

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ ESCOLAR



El/a profesor/a no pedagogo/a en la educación superior: Hacia una propuesta de habilidades para el ejercicio formativo en los enseñantes del área de la salud.

Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Luz María Yáñez Galleguillos
Dirigida por:
Dra. Almudena Navas Saurin
Dra. Miriam Abietar López

INDICE DE CONTENIDOS

Resumen.....	9
I. INTRODUCCIÓN	15
1.1 El problema de investigación.....	19
1.2 Objetivos de investigación.....	24
1.3 Estructura del informe de investigación	24
II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	26
Capítulo 1: La construcción del conocimiento: saberes y discernimiento.....	26
2.1.1 Conocimiento y saberes humanos	26
2.1.2 El discernimiento sobre saberes humanos	31
Capítulo 2: El conocimiento como actividad humana.....	35
2.2.1 De los sentidos y significados en la construcción del conocimiento.....	35
2.2.2 Ética del conocimiento	38
Capítulo 3: La Universidad: Historia y atributos sociopolíticos	41
2.3.1 La entidad que forma profesionales.....	41
2.3.2 La universidad: una breve mirada histórica.....	42
2.3.3 El conocimiento en la organización universitaria.....	44
Capítulo 4: La docencia en Educación Superior.....	48
2.4.1 Aspectos generales.....	48
2.4.2 Contexto internacional de la docencia universitaria	50
2.4.3 Contexto nacional chileno de la docencia universitaria.....	53
2.4.4 Actuación ética en educación superior	64
Capítulo 5: Caracterización de la docencia universitaria	66
2.5.1 Apuntes ordinarios	66

2.5.2	El/La docente universitario/a: profesor/a no pedagogo/a	67
2.5.3	Formación para la docencia universitaria	70
Capítulo 6: Disciplinas que enseñan los/as docentes universitarios/as		74
2.6.1	Áreas del conocimiento connaturales a la universidad	74
2.6.2	El área de las ciencias médicas y de la salud	78
2.6.3	La enseñanza en el área de la salud	84
Capítulo 7: Las experiencias docentes en el aula universitaria		87
2.7.1	De las habilidades para el aula	87
2.7.2	Conductas de enseñanza en torno a las competencias/ habilidades	92
2.7.3	La didáctica como fin	99
2.7.4	Didáctica como situación auténtica para el aprendizaje	102
III.	METODOLOGÍA	106
3.1	Introducción	106
3.2	Objeto de la investigación	107
3.3	Enfoque de la investigación	108
3.4	Perspectiva de la investigación	109
3.5	Diseño de la investigación	110
3.6	Instrumentos y técnicas de investigación	111
3.7	Caracterización de los/as sujetos de investigación	114
3.7.1	Instituciones del centro y capital de Chile	115
3.8	Análisis y procesamiento de la información	128
IV.	RESULTADOS	129
4.1	Análisis descriptivos de los resultados	129
4.1.1	<i>Categoría concepciones educativas</i>	<i>129</i>
4.1.1.1	Subcategoría: Visión sobre el acto de educar	130
4.1.1.2	Subcategoría: Representación misional universitaria	132

4.1.2	<i>Categoría procesos formativos</i>	137
4.1.2.1	Subcategoría: Formación personal inicial.....	137
4.1.2.2	Subcategoría: Sistema formativo y escenario docente.....	138
4.1.2.3	Subcategoría: Relaciones en el acto de enseñanza	140
4.1.2.4	Subcategoría: Aportaciones para la formación	142
4.1.3.	<i>Categoría contexto de educación superior</i>	146
4.1.3.1	Subcategoría Exigencias institucionales	146
4.1.3.2	Subcategoría mitos formativos	148
4.1.3.3	Subcategoría Explicación mitos y creencias del contexto	150
4.1.4.	<i>Categoría valoraciones en docencia</i>	155
4.1.4.1	Subcategoría: Inicio en la docencia	155
4.1.4.2	Subcategoría: Preferencia por enseñar	158
4.1.5.	<i>Categoría ser docente</i>	162
4.1.5.1	Subcategoría: Atributos docentes	162
4.1.5.2	Subcategoría: Ser buen docente	163
4.1.5.3	Subcategoría: Mejorar la enseñanza	165
4.1.5.4	Subcategoría: Perfeccionamiento.....	167
4.2	Modelo explicativo e interpretación de resultados	171
4.2.1	Modelo explicativo	171
4.2.1.1	Ser docente en el área de la salud	171
4.2.1.2	Potencialidades del/la docente en el área de la salud.....	174
4.2.2	Interpretación del modelo	178
4.2.2.1	De Individuo a enseñante.....	178

4.2.2.2 Discursos sobre Ser Docente	180
4.2.2.3 Ser Docente en el contexto universitario	182
4.2.2.4 Habilidades para la transformación	184
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	189
5.1 Discusión teórica	189
5.2 Conclusiones	196
REFERENCIAS.....	201
ANEXOS.....	216

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Cantidad de profesores/as por categoría</i>	51
Tabla 2	<i>Cantidad de profesores/as por jornada en México 2013</i>	53
Tabla 3	<i>Tipo de institución y jornada completa Chile 2019.....</i>	54
Tabla 4	<i>Caracterización del profesorado de universidades chilenas del CRUCH.....</i>	56
Tabla 5	<i>Ámbitos de la clasificación de la I + D.....</i>	76
Tabla 6	<i>Las 6 competencias de la función docente y sus 34 unidades competenciales...</i>	93
Tabla 7	<i>Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria.....</i>	95
Tabla 8	<i>Modelos didácticos de Rodríguez</i>	101
Tabla 9	<i>Síntesis caracterización de universidades que componen la muestra.....</i>	127

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Generación, adquisición y transformación del código</i>	47
Figura 2 <i>Distribución de profesionales Médicos/as según OECD 2021</i>	81
Figura 3 <i>Distribución de profesionales Enfermeras según OECD 2021</i>	82
Figura 4 <i>Supuestos teóricos de la pedagogía crítica</i>	104
Figura 5 <i>Porcentaje de matrícula de pregrado 2022 Universidad de Chile</i>	116
Figura 6 <i>Matrícula de posgrado 2017 a 2022</i>	116
Figura 7 <i>Distribución personal académico por formación</i>	117
Figura 8 <i>Porcentaje de matrícula de pregrado 2022 Pontificia Universidad Católica de Chile</i>	118
Figura 9 <i>Matrícula de posgrado 2017 a 2022</i>	119
Figura 10 <i>Distribución personal académico por formación</i>	120
Figura 11 <i>Porcentaje de matrícula de pregrado 2022 Universidad de La Serena</i>	122
Figura 12 <i>Matrícula de posgrado 2017 a 2022</i>	122
Figura 13 <i>Distribución personal académico por formación</i>	123
Figura 14 <i>Porcentaje de matrícula de pregrado 2022 Universidad Católica del Norte</i>	124
Figura 15 <i>Matrícula de posgrado 2017 a 2022</i>	125
Figura 16 <i>Distribución personal académico por formación</i>	126
Figura 17 <i>Categoría concepciones educativas</i>	136
Figura 18 <i>Categoría procesos formativos</i>	145
Figura 19 <i>Categoría contextos educación superior</i>	154
Figura 20 <i>Categoría valoraciones en docencia</i>	161
Figura 21 <i>Categoría ser docente</i>	170
Figura 22 <i>Modelo explicativo</i>	177

Dedicatoria

...a mi madre, por siempre.

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que han apoyado mi proceso formativo y el desarrollo de esta investigación. A mis directoras y tutora de tesis, la Dra. Almudena Navas Saurin y la Dra. Miriam Abietar López, por su guía y apoyo constante, así como por su valiosa experiencia, criticidad, discernimiento y mundos compartidos.

Asimismo, debo agradecer a los profesionales de la salud de Chile, todos/as académicos de diversas universidades que, de manera desinteresada, han colaborado en la construcción del conocimiento que hoy comparto.

Gracias.

Resumen

En el último tiempo, la docencia universitaria ha concentrado la atención a nivel global, puesto que se han comprometido variados esfuerzos por profesionalizarla, cuestión que la sitúa dentro del rango de prioritario en las políticas nacionales e internacionales.

Para ello, las instituciones de educación superior han desarrollado mecanismos para acompañar y preparar al profesional no pedagogo en su acceso y mantenimiento en el aula universitaria, para lo cual han generado diversidad de programas formativos, que los dota de herramientas técnicas para el nuevo desempeño, de manera estandarizada y de acuerdo a las demandas del sistema. Entonces, el problema que se observa son las formas y modos de relaciones educativas y formativas reales que establece un docente universitario conforme a las distintas áreas de conocimiento disciplinar, en lo particular en el área de la salud. Según lo anterior, el objetivo de este estudio es constituir un conjunto de habilidades, atributos o cualidades del/la profesor/a no pedagogo/a de educación universitaria chilena, en el ámbito de las ciencias de la salud. Es así como se inicia un marco teórico y conceptual, a modo de fundamentación teórica, sobre la base de revisión y análisis de literatura pertinente, compuesto por 7 capítulos que presenta desde la construcción de conocimientos hasta la visión de la didáctica como situación auténtica para el aprendizaje.

La metodología seleccionada para esta investigación ha sido desde un enfoque cualitativo porque se analiza una realidad particular en su propio contexto, sin intervención ni métrica, abordándola desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica, pues se busca la comprensión de la realidad delimitada. Es así como se utiliza el diseño de la Teoría Fundamentada porque en la comprensión es necesario descubrir teorías, modelos y conceptos a partir de la producción de información del territorio analizado, por lo tanto, se utilizaron instrumentos tales como entrevistas en profundidad y grupos focales.

Los resultados de la investigación, exponen 5 macro habilidades del profesional de la salud en su ejercicio como enseñante, evidenciando la presencia de componentes

más humanistas que técnicos, pero que conforme a la presencia de un modelo universitario gerencialista ha entorpecido el desarrollo y potenciación de estas cualidades de los/as docentes de la salud. Finalmente, se concluye que para ser docente en el área de la salud es necesario reconocer la actividad docente y la enseñanza como prioritario en su trayectoria profesional, como también tener la capacidad para comprometerse con el bienestar social e individual de sus estudiantes; y que además, consideren el aula como aquella instancia de participación colectiva, de ayuda y de error del que se aprende. La trasposición didáctica es relevada con carácter crítico y con un acercamiento articulado entre ciencia y humanidades; sin olvidar en su ejercicio el aprendizaje permanente y cultivo pedagógico.

Conceptos claves: docencia universitaria, profesores no pedagogos, habilidades para la enseñanza, área de la salud.

Abstract

Recently, university teaching has garnered global attention, as various efforts have been made to professionalize it, placing it as a priority within national and international policies.

To this end, higher education institutions have developed mechanisms to accompany and prepare non-pedagogical professionals in their access to and maintenance in the university classroom, creating a variety of training programs that provide them with technical tools for their new roles, standardized and in accordance with system demands. The observed problem lies in the forms and modes of real educational and formative relationships established by university teaching according to different disciplinary knowledge areas, particularly in the health field. Accordingly, the objective of this study is to establish a set of skills, attributes, or qualities of non-pedagogical university teachers in Chilean higher education in the health sciences. This initiates a theoretical and conceptual framework, serving as a theoretical foundation based on a review and analysis of relevant literature, composed of seven chapters that range from the construction of knowledge to the view of didactics as an authentic situation for learning.

The methodology selected for this research adopts a qualitative approach, analyzing a particular reality in a natural context without intervention or metrics, approached from a phenomenological hermeneutic perspective, as it seeks to understand the defined reality. Thus, the Grounded Theory design is used, as understanding requires discovering theories, models, and concepts based on the information produced from the analyzed territory. Therefore, instruments such as in-depth interviews and focus groups were employed.

The results of the research expose five macro skills of health professionals in their role as teachers, highlighting the presence of more humanistic than technical components, although the presence of a managerial university model has hindered the development and enhancement of these qualities among health teaching. Finally, it concludes that to be a teacher in the health field, it is necessary to recognize teaching activity and education as a priority in their professional trajectory, as well as to have the ability to commit to the

social and individual well-being of their students; additionally, they should consider the classroom as a space for collective participation, help, and learning from mistakes. The didactic transposition is emphasized critically, with an articulated approach between science and humanities, while not neglecting the importance of lifelong learning and pedagogical cultivation.

Keywords: university teaching, non-pedagogical teachers, teaching skills, health field.

Resum

Recentment, la docència universitària ha atret l'atenció a nivell global, ja que s'han compromés diversos esforços per professionalitzar-la, situant-la com una prioritat dins de les polítiques nacionals i internacionals.

Per a això, les institucions d'educació superior han desenvolupat mecanismes per a acompanyar i preparar el professional no pedagog en el seu accés i manteniment a l'aula universitària, creant una varietat de programes formatius que els proporcionen eines tècniques per al seu nou exercici, de manera estandarditzada i d'acord amb les demandes del sistema. El problema que s'observa són les formes i modes de relacions educatives i formatives reals que estableix un docent universitari d'acord amb les diferents àrees de coneixement disciplinar, específicament en l'àrea de la salut. En conseqüència, l'objectiu d'aquest estudi és constituir un conjunt d'habilitats, atributs o qualitats del professor/a no pedagògic/a de l'educació universitària xilena, en l'àmbit de les ciències de la salut. Així comença un marc teòric i conceptual, a mode de fonamentació teòrica, basat en la revisió i anàlisi de la literatura pertinent, compost per set capítols que presenten des de la construcció de coneixements fins a la visió de la didàctica com una situació autèntica per a l'aprenentatge.

La metodologia seleccionada per a aquesta investigació ha estat des d'un enfocament qualitatiu, ja que analitza una realitat particular en un context natural sense intervenció ni mètrica, abordant-la des de la perspectiva fenomenològica hermenèutica, perquè es busca la comprensió de la realitat delimitada. És així com s'utilitza el disseny de la Teoria Fonamentada, ja que en la comprensió és necessari descobrir teories, models i conceptes a partir de la producció d'informació del territori analitzat. Per tant, s'han utilitzat instruments com ara entrevistes en profunditat i grups focals.

Els resultats de la investigació exposen cinc macro habilitats del professional de la salut en el seu exercici com a docent, evidenciant la presència de components més humanistes que tècnics, però que, conforme a la presència d'un model universitari gerencialista, han entorpit el desenvolupament i potenciació d'aquestes qualitats dels docents de la salut. Finalment, es conclou que per a ser docent en l'àrea de la salut és necessari reconèixer l'activitat docent i l'ensenyament com a prioritaris en la seva

trajectòria professional, així com tenir la capacitat per comprometre's amb el benestar social i individual dels seus estudiants; i que, a més, consideren l'aula com aquell espai de participació col·lectiva, d'ajuda i d'error del qual s'aprèn. La transposició didàctica es relleva amb un caràcter crític i amb una aproximació articulada entre ciència i humanitats, sense oblidar en el seu exercici l'aprenentatge permanent i el cultiu pedagògic.

Paraules clau: docència universitària, professors no pedagogs, habilitats per a l'ensenyament, àrea de la salut.

I. INTRODUCCIÓN

La práctica de la docencia universitaria, ha generado en el último tiempo, insumos científicos diversos para conocer de qué trata, cómo opera y qué aporta al mundo de conocimientos.

La mayor parte de los/as docentes universitarios/as provienen de diferentes áreas del conocimiento, es decir, ejercen docencia desde sus propios ámbitos disciplinares, ámbitos éstos que no cuentan en sus titulaciones con contenidos propios de la pedagogía, así, el/la ingeniero/a enseña futuros/as ingenieros/as, el/la abogado/a a futuros/as abogados/as o el/la médico/a a futuros/as médicos/as. La excepción a la regla, son los/as pedagogos/as que forman a futuros/as profesores/as, porque ellos/as gozan de la formación didáctica.

En este escenario, las instituciones de educación superior, han tenido que desarrollar diversos mecanismos para acompañar a estos profesionales para ejercer el rol docente, en una variedad de modalidades, en tanto, cursos, talleres, diplomados y otros; entregando allí una serie de elementos técnicos que, para la misión y visión universitaria en el contexto actual, serían suficientes conforme a las demandas del paradigma imperante que busca el desarrollo de competencias, innovación, la agilidad formativa, entre otros. Es así como, la universidad ha trabajado, de un tiempo a esta parte, en responder casi exclusivamente la demanda del sector productivo, dejando relegada la acción educadora y formadora que le compete a toda organización que detenta el acto de enseñanza, a una misión de segundo orden. En esta línea, las formaciones del/la profesor/a no pedagogo/a para su ingreso al aula universitaria, han ido sumergiéndose en una estructura basada en elementos técnicos e instrumentales cortoplacistas, que desafían a la reflexión profunda.

Este profesor/a no pedagogo/a, ejerce una práctica que es distinta a la de su profesión y se ve enfrentado/a, a relaciones educativas y formativas que desarrollan a partir de un contexto determinado, en un territorio cambiante, desconocido, exigente y tan profundo, como sensible es el acto de transformación humana. La transformación ocurre en el/la otro/a cada vez que se establece un proceso educativo y formativo; en lo educativo porque se está enfrente de un ser humano que necesita o requiere

conocimientos y en lo formativo, porque el/la aprendiz posee un legado social cultural, moral, ético y político que es necesario recrear y deconstruir dialógicamente¹. Luego la transformación también ocurre en sí mismo porque al unirse y comprometerse con otro/a en el acto educativo, dadas las experiencias, relaciones, entorno y otros, va transformándose él/ella también.

Entonces, la actividad que realiza este profesional es altamente compleja, porque asume una labor extranjera a su conocimiento. De ahí que se hace necesario discernir en esa actividad para comprender el actuar de quien toma el desafío, su visión, su necesidad y su pensamiento. Para aproximarse a las cualidades de un profesional que enseña en la universidad, sin ser pedagogo/a, es imperante reflexionar sobre el papel que se le atribuye socialmente de acuerdo a un contexto histórico determinado y que, además, contiene una serie de símbolos, usos y prácticas que gravitan en su intervención. Al mismo tiempo, resulta interesante observar y reflexionar sobre las prácticas desde las diferentes áreas del conocimiento puesto que expresan identidades.

De acuerdo a lo anterior, la docencia universitaria, en particular, la profesionalización de la enseñanza en educación superior, se ha transformado en un problema interesante de analizar, sobre todo, cuando es tratada desde la reflexión crítica, considerando que desde la última fracción del siglo pasado, la educación terciaria ha sido invadida por un modelo de gestión de la calidad, caracterizada por la competitividad, eficiencia legitimada por el sector productivo y otros sellos propios del libre mercado ². Consecuentemente, hoy es el mercado quien modela a la institución universitaria para establecer una relación bidireccional de beneficio. Lo anterior, ha impulsado a las instituciones educativas, a generar sus propios mecanismos para dar respuesta a las exigencias del nuevo escenario social, cultural, tecnológico, económico y político.

La educación superior, entonces, se transforma en un bien muy valorado y valorizado, un bien de consumo, universal, de acceso abierto, a tal punto que distorsiona

¹ Para los efectos de este estudio, se abordará el acto educativo con el enfoque de Freire (1995) quien labra una acepción sobre educar unificada con el acto formativo, en tanto quien forma también educa. Cito: “El proceso de alfabetización, exige tanto de educadores como de educandos una relación de auténtico diálogo. El verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos” (Freire, 1995b, p. 34)

² Conocido como un sistema económico en el que los precios son regulados por la ley de oferta y demanda.

su espíritu y naturaleza, como fue la búsqueda de la verdad o la formación de la persona, tal como lo plantea Martínez y Lector (2022). Claramente la realidad que se enfrenta hoy en día es diametralmente distinta a las del origen universitario, hoy se concentra en los rankings, las certificaciones de calidad y una relación universidad-empresa:

“En el siglo XXI, la realidad es otra: las universidades latinoamericanas están dirigidas a la contribución del desarrollo de la responsabilidad social universitaria, que ha sido denominada en la actualidad como una de sus principales misiones, lejos de sus fines originales. La razón de tal situación radica en que las instituciones de educación superior buscan responder a las demandas del mercado, adoptando características como la relación Universidad-empresa, la calidad académica, los sistemas de acreditación y los rankings.”
(Martínez y Lector: 2022, p.1)

Este último nivel del sistema, presume de la superación de los círculos de pobreza, basados en la meritocracia, tal como lo plantea Nash (1961), como aquel asunto que propicia la movilidad social en torno a las capacidades, formación y cúmulo de saberes, asegurando a una clase el acceso a los mejores puestos de trabajo respecto de los sectores desfavorecidos del espacio formativo. Hoy, dicha otrora cualidad se ha transformado en una ilusión tramposa que no hace otra cosa más que imprimir el espíritu individual y competidor para estar y ser en la sociedad.

En este escenario, uno de los riesgos en la docencia podría ser la transmisión unívoca de la realidad para asegurar la inserción de jóvenes profesionales al sector productivo y favorecer el crecimiento y desarrollo de las naciones, replicando cosmovisiones sin sospechas ni recreación, algo de lo cual se ha ido dejando en el olvido:

“Lo que no es posible en la práctica democrática es que el profesor o profesora, subrepticamente o no, imponga a sus alumnos su propia “lectura del mundo”, en cuyo marco se sitúa la enseñanza del contenido” (Nash, 1961, p.107).

Tal como se lee en la cita precedente, lo que no debe ser y hacer un profesor/a, es instalar en los/as jóvenes su lectura de mundo, anulando la multidimensionalidad del acto educativo y formativo, de descubrimiento, de exploración y de construcción identitaria y colectiva de él; centrado en contenidos más que en el desarrollo de la potencialidad humana, o tal como lo sostiene Fenstermacher y Soltis (1998) educar a personas sobre la

base de un enfoque liberador, es decir, como un profesor/a que libera la mente de quien aprende, considerándolo como un ser moral, racional e íntegro.

Entonces, las prácticas áulicas son de especial cuidado porque son los/as jóvenes quienes interpretarán, como se dijo en páginas anteriores, el universo en el que vive o, en el que vive su enseñante. El/la enseñante no ingresa solamente al aula, como un gran experto en su disciplina y con un acervo conceptual robusto, sino que, además, ingresa siendo un ser humano que establece relaciones con otros/as y que, en paralelo, detenta una identidad profesional que lo sumerge en prácticas cotidianas que le son propias. Es así como, ingenieros ingresan como tales, sin perder estas otras dimensiones, arquitectos con visiones de espacios y lugares propios, abogados con visiones de justicia diferentes o médicos con representaciones de salud o enfermedad diferentes a las de otras profesiones y, desde allí enseñan.

Hoy en un escenario planetario confuso y difuso, delirante e hilarante, técnico y artístico, simple y sofisticado, la responsabilidad formativa y educativa ha desdibujado el rol central que tuvo la familia y, considerando, además, la relativización extraordinaria de los valores cardinales de una sociedad, es conveniente detenerse a mirar y repensar como se está formando a los/as futuros/as profesionales, los/las cuales tendrán la misión de transformar el mundo que habitan, en particular en el área de la salud, en quienes recae la responsabilidad de vida de la población y su peso social es enorme.

Con todo, el presente trabajo pretende constituir un conjunto de habilidades, atributos o cualidades del/la profesor/a no pedagogo/a de educación universitaria chilena, en el ámbito de las ciencias de la salud, mediante la descripción de un conjunto de rasgos que detentan en el ejercicio docente y, al mismo tiempo, analizando críticamente las relaciones entre las habilidades y demandas del contexto, para luego interpretarlo.

Finalmente, visibilizar aquellas problemáticas no resueltas y que conviene remirar y deconstruir; es sustancial porque aquellas, están siendo abarrotadas de filtros políticos y económicos, que tensionan los fines epistemológicos del acto de enseñanza; trasfigurando la profundidad filosófica y ética del acto educativo y formativo a un conjunto de recursos y programaciones estructuradas para ser aplicadas a situaciones de aprendizaje.

1.1 El problema de investigación

El problema de la docencia y rol docente, siempre ha sido un ámbito de estudio muy importante en cualquiera de los niveles del sistema educativo y preocupación de cualquier pueblo, por cuanto involucra asumir una serie de cuestiones, desde qué enseñar, cómo enseñar y qué evaluar, en las futuras generaciones. Adicionando a lo anterior, el cambio científico, tecnológico, social, cultural, económico y político que las sociedades han asumido, ha implicado remirar este problema.

En el contexto actual, se pone en jaque seguir ejecutando las mismas formas que veníamos desarrollando hasta hace un tiempo atrás en la enseñanza, tal como se lee en la siguiente cita:

“En la competencia por transmitir información desde un emisor activo hasta un receptor pasivo, el maestro y el profesor de escuela llevan la última posición, y con pocas posibilidades de un reconocimiento por su labor”. (Galagovsky, 1993, p.12).

No es posible enfrentarse a la enseñanza como un mero trasmisor de conocimientos, ni menos transferir información, porque todo el espectro de información está a la mano con la tecnología, porque ya no hay misterio que sólo pueda develar el/la profesor/a, porque quien aprende ha transformado las relaciones de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

En el contexto de educación superior, ha ocurrido lo mismo, las exigencias paradigmáticas han volcado su atención en la docencia sobre todo cuando quien enseña, es un/a profesional no pedagogo/a. Es decir, asume la compleja tarea de enseñar desde su ámbito disciplinar, sin muchas veces conocer, las formas y modos en que debe transponer sus conocimientos.

Las preguntas que resultan desde allí son múltiples y variadas, como, por ejemplo, ¿Cómo es la práctica docente? (en la educación universitaria), ¿Es distinta la didáctica del/la Profesor/a (pedagogo/a) del/la no pedagogo/a?, ¿Tienen didácticas específicas las diferentes áreas de conocimiento? La literatura habla sobre las buenas prácticas docentes, pero ¿De qué práctica docente y buenas prácticas trata?, ¿Qué rasgos tiene su práctica áulica?

En este sentido, aparece la siguiente pregunta ontológica: ¿Cómo son las relaciones educativas y formativas del profesorado universitario conforme a su conocimiento disciplinar, en particular en el área de salud?

Este estudio crítico, sobre las relaciones didácticas del/la profesor/a no pedagogo/a en educación superior en el área de la salud, permitirá responder a la pregunta de investigación y realizar un análisis profundo y reflexivo sobre las formas de enseñar, así como, analizar las habilidades detentadas por profesores y profesoras, a la luz de las necesidades y demandas del contexto nacional y mundial. En este sentido, es preciso considerar los cambios sociohistóricos y políticos de las instituciones de educación superior. La relevancia que conlleva develar éstos aspectos, permitirá aproximarse a una mirada auténtica y situada sobre la labor del profesorado, más allá de las exigencias mandatadas por el paradigma imperante, para retrotraerse en la comprensión angular del arte de la enseñanza, y que, sus resultados contribuyan en las decisiones políticas de la institución universitaria, ya sea en su refundación, reestructuración y/o fundamento en el proceso formativo de futuros/as profesionales, donde uno de los/as actores principales, es quien enseña. Lo anterior, hace preocuparse y considerar las funciones universitarias fundantes de esta institución, como es la docencia.

La implicancia práctica del estudio es la aproximación hermenéutica hacia habilidades docentes en la universidad de hoy y sus implicancias futuras. Es decir, aquel conjunto de relaciones didácticas del/la docente universitario/a que no es pedagogo/a y demandas paradigmáticas del sistema, asociado a un área del conocimiento particular. En esta línea de asuntos, permitiría contrastar las exigencias del sistema universitario y las didácticas del/la docente universitario/a en un área específica del conocimiento, ya sea para aportar o no, en los programas de formación del profesorado, instalados en la educación superior, como garantes de una docencia de calidad; más que en una enseñanza inspiradora. En palabras de Freire (1993) una formación humanística, que posibilite la democratización de los contenidos curriculares y en ese escenario la práctica del profesorado centrado en la deliberación. De acuerdo a lo anterior, la actividad fundante de quien enseña es la posibilidad de reflexión, considerada parte de su praxis y que permite instalar la discusión en el aula, de modo tal que enseña a pensar al aprendiz y no enseña a clonar su propio pensamiento. Entonces el/la educador/a, es quien favorece los

espacios para la liberación y descolonización ³ de la educación, para repensar y refundarla con el enfoque de los territorios y comunidades a partir de sus propias necesidades auténticas y no impuestas, como asimismo de la actividad cultural heredada. Es decir, aquello que le es legítimo en una continua armonización de los significados, en una ecualización del control social y de los poderes, de modo tal, que en el aula todos/as se sientan parte y comparte de la experiencia formativa y educativa.

Así es posible pensar que los/as profesionales de un área determinada del conocimiento, como en el área de la salud, podrían tener sus propios rasgos sobre cómo se enseña medicina o en enfermería y en otras profesiones del área, sin que muchas veces, puedan ser repasadas desde su génesis.

Proveyendo entonces de ciertos atributos, valoraciones, creencias e ideas de cómo se forma a un futuro profesional de la salud, se podría disponer de algunos elementos de análisis para enfrentar otras formaciones en otras áreas del conocimiento universitario, de modo tal, que se posicione el debate sobre la gran oleada de estandarización performativa en docencia, experimentada en educación superior, con los programas para iniciarse e introducirse al aula universitaria. Esto último, ha maniobrado a la didáctica como una mera herramienta de hacer por hacer, en la creencia que con un conjunto de inventivas combinadas se aprende bien y más grave aún, pensando que las nuevas tecnologías (Tic's) últimamente, se han transformado en las mejores técnicas para la enseñanza con sentido. Dicho error se ha transformado en una dictadura de la ignorancia (Giroux, 2015), puesto que, desde la llegada del neoliberalismo y la sobrevaloración de las Tic's, el desprecio por lo esencial ha ocupado el primer lugar en la vida las personas, terminando por derribar lo comunitario, la dialogicidad y el bien común. Por el contrario, el acto educativo y formativo, ha de ser una experiencia para pensar sobre la realidad que se construye día a día.

En este orden de cosas, los rasgos del/la docente en educación universitaria y que pone en juego al enseñar, pareciera estar atestada de alta especialización cuestión que podría dejar en rezago a la persona del/la educadora, quien porta un sinnúmero de

³ Hace referencia a una lucha por el quiebre de un sistema de creencias y pensamientos heredados de la colonización, que amarra la educación, la escuela, la pedagogía y la cultura a un modelo civilizatorio en crisis. (Solano ,2015)

cualidades que lo hacen ser humano y que las disponen a la hora de enseñar. Los atributos humanos al servicio de la educación:

“...Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. Pero la humildad que nos hace escuchar a aquel considerado como menos competente que nosotros no es un acto de condescendencia de nuestra parte. No, no se trata de eso. Escuchar con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista”. (Freire, 2008, p.75)

Un/a docente universitario/a haciendo gala de su humildad, por ejemplo, con una escucha preparada para la compasión, para la alteridad, lo configura como un ser humano que forma a otro/a y no como un depósito de conocimientos sin mucha disposición a compartir, quizás su capacidad amorosa lo distinguiría de eso otro/a que es ajeno a la relación y compromiso entre dos personas, es decir, una cordialidad especial sin la cual, su quehacer se tornaría lleno de omisiones, así como lo expresa la siguiente cita:

“...la amorosidad sin la cual su trabajo pierde el significado. Y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar”. (Freire, 2008, p. 77)

La actividad de enseñar debe estar impregnada de ganas y deseos, sobre todo de convicción. Dicha cualidad se expande y esparce sobre los/as estudiantes a quienes se forma, generando lazos humanos que obran a favor de la confianza, la seguridad y sobre el sentido profundo de lo que se hace, de lo que se aprende, de lo que se discierne.

Así un número alto de cualidades que forman parte del ser profesor/a, ¿Son enseñables?, ¿Pueden ser exigibles?, ¿Cómo es posible que tales cualidades y atributos humanos estén presentes al enseñar?

La actividad reflexiva y deliberativa, como parte del cotidiano del profesorado, es una acción tan compleja como elemental, pues es un ejercicio que supone un análisis riguroso de la realidad y además porque está presente día a día; y porque, además cobran sentido las problemáticas del cotidiano y que requieren la misión del/a enseñante. Desde allí reconoce en otro/as, sus mismas cualidades validándolas como parte de un proceso de

relaciones en el cual, pretende compartir ideas, emociones y creencias. En este sentido profesores/as y estudiantes comparten ciertas categorías, a saber (Rojas, 2011):

1. Ambos/as comparten la racionalidad, como propiedad intelectual, que utilizan para detectar problemas e intentar resolverlos.
2. Ambos/as poseen emociones como la risa, la ira o la alegría.
3. Ambos/as son entes sociales que se comunican y relacionan con otros/as.
4. Ambos/as son únicos/as e irrepetibles, cada quien en una unidad diferente y con una espiritualidad propia.

Luego, dicha naturaleza connatural a los seres humanos, hace que seamos de la especie “humana” y que esté presente a lo largo del ciclo vital, porque no es posible de fragmentar, ni evitable, muchos menos extingible. Por lo tanto, sus intervenciones tendrán implicancias éticas.

“... la tarea docente no se reduce a una simple mediación o facilitación; no somos simples acompañantes de los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje; nuestro objetivo va más allá, los educadores tenemos el imperativo de ayudar a los educandos a “hacerse”, a desarrollarse como personas, con autonomía y libertad. A esto le añadimos, además, que “educar es siempre, a la vez que cualquier aspecto parcial por pequeño que sea, enseñar a vivir” (Hortal, 2002, p. 58).

Así entonces, no sólo somos el/la acólito/a para facilitar el aprendizaje, sino que algo más que aquello y que vitaliza el encuentro entre maestro y aprendiz, permitiendo el juicio sobre la realidad, complejizando sus tramas, para encontrar los cimientos de aquello que se desea conocer.

Con todo, los atributos, cualidades o habilidades del profesorado de educación universitaria (considerando que cierto grupo de profesionales no poseen titulaciones en pedagogía) desde una perspectiva crítica, tienen una importancia vital, porque claramente su actuación tendrá efectos sobre quien aprende, porque acarrea tejidos sutiles y relaciones humanas complejas.

1.2 Objetivos de investigación

Objetivo general

Constituir un conjunto de habilidades, atributos o cualidades del/la profesor/a no pedagogo/a de educación universitaria chilena, en el ámbito de las ciencias de la salud.

Objetivos específicos

- a) Describir un conjunto de rasgos del/la profesor/a no pedagogo/a en el ejercicio docente en las universidades chilenas.
- b) Analizar críticamente las relaciones entre las habilidades/destrezas y demandas del contexto universitario nacional e internacional, del/la profesor/a no pedagogo/a de la educación universitaria.
- c) Interpretar las relaciones didáctico-pedagógicas de los/as profesores/as no pedagogos/as de las universidades chilenas en el área de las ciencias de la salud.

1.3 Estructura del informe de investigación

Para avanzar hacia la comprensión de los diferentes fenómenos asociados a la pregunta ontológica y problema delimitado, se expone como segunda parte (puesto que la primera parte refiere a la introducción, y delimitación del problema) un marco teórico y conceptual que comprende la exposición de varios capítulos, a saber: el capítulo 1, presenta la construcción del conocimiento humano y la forma en que se reflexionan sobre esta construcción como procesos mentales y que les son propios al sujeto humano, permitiéndole seleccionar de manera consciente aquello que le es significativo y propio.

Luego en el capítulo 2, se presenta la profundización de los saberes y/o conocimiento como actividad puramente humana, abriendo la discusión sobre los significados del conocimiento en los/as sujetos humanos, profundizando en sus sentidos en la realidad que habitan y comparten; al mismo tiempo, aparece el tema de la ética del saber, posicionando una cuestión que ha quedado archivada en muchas disciplinas pero que conviene volver a protagonizar.

El capítulo 3, expone los antecedentes sociopolíticos de la entidad educadora de futuros/as profesionales y sus quehaceres, en primer lugar, como nicho de este estudio,

una conceptualización transversal de lo que es la entidad formadora para luego hacer una línea de tiempo histórica de la organización, para comprender sus inicios, cambios y ajustes de contexto; pero también se explica el significado del o los conocimientos para la universidad desde las diferentes visiones universitarias.

En el capítulo 4, se centra en exponer la educación superior, así como se asume hoy, con sus características generales y particulares desde un contexto un internacional de la docencia universitaria hasta el contexto chileno de esta actividad, cuestión que impulsa a tratar el tema de la actuación ética en educación superior.

El capítulo 5, presenta cuestiones de antecedentes de contexto, datos, cifras, que aportan en la comprensión fundada del fenómeno estudiado, como la caracterización de quien ejerce la docencia no siendo pedagogo/a, y lo que hace la universidad como institución a favor de la formación de los/as futuros/as enseñantes.

En el capítulo 6, se exponen y describen aquellas áreas de conocimiento y saberes disciplinares que se desarrollan en la universidad y que deben enseñar los/as profesionales no pedagogos/as, por lo tanto, se centra en la descripción y tipificación en el área de la salud, y ciencias médicas, profundizando en sus particularidades.

Finalmente, se presenta el capítulo 7, analizando las experiencias docentes en el aula universitaria, comentando aquellas habilidades necesarias para el ejercicio áulico, contrastándolo con el paradigma imperante en educación que es el modelo por competencias/habilidades o con enfoque en ellas. Se llega a exponer aspectos didácticos para el aprendizaje auténtico y, asimismo, el fin último de la didáctica.

La tercera parte de este informe de investigación, hace referencia a la dimensión metodológica que ha debido seguir el presente trabajo y que fundamenta su desarrollo. En esta parte, se comunica el objeto de investigación, la perspectiva que se seleccionó para el estudio, como también se describe el diseño que desarrolló el trabajo. Luego se refieren claramente los instrumentos y técnicas de recolección de información seleccionados conforme a los objetivos de investigación declarados, luego de lo cual, se da paso a la forma y modo de análisis de la información sistematizada.

La cuarta parte del presente informe contiene los resultados. Aquí se hace un desagregado que los aportes descriptivos de la producción de información, considerando

las categorías, subcategorías de análisis, que permitan la comprensión acabada de las manifestaciones encontradas desde la perspectiva de los/as sujetos de investigación y análisis de la investigadora. También es necesario presentar la interpretación de los hallazgos y el levantamiento de un modelo explicativo que pretende dar una teoría sustancial y formal a la producción de información, desde la metodología seleccionada, en tanto, Teoría Fundamentada.

En la quinta parte y final del presente informe se tiene a la vista la discusión y conclusiones. La primera de ellas como instancia de análisis entre el modelo teórico que explican la relaciones didáctico-pedagógicas del/la profesor/a no pedagogo/a en el área de la salud contrastando con algunas teorías ya descritas sobre la materia y que se encuentran en ciernes en otras esferas disciplinares y, la segunda de ellas, referida a la respuesta a los objetivos y principales hallazgos del trabajo.

II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Capítulo 1: La construcción del conocimiento: saberes y discernimiento

2.1.1 Conocimiento y saberes humanos

La importancia que tiene la construcción de saberes en una sociedad es medular, porque desde allí podrían definirse las formas y modos de actuar; es decir, los constructos que precisan para una idea de sociedad, de convivencia y de relaciones entre las producciones culturales que ellos/as han levantado y sus actuaciones sociales; al mismo tiempo, dichos artefactos estarían determinados por el conjunto de conocimientos que tienen sobre la realidad que habitan. Tal acto permite que los/as miembros de una comunidad puedan actuar junto a otros/as, una selección cultural de fines, ideas, pensamientos y valores, conduciéndolos hacia un bien superior de todos/as y cada uno/a de sus integrantes, es decir, el bien distribuido.

A juicio de Corona (2018), la dimensión humana (desde la visión Marxista), está constituida por las propias condiciones sociales en las que se desarrolla y vive, es decir, las relaciones presentes entre el entorno y las oportunidades que le otorga para el ejercicio de su propia libertad. En este contexto, la posibilidad de pensar, de discernir y de generar ideas, se podría traducir en el reflejo fiel de una realidad, sin embargo,

advierde que es algo más complejo que aquello, y está dado por el entramado de las relaciones dialécticas que se establecen en el proceso. Así como tantos seres humanos puedan ser, tantas realidades podrán coexistir.

Entonces, el proceso mediante el cual es reflejada una realidad y su influjo de relaciones es el propio conocimiento, a través del pensamiento humano y que, al mismo tiempo, estará subordinado por los códigos del acontecer social. En este sentido, las ideas y conjunto de ellas, se construirán sobre la base de las relaciones que establecen los/as miembros de una comunidad y mediante este saber podrán desarrollar normas y/o reglas que establecen para su organización. Podrá ocurrir lo anterior, cuando el conocimiento sobre la realidad sea compartido y socializado por quienes la componen; todo/as, son parte del conocimiento construido y, por lo tanto, de los valores, cultura y axiomas que transfieren de una generación a otra, asegurando de algún modo la perpetuidad de sus usos y costumbres.

De aquí que el conocimiento se pueda dividir al ser preservado por quien lo construye y con la parcialidad que asume una única visión; pero al suceder esto, se procura sólo información, porque el conocimiento siempre estará construido junto a otros/as. Buena parte de él responde a una dimensión de la realidad y bajo ella, una mirada unidimensional del conocimiento que se conserva. Por lo tanto, la preponderancia de las interacciones entre unos/as y otros/as (territorios, clases, por ejemplo) es vital para romper con la inopia de constructo, que le impide crecer, ahondar y profundizar en sus raíces.

Sin embargo, para Baró (1963), la cuestión de la realidad supera la realidad material e inmaterial (espiritual), e intenta de responder sobre el/la sujeto de quien conoce y al objeto de conocimiento. En esta lógica, la realidad material es una experiencia real independiente de nuestro conocimiento. Dicho de otra manera, el reconocimiento de un mundo externo que no depende del ejercicio mental. Aun cuando esta realidad externa está y es, aparece la posibilidad humana de conciencia de las cosas, de los hechos y/o de los fenómenos. Este es el vínculo del proceso transformador, este es el hecho de la conciencia. (Lenin, 1974).

Pareciera entonces que la determinación de la realidad de las cosas está fuera de quien observa, como algo dado, sin tener participación en dicha construcción; pero como

seres humanos, constituidos por intelecto, permitiría entonces reflexión y la toma de conciencia en su habitar y la de otros/as, para poder intervenir en él. La posibilidad de conciencia de la que está dotado el/la ser humano facilita la reconstitución del mundo de las cosas y su realidad, reinterpretando el cúmulo de saberes y conocimientos a la base de una sociedad, por lo tanto, desde este punto de vista, el mundo que habita es dinámico y cambiante, dado este poder transformador. Convierte aquello que no es viable, que obstaculiza, que obstruye las necesidades más fuertes de un determinado grupo humano. Filosóficamente hablando, el fin último del acto de conocer, es lograr la verdad y en este proceso el/la ser humano se acerca lo más posible a la comprensión de mundo. Este conocimiento le permite transformar la realidad para convivir con el entorno y las necesidades humanas ⁴.

A lo anterior, se debe añadir, la circunstancia de convivencia en sociedad que implica las experiencias que se dan en ella para la transformación de la realidad, sin excluir en ello, la categoría de saberes que han nacido a su alero. En este sentido, el conjunto de ideas y de conocimientos, han sido históricamente puntal en el desarrollo de la convivencia social, puesto que, en este acto, algunos valores y prácticas culturales están a la base del conocimiento, de ahí que éstos no podrían ser ideales obligatorios para la heterogeneidad de los grupos humanos, porque estas producciones forman parte especial y delimitado de la sociedad, es decir de quienes la construyen (Weber,1978). Entonces cada sociedad, tiene un conjunto de valores y producciones éticas conforme a la naturaleza de convivencia, de realidad que viven y que en su conjunto han trabajado para normarlas, puesto que estos elementos le son propios e identitarios, no pueden ser representativos de otra comunidad igual de válida que la anterior; cada una en su peculiar forma constituyen una praxis valórica que es única, singular e irrepetible.

Hasta aquí, los saberes están depositados en cada sujeto conocedor y en la organización social. Habermas (1972) plantea para el ejercicio de construcción de saberes, la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, comprendido como aquellos intereses humanos centrales que intervienen en el momento de la construcción de un saber. Para el autor, el interés técnico, como el primer interés fundamental humano, dice relación con la necesidad de sobrevivencia y mantención de la especie, de la misma

⁴ Rosental, M. y Iudin, P. Diccionario de Filosofía (1965)

forma que de su sociedad; desde esta perspectiva los/as sujetos estarían orientados más al control y la gestión de los medios y/o recursos. Luego el segundo de ellos sería el interés práctico, reconocido como el interés por la comprensión de las cosas o fenómenos para que los/as seres humanos sean capaces de interactuar con aquello, sin mediar manipulación técnica. Desde esta perspectiva, el hito fundamental es la necesidad humana de pertenecer al mundo y no rivalizar para permanecer. Finalmente, el último interés fundamental, es el emancipador expresado en su complejidad como la independencia de lo que es externo al sujeto, es decir, concentrado en la autonomía y la responsabilidad de quien conoce, basado en la autorreflexión. Sobre este último concepto, explica que dicha actividad humana, concede la autonomía y la liberación del dogma, para no caer en la falsa conciencia, tal como se lee en la siguiente cita:

“La autorreflexión es la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón... es falsa conciencia: error y existencia no libre en particular. Sólo el yo que se aprehende a sí mismo... como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático...vive disperso como sujeto dependiente que no solo está determinado por los objetos, sino que el mismo se hace cosa.” (Habermas, 1972: pág. 208)

Tal como se lee en la cita precedente, el hecho que los/as individuos, compartan una serie de saberes, producciones sociales, una ética y una cultura, sugiere la emancipación de dogmas, porque al detentar la capacidad transformadora de la realidad, es posible su razón y darse cuenta de un algo que lo faculta hacia el cambio y no permanecer como objeto en un estatus quo indefinido, es decir se desarrolla y desenvuelve en su comunidad.

No es posible pensar en conocimiento, cada vez que nos volvemos presos y presas de creencias poco flexibles, que pretenden un actuar único y homogéneo. Es preciso, la emancipación y la transformación, basadas en la convicción que los cambios son una forma de reinterpretar una realidad. Entonces la intervención social y la participación en la conversión social, no hacen otra cosa más que dar contundencia a los ideales fundados.

Sumado a lo anterior, existe la posibilidad humana de compartir con y junto a otros/as en una dialéctica en movimiento, lo que para Grundy (1987) explica como los actos de saber y conocer, son posibles en la medida que son contruidos por otros/as en conjunto, es decir, con una dialéctica junto a otros/as seres humanos. De alguna manera se concibe el conocimiento como el uso compartido de las visiones de mundo y de realidad, para estar en él de manera asociativa y comprendida por todos/as. Es decir, la participación como eje central en el acto de conocer y además la solidaridad para compartir lo nuevo con los/as demás; en un acto revelador, para constituirse como sociedad.

Todo acto conocedor, supone una tregua entre quien desea saber y quienes esperan saber, porque se requiere de un otro/a para la realización de este acto, de modo tal, que le permita compartir lo nuevo en ojos de otro/a y componer un contexto situado. Dicho contexto, poblado de textos (palabras, valores, normas, etc.) son de uso y costumbre cotidiana, por lo tanto, no debería ser privativo de quien descubre, sino que más bien de todos/as; de otro modo, dicha realidad y su conceptualización, sería exigua en experiencias y en prácticas, careciendo además del elemento identitario tan necesario para la convicción de un pueblo y de una nación. Los intereses, estarían fragmentando un territorio en parcelas, luego los nuevos saberes podrían ser distribuidos arbitrariamente en la comunidad. Dicho fenómeno es fácil de observar, en los privilegios entre “*quien sabe*” y de “*quien no*”, determinando y subordinando a “*quien no sabe*”, por quien administra y detenta el saber. Es allí donde habita la desigualdad, porque aquel que “no sabe”, estará ubicado en un espacio-tiempo que sólo le permite creer y aceptar las formas y modos que le ofrece la sociedad y comunidad en la que se desarrolla, sin críticas ni cuestionamientos de los saberes otorgados (si así sucediese), ni en cualidad ni en cantidad. A partir de allí, se comprenderá la realidad desde el espacio y tiempo, de quien detenta el conocimiento y lo compartirá en la medida de su utilidad; limitando a comprender lo que éste poder desea que se comprenda.

Aun así, el conocimiento y el acto para llegar a éstos, reportarán error e ilusión (Morín, 2000), porque en este acto, participa la percepción con que el influjo cerebral transcribe los signos externos, que son codificados por quien observa y aquello, retrata un proceso intelectual que no está ajeno a errores de percepción, estampándose así, en el repertorio cognitivo. Para el autor, el conocimiento no es otra cosa que la palabra, ideas o

teorías producto de la “traducción/reconstrucción” influida por el lenguaje y el pensamiento, porque existe interpretación de quienes conocen y, por tanto, subjetividad. Al mismo tiempo, indica que persisten errores intelectuales también, referido a que el sistema de ideas, protege los errores de quienes están suscritos en ellos/as; por tanto, la lógica organizativa de resistir a los saberes que no conviene incorporar. Desde este punto de vista, sugiere que toda teoría y conjunto de ideas (ideologías) van resistiendo la agresión de tesis adversas o contrarias, porque sería una de las formas de protección de la sabiduría o conjunto de saberes de una comunidad; además que las ciencias como contenedoras de los grandes conocimientos, aun cuando aceptan las refutaciones científicas, manifiestan abiertamente la resistencia a la inclusión de nuevos saberes, perpetuando un tipo de conocimiento, convencidos de sí por conveniencia. Desde este espacio, se vuelve relevante la participación social en este proceso, porque la razón comunitaria o representativa de quienes habitan una misma realidad será provechosa para la transformación del mundo de ideas y su emancipación.

En esta línea de pensamiento, es posible razonar como los saberes y conocimientos muchas veces son ciegos a lo “otro/a” como posibilidad cierta de transformación, producto de los intereses y conveniencias de quien ostenta una cierta posición dentro de una sociedad, que le concede poder sobre otros/as.

Los/as seres humanos nos constituimos como tales, porque somos seres históricos, y conscientes de ello, la concepción sobre sí (individual, colectivo y territorial) es construida a partir de las experiencias que hemos desarrollado con otros/as, con la naturaleza y con la propia espiritualidad. Por lo tanto, el conocimiento tiene el mismo devenir. (Williamson y Nogueira :2018).

2.1.2 El discernimiento sobre saberes humanos

Todo discernimiento se desarrolla con la elección o rechazo de cuestiones y/o elementos significativos para quien conoce, pero finalmente separa, une, jerarquiza, centraliza, reeditando el pensamiento y paradigmas, mediante principios muchas veces ocultos en la cosmovisión sobre el mundo y las cosas, de manera inconsciente. Para Morín (2009), la única vía del contexto histórico actual, para resolver esta dualidad, fue mediante la simplificación de la realidad. La reducción de lo complejo a lo simple, es una

evidencia de esto, como, asimismo, la reducción de lo biológico a lo físico, de lo humano a lo biológico, por citar algunas situaciones. Dicho en otras palabras, fue la fragmentación del mundo que conocemos, haciendo desaparecer el tejido de las realidades. En este camino queda al descubierto el ideal científico clásico sobre el descubrimiento de las cosas o fenómenos sin consideración de la complejidad de los sistemas o subsistemas que subyacen. Dada esta situación, es habitual “pensar en simple”, con una reducción de la realidad, y pensando como otros/as piensan, porque podría no existir la comprensión de las redes de conocimiento y la multidimensional visión de vida. Las sociedades no han enseñado a pensar ni a discernir; porque el pensamiento, no hace otra cosa más que complejizar la realidad y problematizarla, tal como es, con sus más variados y diversos entramados y en ese continuo, hemos aprehendido a pensar como otros/as, por negación, por desconocimiento o por miedo.

Para Habermas (1972) el conocimiento emancipador, se desarrolla en primer lugar en teorías críticas, esto quiere decir, el conjunto de ideas que trata sobre los/as sujetos y sus sociedades tienden a explicar cómo interactúan con el mundo añadiendo sus restricciones en este proceso, apelando a la abstención de la libertad para desenvolverse en el mundo del conocimiento. En este sentido, las interacciones sociales, pueden verse falseadas producto de los intereses de algunos por sobre otros/as. Esto mismo, se traduce en la merma en el acceso a los saberes y la perpetuidad de lo que se tiene dispuesto para el pensamiento, de modo tal que los/as miembros de una sociedad puedan evitar el discernimiento, prolongando un status quo, que le es útil a quien administra el saber.

En este circuito, no se puede olvidar, la libertad como construcción social y valor cultural en los pueblos, éste constituye el elemento base para las actuaciones humanas, para su desarrollo para su emancipación, permitiendo comprender el mundo que se habita y las sociedades conformadas, mediante las facultades humanas (por ejemplo, el habla) que, sin el interés por la verdad y justicia, no serían posible (Grundy, 1987). Dicho principio, (propio del humanismo cristiano) posibilita al ser humano para elegir lo que desea, de hacer y no hacer, conforme a lo que una comunidad e individuos cree. La libertad ha estado latente durante mucho tiempo, más no visible, porque a mayor visibilidad y ejercicio de ésta, mayor es el paso del pensamiento auténtico, facultando a las sociedades a discernir y dicha actividad pondría en riesgo el control y orden social y la continuidad de determinados poderes del conocimiento.

Se vuelve tenaz, la triada Saber-Participación -Libertad.

Hasta aquí, el discernimiento humano, plantea la dimisión de unos saberes por otros. La estructura constitutiva, organizativa de un corpus de conocimientos, ahora paradigma, representa la cosmovisión de quienes han aprehendido el mundo de una manera colegiada (Kuhn, 1975).

Este conjunto de saberes y creencias metodológicas son convicciones de la ciencia y de su campo de intervención, permitiendo la selección, crítica y evaluación de problemas de acuerdo a su naturaleza. Aquellos/as que conforman este o aquel círculo científico comparten paradigma y reproducen una tradición (clásica) de su propio conocimiento. (Martínez y Ríos, 2006). La perspectiva que aquí se explicita, es una separación de los saberes cotidianos y los no cotidianos, o más bien, aquellos saberes que cumplen una serie de criterios organizados e irrestrictos, que solo unos pocos han definido, como aquellos verdaderamente válidos. Dicho conocimiento lo compone la ciencia, quien construye su acervo sobre la base del respeto a las normas ya determinados. En la visión clásica de la ciencia, el conjunto de conocimiento y/o saberes, son científicos siempre y cuando estén ausentes los prejuicios, suposiciones, separando los juicios de valor, sobre los juicios de hecho, en definitiva, lo que quiere alcanzar es una postura neutra e imparcial con alta objetividad de los asuntos que le competen. (Hessen 1997). Dicha acción es altamente contraria a la naturaleza del pensamiento del ser humano, donde todo lo que concibe, estaría teñido de su historia de vida y de experiencias de relaciones con otro/as, como ser histórico y político.

Para ahondar más, en la lógica de la ciencia y su estudio de los saberes, acudiré a la epistemología, como aquella que estudia el origen del conocimiento, plantea enfoques, que contribuyen de alguna manera, a situarse en la realidad para su análisis. A saber; el racionalismo, el empirismo, la hermenéutica y la fenomenología. Haciendo historia, el racionalismo, (Descartes, 2012), aportó sobre la mirada de la construcción del conocimiento, dudando de él; en otras palabras, la razón por sobre la existencia de un ente, hecho o fenómeno. Dicha escuela afirma que la existencia de un conocimiento es tal, solo cuando es posible de tener lógica y validez universal. Entre los racionalistas están Popper, Platón, Leibnitz, entre otros. Por otra parte, el empirismo, se funda sobre la idea de que el conocimiento humano es producto de la experiencia directa, abundando en

la carencia de conocimiento del espíritu humano, por tanto, debe buscarlo. Posterior a él, se situaba el positivismo, como aquel que podría medir y observar hechos, emplazándolo como ciencia verdadera. Comte (2000), aporta sobre el desarrollo del conocimiento, con tres fases, la teológica, la metafísica y la positiva, de ahí que mantiene la cuantificación de los hechos observados. (Comte, 2000). Luego, la hermenéutica, como una posibilidad distinta de análisis de discursos con su posterior estudio, aparece como un elemento diferenciador en la construcción del conocimiento. En la comprensión de esto, el acceso a una cultura, costumbres, usos y otros son cuestiones centrales, puesto que de esta manera los saberes objetivos no existen, ni diáfanos, ni desprendidos. Es el/la conocedora de una realidad particular, el/la que no es imparcial y está cargado/a de símbolos y signos, como expectativas y supuestos propios de una tradición y logran orientar o bien limitar nuestra comprensión de mundo. Gadamer (1998), como uno de sus representantes en este tipo de conocimiento, comprende el mundo humano de manera interpretativa, vale decir, quien se aproxima a conocer el mundo lo hace de su propia realidad teñida. Finalmente, la fenomenología, aparece como replanteamiento a los principios que sostenía el empirismo; planteando que no sólo es la experimentación sensorial con los hechos y cosas lo que construyen el conocimiento de mundo, sino que es el resultado de la vivencia y de cómo el/la ser humano participa en ello, más bien, no es un ente observador de lo que acontece, quien conoce, forma parte de aquello que conoce y vive la experiencia de conocer, por lo tanto, es parte también de la comprensión de lo que observa y estudia. Husserl (Szilasi, 2003), fue precursor de esta escuela, apostando por retomar a la ciencia en la conciencia, sin divisiones que parcelan la realidad y el mundo que se intenta comprender.

Así, las diferentes connotaciones sobre conocimiento, transfiere en algunas mayor discusión o peso a la reflexión epistemológica por sobre la metodológica y viceversa, de modo tal que procuran no hacerse cargo de lo que cada una de ellas revela. O sea, la erudición para algunas visiones del saber y su discernimiento, es privilegiado fundamentando largamente dicho contenido y en otro carril, cuasi anulando las formas y modos de construir dicho saber, como si objeto y método, no fueran cuestiones que van interconectadas para el sustento científico y del corpus de conocimiento. (Serna, 2012)

Con todo, aún persiste el debate sobre la experiencia y noción de “algo”, donde el discernimiento científico y no menos ético, permite situarse en algún lugar para la comprensión del mundo y la transferencia a la sociedad que se ha construido.

Capítulo 2: El conocimiento como actividad humana

2.2.1 De los sentidos y significados en la construcción del conocimiento

Aun cuando, la diversidad de conocimientos humanos desde la clasificación más tradicional; como la del conocimiento popular que define los saberes humanos y su construcción sobre la base de la experiencia cotidiana y práctica, también llamado vulgar o del sentido común, puesto que funcionan desde y para la práctica (Bourdieu:1998), como, asimismo, el conocimiento religioso o teológico, que construye su visión de mundo sobre un credo o fe sin mayor ejercicio de razón que la fe misma y sin discusión científica; y finalmente el conocimiento científico que a juicio de Bunge (1976) intenta explicar el mundo que rodea al ser humano bajo un prisma artificial en donde no cabe espacio para la emocionalidad, porque ella (la ciencia) se encarga de evidencias empíricas, y entonces es metódico, verificable, explicativo, abierto y trasciende más allá de los hechos mismos; hasta aquella que incluye campos de acción contrapuestos a la ciencia clásica; resultan ser problemáticas complejas de analizar.

Desde que el/la sujeto decide comprender las relaciones existentes entre un objeto y su posición en el mundo, transita por desiguales dimensiones que le son propias a la estructura y organización humana, como también a la del entorno. De acuerdo a lo anterior, en esto confluyen relaciones posibles de cognición, razón, alma, espíritu; el objeto o ente pareciera permanecer inalterado en su dimensión material (Nava,2017); sin embargo, puede estar también, dentro de la dimensión ontológica.

Desde la perspectiva anterior, supondría tener que esperar a que la ciencia diga “algo” sobre “un algo” y acuñar una serie de patrones que responderían a nuestras dudas de mundo, no obstante, el esperar, como un/a otro/a, como objeto, como ente, nos pone al descubierto en la inactividad del conocer. Un contrasentido, para tal actividad, que presume de movimiento y acción, donde lo menos que existe es inacción. Y en esta cuestión, utilizando palabras de Naranjo (2007):

“... así como es importante esa recuperación de la capacidad de experiencia, podemos decir que la patología descansa en esa pérdida de la capacidad de saber lo que sentimos y lo que llamamos lo inconsciente descansa en ese no tener derecho a saber lo que pasa en nosotros, que a su vez va aparejado con el hacernos cómplices de una mentira social” (Naranjo, 2007, p.229)

En efecto, la posibilidad de experimentar para conocer cobra sentido en el descubrimiento del mundo que creemos conocido, porque desde allí estaremos en el conocimiento con sentido y en conciencia con dicha actuación, otorgando un significado profundo a cuanto descubrimos y vemos como nuevo. En el mundo habitado hoy, parece todo estar descubierto y al descubierto, perfecto, pulcro, casi sin posibilidad del error, como señala Han (2015) una plétora de “*positividad*” que deslumbra, evitando así el paso del tiempo para el dolor, el daño, la confusión, para pensar en complejo. Es en este sentido, que el conocimiento se conjura de la misma forma, aquel saber “*conveniente*” es positivo para la sociedad; eso “*otro*” no.

La complejidad de la realidad conjetura a la complejidad del conocer, lo ya descubierto y lo dado como acabado, posibilitando la transformación de aquello, con la multidimensionalidad de visiones y actores de la cual y al mismo tiempo, se es partícipe, no sólo como observador /a, sino como parte del fenómeno, como parte de los/as entes transformadores y transformados.

Tal como describe Vygotski (2009), el/la ser humano realiza una serie de transformaciones desde lo interpersonal hacia lo intrapersonal y dicho paso es producto de un sinnúmero de sucesos cognitivos y evolutivos; dicho en otras palabras, son procesos que ocurren desde lo que se va construyendo junto a otros/as hasta lo que se construye de manera individual.

El universo de historias fabulosas durante el período greco-romano, el misticismo, contenía un sentido profundo de significados, le daba sentido a la existencia y sucedían las relaciones entre las cosas y los fenómenos para explicar el mundo que se habitaba. Acontecían las narraciones para crear el mundo. En esta dimensión, todo ocupaba un lugar en el espacio -tiempo, lo análogo, lo opuesto, lo que “*no era*”, llegaba a “*ser*”; en un continuo permanente y sustancioso. Los sucesos construían un ciclo de sentidos (Han, 2015). Desde este entramado, el tiempo lineal, con trances e intervalos,

donde ocurre lo no deseado, la muerte, el fin; ha generado en nuestra sociedad, las ansias por vivir aquellos intervalos, cada vez con menos espacio-tiempo, aquellos son vividos de forma rápida y ágil, para que no se desmorone este tiempo; con el miedo no resuelto a la finitud. Una sociedad que ha privilegiado el camino de no permanencia, con un pasado que ya no existe, porque está plagado de momentos presentes que lo conforman, pero observándolos como una transición hacia lo que va a ser o podría ser. Es que no hay tiempos.

En definitiva, la concepción de construcción de conocimiento, bajo la premisa de desarmar el tiempo, puesto que esta sociedad ha instaurado un arquetipo positivo y del tiempo presente, no ha hecho otra cosa más que seguir con la misma rapidez, la colegiatura de la información, dotándole de un poder central para definir la vida. Es decir, quien crea conocimiento, lo hace desde dicha presión de tiempo presente. Aquí aparece un dilema, que refiere la división del saber por quiebres temporales y un dominio esquivo de la historia construida antes y después, cuestiones a la base del sentido de lo que sabemos cómo conocimiento, porque lo he aprehendido en interacción con otros/as y dicha experiencia me convierte en un/a legítimo/a portador/a de conocimiento. Los sentidos y significados que las sociedades actuales han otorgado al conocimiento y, por tanto, están desde su base, construidas sobre cinco problemas colectivos que definen la estructura de las instituciones, la forma y modo en que se simboliza el conocimiento y los saberes, son el autoritarismo, la inercia institucional, el mercantilismo, la explotación y la represión (Naranjo, 2007).

Considerando lo anterior, el significado y sentido de la construcción del conocimiento está a merced de lo que es “*vendible*” como objeto de mercado y que genera réditos; otra situación que plasma las palabras del autor, es la exigencia hacia el cuerpo académico universitario a “*escribir científicamente*”, más allá del interés real de la audiencia, sabiendo muchas veces que se escribe para que nadie lea, porque los algoritmos son extremadamente sofisticados, como ejemplo del problema de la inercia y autoritarismo de las instituciones creadas. Quien genera conocimiento, muchas veces, no lo hace desde su propia convicción, más bien hace conocimiento con la represión del mercado y a gusto del/la cliente. Al plantear la problemática de la explotación y represión en referencia a los conocimientos de una sociedad, no es otra cosa que, el poder de los

organismos tiene sobre nuestras ideas y trabajo, desde lo cual, se evita discernir la sociedad que queremos y expresar de manera transformadora dicha realidad.

Finalmente, el control en la generación de conocimiento, conforme la línea de tiempo contemporánea ha cifrado patrones que se han replicado a lo largo del siglo, en tanto, los significados que se expresan son aquellos que son de interés superior del modelo de turno, y cada vez, se buscan más y mejores modelos para dar una estructura vigilada y con los símbolos que los poderes societales están dispuestos a impregnar en las comunidades.

2.2.2 Ética del conocimiento

Todo conocimiento puede concurrir a problemas de orden ético, puesto que éste evoluciona y desarrolla, por lo tanto, se reflexiona sobre lo “*posible de ser*” y lo “*posible de hacer*”. Es allí donde se anudan una serie de sucesos complejos para la construcción de saberes. Sin adentrarse en la dicotomía del dilema ético-estético (no todo lo bello es bueno y no todo lo bueno es bello), es necesario cuidar los caminos para su beneficio, sin caer en abismos de aporía, porque dicha labor ronda cuestiones morales y éticas.

Al crear un conjunto de ideas y activar su comprobación, por ejemplo, es posible que se deban de conjugar en ello a personas, entes, territorios, fenómenos, que actúan como depositadores de “*verdades*” y que, como “*objetos*” de una experimentación, dejan ver y develar una infinitud de cuestiones, sobre todo las personas, que, con sus historias de vida intentan colaborar en éstos. Dicha actividad entonces, cargada de valores y experiencias de alta sensibilidad para quien aporta desde lo sustancial, se transforma en una puerta abierta, al desnudo y expuesta a los vaivenes de la liberación.

Siempre el conocimiento ha sido esencial en las sociedades, puesto que interviene en su desarrollo y en su bienestar o no. Hoy en la sociedad del conocimiento, donde la aceleración de su producción ha generado una economía basada en la gestión del conocimiento ⁵, se debe vigilar su difusión, propagación y manejo total. En la era de la posverdad, la banalización de la mentira y de la falsedad, ha ocupado un lugar

⁵ Concepto acuñado en la economía de mercado, para desarrollar competencias deseables, para la transferencia efectiva de conocimiento entre los miembros de un grupo.

preponderante en los discursos, quitando el lugar moral que le corresponde al valor de la verdad y que es de uso en las epístolas educativas sobre su búsqueda permanente.

En primer término, es ineludible distinguir diferenciadamente el concepto dato, información y conocimiento, para analizar con detenimiento la ética que está a la base de él. Los tres conceptos difieren uno del otro, siendo interdependientes entre sí. /a dato es aquel, elemento inactivo (Ursúa, 2006) y que está dado, por ejemplo “1968” o “23”. La información, es aquel elemento algo más activo y sin interpretación alguna, que da organización a un conjunto de datos, por ejemplo, *“El 23 de octubre de 1968”*. Finalmente, el conocimiento, es un elemento altamente activo que está dado por la capacidad del/la ser humano de indagar, recrear, interpretar y ver una realidad, con el conjunto de datos e información disponible; de los ejemplos anteriores, se puede obtener, *“El 23 de octubre de 1968, sucede el alumbramiento de quien fuera en vida la reconocida matrona de la región y que dejara un legado incuantificable para el ejercicio de su profesión”*.

En el caso anterior, será diferente el tratamiento de cada uno de los elementos, por cuanto, la información y el conocimiento, deben ser manejados responsablemente, bajo una mirada ética. Pero, ¿qué es la ética del conocimiento?

En la antigüedad con el mundo greco-romano, se desarrolló prolíferamente la filosofía y con ello la ética, para luego tomar incautaciones desde la postura religiosa, política o económica, como ha sido hasta hoy su resultado aplicado. Sin embargo, desde entonces, el consenso sobre el manejo de la información y como se produce conocimiento, es necesariamente moral, porque el proceso que conlleva los saberes sustanciales de quienes emergen, son parte de una práctica cargada de valores, identidad y sentido de pertenencia, que representa el estado de un contexto determinado y tales ideologías, pueden o no ser compartidas. En este sentido, el respeto de las ideas de un *“otro/a”* distinto, pero igual de válido que los *“otros/a yo”*, componen una triada indisoluble entre conocimiento, sujeto y entorno que son interdependientes en su florecimiento, amparo y fin.

Aquí tal vez sea conveniente pensar en una articulación delicada, con la perspectiva personalista⁶ de la ética, pensando que el conocimiento es creado por el/la ser humano y que, por tanto, tal perspectiva aporta nociones claras sobre las cuales actuar en relación al bien moral de la persona, basados en el respeto y en su dignidad.

Por otra parte, también se puede incorporar en este análisis, la visión principialista⁷ de la ética, porque provee una serie de principios que cautelan la integridad del/la sujeto y la persona (García, 2013). Para esto último, el manejo del conocimiento y de la realidad, debería repasar a lo menos cuatro principios, diferentes al utilitarismo⁸, tales como, el principio de autonomía, de beneficencia, de no maleficencia y de justicia; ergo aplicado al levantamiento y al manejo del conocimiento.

Para la realización de lo anterior, precisa el reconocimiento de que los saberes instituidos, han sido producto de una elección libre y sin presión, con independencia de cualquier ente o entidad que impida la autodeterminación, lo cual no atenta con las intenciones primigenias de quien hace conocimiento (P. de autonomía). Luego, éste último, debe considerar que el conjunto de ideas componentes del nuevo saber, hace una contribución y beneficia a la población o parte de ella, es decir, busca el bien en una sociedad y no otra cosa. (P. de beneficencia). El conocimiento y su manejo, debe no hacer daño de manera expreso ni de manera indirecta, no perjudicando a nadie. (P. de maleficencia). Finalmente, el discernimiento debe circular por la igualdad y distribución equitativa de los beneficios como asimismo de los costos que pudiesen existir, como también, considerando que los saberes llegan en igual proporción a la comunidad. (P. Justicia).

Más allá de los criterios éticos que rigen el actuar de la persona / individuo / colectividad, la conciencia individual y colectiva, se transforma en autorreguladora del comportamiento, cuestión que impulsa a deliberar entre lo bueno y lo malo, actuación que se ecualiza entre el realismo e idealismo.

⁶ Perspectiva de estudio de la filosofía antropológica, que se centra en saber qué es el hombre y en su cualidad de persona en relación con otros, desarrollada por Emanuel Lévinas y otros.

⁷ Perspectiva de estudio filosófica propuesta por Beauchamp, que crea principios del bien actuar en salud.

⁸ Corriente de pensamiento filosófico el cual propone que todo aquello con cierta utilidad práctica en la vida del hombre sería bueno.

El conocimiento y su ética, comporta deberes para con los/as otros/as, visto como un fin social y común. El traer el conocimiento a “*ver la luz*”, conlleva una responsabilidad individual y colectiva, dado que no se pueden crear saberes, sin pensar en los/as otros/as, con quien se cohabita el mundo y que permiten “*ser*”.

Capítulo 3: La Universidad: Historia y atributos sociopolíticos

2.3.1 La entidad que forma profesionales

En principio, la Universidad reúne características similares que toda organización educativa posee, en tanto, un principio eje; la institución educativa gravita más por el poder de lo público y el contexto territorial que, por lo que sucede artificiosamente dentro de sus paredes (Ortega y Gasset, 2015). En este sentido, la articulación precisa entre esta diada hace que sea lo que verdaderamente es.

Es en esta institución, donde se enseña a los/as futuros/as profesionales (como intelectuales de una disciplina o área del conocimiento) pero, además, se desarrolla investigación científica y futuros/as científicos, que contribuyen a la sociedad con la generación de nuevo conocimiento.

Una de las tensiones más claras en los últimos tiempos, ha sido la conjugación de afanes y actividades muy disímiles entre, así pues, la profesión y la investigación; y que además se hace cargo del sistema de ideas de un pueblo. De lo anterior, surgen otras complejidades, tales como la alta especialización (el conocimiento más acabado y fino de una disciplina) en desmedro del conocimiento de los fundamentos y riquezas de otras esferas de los saberes humanos; quedando alojada en sólo una parcela de la realidad, de visión única y poco transformada.

La construcción de universidad debe dirigirse al estudiante y no de los dominios de quien enseña, quizás por la economía de la enseñanza ⁹, de modo tal que sus esfuerzos estén destinados a desarrollar lo que los/as jóvenes y adultos/as puedan desplegar y al mismo tiempo, cuestiones para la vida, pensando en la plenitud del/la sujeto.

⁹ Conceptualización que responde a no entregar todo el saber disponible, sino que ocultar algo de él, para gestar motivación, descubrimiento. Si no hay escasez de conocimiento, no habría necesidad de saber ni entidades que lo entregaran. (Ortega y Gasset, 2015)

Por otra parte, la universidad como una organización que hace investigación, no puede desplazar toda la riqueza de la cultura (o cultura de lo cotidiano); valiéndose los símbolos y signos de los territorios y contextos que hacen a la Universidad.

2.3.2 La universidad: una breve mirada histórica

Desde la escuela de Chartres, en el Siglo XII, sino antes, hasta hoy; la generación de conocimiento ha sido preocupación histórica, cuando el estudio de la naturaleza se constituye como disciplina de estudio connatural a las instituciones encargadas de hacer conocimiento. Es a mediados de este período (Edad Media), cuando la ciencia se sobrepone a las tradicionales artes liberales concurriendo a este fenómeno, los/as profesores/as o quienes detentaban la enseñanza, para la refundación de la forma en que venían formando en ciertas materias. Se concibe ahí, al ser humano y al mundo como un solo organismo sin distracciones ni quiebres dogmáticos, es decir, el Trívium y el Cuadrivium¹⁰ convivían en el mismo plano (Escobar, 1999).

Luego ya en el siglo XIII, al aparecer la fuerza religiosa con el fortalecimiento de las escuelas monacales que instruían a los/as jóvenes para la vida religiosa y ya más tarde la consolidación de las escuelas catedralicias, supuso un período de alto intercambio cultural. Es en este momento que las ciencias o disciplinas que acuñaron fueron la lectura, la escritura, latín, textos litúrgicos, incluidas las siete (7) artes liberales. En este sentido, para la enseñanza de aquellas doctrinas, fue necesaria la creación de manuales para la enseñanza, como primer atisbo de lo que debía hacer un enseñante; estos últimos en su gran mayoría fueron clérigos.

Se considera históricamente, que la Universidad aparece en el siglo XIII, con un fuerte componente de salvaguarda de conocimientos y saberes que tenían ciertas personas, como señala Escobar (1999), más bien, resguardaba los dividendos de quienes se dedicaban a la generación de conocimiento y detentaban de él. Es en Bolonia y París, que surge un modelo más menos semejante al que se conoce en la actualidad y que fue de alta influencia para el resto de universidades que inician su aparición.

¹⁰ Artes liberales (S XII), estaban divididas en 2 grupos (Lenguaje y Matemáticas). La primera alojaba gramática, dialéctica y retórica (Trívium) y la segunda compuesta por aritmética, geometría, astronomía y música (Cuadrivium).

Un hecho relevante es que las primeras instituciones universitarias, instalaron estudios teológicos, estudios del derecho y medicina; luego como conocimiento menor eran el estudio las artes o filosofía; disciplinas hasta hoy estudiadas.

Con todo, el modelo universitario desde entonces ha explicitado un conjunto de funciones o actividades que le son propias. Dichos atributos hacen la distinción entre una y otra. Históricamente, una de las funciones que se arrogaban, era la corporativa. Este atributo definía al conjunto de personas que en ella trabajaban y que se dedicaban al trabajo intelectual¹¹. Otras de las funciones era la Universalidad, es decir, dicha institución era capaz de acoger a todos/as quienes deseaban estar en él, tanto aprendices como maestros, sin distinción alguna. Fue en este aspecto, que el latín sirvió de lengua común científica y espiritual, para la comunicación entre todos. Además, es necesario precisar que esta institución acumuló sus saberes, provenientes de diversas civilizaciones y autores de diferente naturaleza cultural, singularidad que afianzó la posibilidad de entregar títulos con validez mundial. Otro atributo, fue el Científico y lo es porque reserva en ella una diversidad de ciencias y disciplinas que conllevan a un saber específico. Estos saberes o espíteme desde la institucionalidad se construían mediante la observación directa y la reflexión filosófica sobre las cosas y fenómenos, de modo tal, que era superada la magia o ficciones sobre éstos. Finalmente, la función de Autonomía, hacía referencia que su institucionalidad era capaz de tener sus propias normas y limitar sus propósitos o expansión, dicho de otro modo, era autorregulable; sin perder el sentido que la ciencia y el saber desde entonces tienen, es decir, el social, como saberes de utilidad para las personas y humanidad.

Hasta hoy, dichas funciones y/atributos que leemos en palabras de Escobar (1999), parecen reflejarse en el espíritu que le es innata a la Universidad, sin embargo, tras varios períodos históricos de la humanidad, parecen haber trastocado dicho sentido, posicionando la Universidad como el resultado de las necesidades del contexto y de los modelos imperantes en el planeta. Desde aquí, es preciso analizar, sobre la Universidad y propiedades que la hacen ubicarse como una institución aún, que forma y genera conocimiento.

¹¹ El primer estatuto orgánico universitario, fue emitido por el legado papal Roberto Courcon a la Universidad de París en 1215. (Escobar,1999, p.7)

En el siglo XIX, la universidad se constituyó con calidad profesionalizante, es decir, aquella que se encargó de formar al ciudadano/a con perfil intelectual para contribuir en la sociedad de manera práctica. A juicio, de Chuaqui (2002), estas instituciones contaban con el patrocinio estatal y tenía una práctica centralizada, situación que disponía a las sedes dispersas por las diferentes provincias, de una manera unificada y común.

Hasta hoy, muchas de las estructuras universitarias siguen amparadas bajo este modelo, como, por ejemplo, la separación de hacer ciencias y la formación profesional; dos actividades que mundialmente siguen representando a este tipo de organización y que desde el siglo XIX, este estándar fue acogido no sólo por el resto de Europa, sino que también por Norteamérica y América Latina. Era claro entonces, que quien enseñaba no era el/la que investigaba y el/la primero/a, fue formado con alta exigencia, sin que la docencia universitaria hubiese logrado su profesionalización. El mismo autor, relata que, para poder enseñar en la universidad, solo bastaba saber bien su disciplina.

Así, la institucionalidad ponderó de forma independiente cada una de estas actividades actuando conforme a los avances del nuevo conocimiento para llevarlo al aula.

En Latinoamérica, en particular en Chile, desde la década de los 60, las universidades perdieron el atributo profesionalizante, como respuesta a la reforma de entonces y desde allí, que la investigación quedó incorporada en la enseñanza, con las variadas complejidades que el mundo académico denota en estas actividades; una universidad mixta, aquella que hacía ejercer esta dualidad en los/as docentes.

2.3.3 El conocimiento en la organización universitaria

No es desconocido que la formación intelectual ha sido y constituye un factor de movilidad social, en particular ascendente, porque el acceso a sistemas representados en las sociedades, son simples, directos y mejores para aquellos/as que cuentan con formación. No sólo el camino de la escuela, sino que toda aquella forma de entregar educación, en tanto, qué es y cómo acceder a ella, como paradoja de los sistemas democráticos, en los cuales vive la institución universitaria.

Para Apple (2000), estos sistemas estaban pensados para generar una cultura nacional, es decir, un conjunto de creencias, valores y producciones propias a un territorio y que comparten como una forma de vida; considerando que el hablar, escribir o escuchar no pueden verse como habilidades exquisitas o refinadas para algunos y no para otros/as, y que, además, servirán para la vida. La cuestión es producir una alfabetización, o educación crítica, política y con poder, para ser partícipe del mundo en que se vive y contribuir desde una visión legítima al crecimiento de las sociedades.

El componente político surge con una doble misión. La primera de ellas es la relativa a las acciones del estado en su conjunto, para proporcionar visiones y condiciones compartidas de las ideologías de turno y que administra un pueblo. En este sentido, los cambios de autoridades en el gobierno de un país impactan profundamente en la vida de las personas, estudiantes, maestros, familias e instituciones. La segunda, referida a la actuación ciudadana de los/as jóvenes formados/as, de modo tal, que puedan contribuir desde una mirada crítica al bien común de su comunidad. Luego, las organizaciones educativas ya han proclamado, la democratización educativa, cuando de acceso se trata, sin embargo, las universidades como tercer nivel del macro sistema educativo, no han podido levantar este tránsito hacia la universalidad y persiste el conocimiento científico en manos de algunos, como algoritmo administrativo de eficacia o eficiencia; es decir, sólo la élite sabe lo que sabe.

La estructura universitaria y sus gobiernos han sido y serán naturalmente los sistemas que impactan directamente al desarrollo y modernización de las sociedades (Arnold, 2000), pero al mismo tiempo, demuestran tener una complejidad profunda. De ahí que, a la trama entre la formación de recursos humanos calificados para la sociedad y la generación de conocimiento que le es propio, se le añade la condición ideológica, es decir, es en este espacio, donde nacen muchas de la ideologías sociales e intelectuales, transformándose la universidad en un vehículo de legitimación de estructuras sociales y culturales.

Otro fenómeno importante ocurrido en el último siglo, ha sido la clara tendencia de la política de privatización en educación. A juicio de Ball y Youdell (2008) existen 2 tipos de privatización, “*en*” y “*de*” la educación pública. La primera de ellas, de carácter endógeno, vale decir, con actuaciones lo más cercanas posibles al mundo privado para

aproximarse lo más fielmente al mundo empresarial. La segunda de ellas, es exógena, dándole espacio al sector privado en la participación de la educación pública. Ambas formas y modos, tienen que ver con los beneficios mutuos y ganancia para ambas fracciones. En palabras del/la autor/a:

“Las asociaciones entre el sector público y el sector privado abren nuevas vías de comunicación entre ambos sectores. De ese modo, surgen nuevos flujos de personas, de ideas, de lenguajes, de métodos, de valores y de culturas. También pueden aportar una nueva forma de valores y de convergencia organizacional y reconfigurar el contexto en el que trabajan las organizaciones del sector público”. (Ball y Youdell, 2008, p.10)

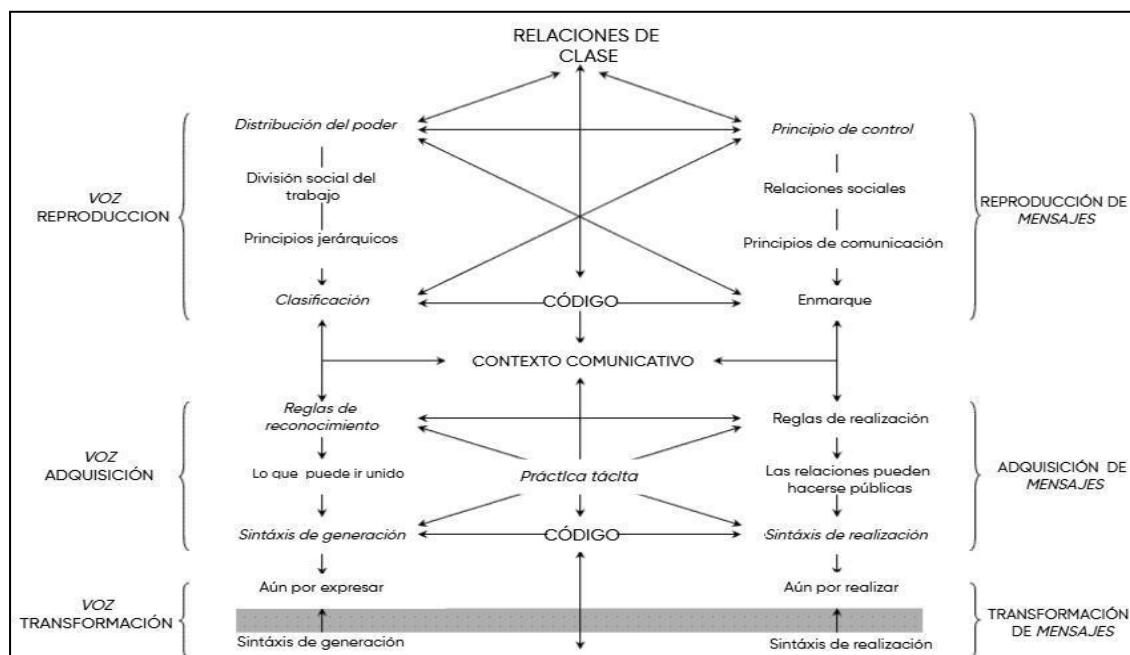
En otro aspecto, los modelos que podrían sustentar las instituciones educativas de enseñanza superior, podrían ser de reproducción o de transformación cultural, (Bernstein: 1981). En este sentido, el autor otorga importancia a los códigos, puesto que una sociedad los obtiene, alcanzando aquellos elementos más relevantes, su forma de realización y sus contextos de actuación. Dicho de otro modo, las relaciones posibles serán entre los códigos que se permiten y que autorregulan la convivencia y, por tanto, actuarán conforme a dichos principios.

Si en la institución universitaria a nivel macro sistema, si se han distribuido de manera equitativa los poderes y las relaciones que de allí surgen son horizontales; la impronta de los códigos establecidos pierde fuerza y son de carácter débil. Tal sería el caso, de los discursos que son elaborados por diferentes dispositivos comunicacionales formales de la comunidad universitaria y los discursos cotidianos, en cuanto a la ininteligibilidad de éstos, y la no dialogicidad. Por lo tanto, la reproducción de ciertos patrones, prácticas, usos y costumbres estarían a la base de la vida institucional. Sin embargo, esto es posible de modificar, cuando las relaciones son participativas y dialógicas e incorporan los discursos cotidianos, para una implicación de otros/as agentes sociales que aporten nuevas formas de hacer y de pensar.

En la siguiente figura se puede observar, las opciones institucionales desde una de carácter reproductivo hacia una de carácter transformador:

Figura 1

Generación, adquisición y transformación del código



Nota. Fuente: Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural: Un modelo Bernstein. 1981.

En otra visión del asunto, Giroux (2004), plantea cómo las políticas culturales, de carácter neoliberales, son practicadas como pedagogía pública, de modo tal que, fundamentadas sobre la base de fuerza de trabajo para las sociedades, impregnan a los/as sujetos la convicción de que la educación superior / universitaria, es una transacción para la construcción y adquisición de conocimiento especializado, en pos de la contribución futura a la sociedad cómo capital humano avanzado¹². Desde esta perspectiva, la criticidad sobre los costos sociales y responsabilidad social, no es considerada; cuestión por la cual, los grupos disidentes hacen intentos de visibilizar sus propios intereses de bien común y, asimismo, de resaltar el trabajo del profesorado, cuya misión, resulta de la relación posible entre el conocimiento académico y los temas sociales, de otra forma,

¹². Aparece como concepto en el siglo XVIII, en palabras del economista escocés Adam Smith. En la década de los 50 y 60 se afianza como concepto económico importante. Theodore Schultz acuña el concepto “capital” para describir el papel de la educación y la experiencia en el crecimiento económico.

hacer que las problemáticas de índole social y privado o particular, constituyan materias de estado y públicas. (Giroux ,2015).

Desde aquí que el conocimiento en la entidad universitaria, propone una tensión entre la educación crítica para la mejora social y la educación homogénea de preservación de los valores y patrimonios dominantes.

Capítulo 4: La docencia en Educación Superior

2.4.1 Aspectos generales

La docencia en el nivel terciario de educación, desde su aparición con la Universidad de Bolonia en el siglo XIII y luego de su transformación durante el siglo XIX, ha marcado un crecimiento y desarrollo bastante vertiginoso, probablemente debido a las exigencias de nuevas carreras profesionales, necesarias en la sociedad conforme al contexto histórico habido.

Esencialmente los/as enseñantes por definición, han estado a cargo por siglos, de la formación profesional de jóvenes, para que éstos puedan contribuir a las naciones en la mejora de las condiciones y calidad de vida de las personas, desde su acervo disciplinar.

Los/as profesores/as de educación terciaria, representan el conocimiento disciplinar más acabado y actualizado, desde la investigación y desarrollo de proyectos, por lo tanto, ellos/as adquieren una valoración social alta, respecto de la transferencia de conocimientos para el futuro.

Hoy, su intervención atrae la atención de todos los sistemas educativos, tras configurarse como incidente en la calidad de formación en Educación Superior.

Con lo anterior, el trabajo sostenido que ha desarrollado la Universidad para lograr la profesionalización docente¹³, ha denotado varias significantes de contexto, puesto que se ha dedicado a desarrollar programas de inducción a la docencia universitaria y otros similares, que portan una serie de elementos que les son de utilidad

¹³ Proceso mediante el cual el profesional se prepara en aspectos didácticos, en un proceso de formación continua para adquirir aquellos “saberes” que le permitan ejercer el rol de enseñante bajo la toma de decisiones y selección pertinentes con los procesos de enseñar y de aprender.

para la consecución de estándares que podrían asegurar la calidad de sus procesos. No obstante, lo anterior, existen estudios que demuestran que este surtido de tecnicismos, como herramientas para entrar al aula, no son suficientes para poder ejercer el acto de enseñar, es más, pueden ser de segundo orden (Ávalos, et.al., 2020), como son los aspectos personales y humanos, de quien enseña.

En este escenario, la forma de abordar el acceso al aula de un profesional distinto al pedagogo/a, es parcial, dado que se enfoca sólo en una parte recortada de la realidad del ser profesor/a; sin considerar, la complejidad de los paradigmas que están a la base. No es otra cosa más que simplificar o sintetizar la intervención humana de enseñar a otro/a. En este sentido, el riel por el que camina la institucionalidad educativa es funcionalista (Urteaga, 2011) porque existe la estandarización de los modos y formas de actuar, que se tornan obligatorios, por lo tanto, se favorece un determinado orden social, al subsistema profesorado. Más tarde, los/as profesores/as hacen lo que deben hacer, es decir, enseñar como se estandariza que se haga, y luego sucede un acuerdo tácito con otros/as profesionales que ejercen la docencia, sobre qué es lo que se “debe hacer”. Dicha instancia está centrada en la competencia técnica de un ámbito particular. A veces el/la estudiante confía poco y casi nada en sus capacidades o atributos y cede dicha particularidad a un profesional y experto en su disciplina, donde la relación afectivo-emocional a veces es escasa, como si aquella estuviese privada en el acto de enseñar, porque ésta no es la función de un enseñante como experto en su disciplina, más bien, estas interacciones, solo pertenecen al ámbito de la familia, de amigos /as y otros.

Luego, la profesión docente universitaria, es normada y con fines de asistencia hacia quien aprende, traducéndose en una asistencia altamente competitiva, es decir, brindar un servicio educativo (enseñar) y formativo conforme a las necesidades del/la cliente (estudiante), quien puede o no elegir la institución que reporta mejores estándares (indicadores) que den confianza de calidad.

Lo anterior, nada más alejado de la complejidad paradigmática que desborda los contextos universitarios, porque si bien la profesión determina a los/as profesionales, la primera también es determinada por las intersubjetividades con las que dialoga y se va reconstruyendo. deconstruyendo en la casualidad o en lo imprevisto.

2.4.2 Contexto internacional de la docencia universitaria

Durante el último siglo, los múltiples encargos mundiales¹⁴ para la transformación de los procesos educativos y formativos, tras cambios paradigmáticos a nivel planetario, se han acelerado las demandas por un tipo de profesor/a que responda al movimiento del territorio universitario. Un caso emblemático es el boom del post grado, que exigió no sólo la oferta de este tipo de programas en las instituciones de educación superior, sino que además se transformó en un imperativo para el mundo académico y su permanencia. (Soto, 2009).

Así, desde hace algunas décadas, la relación entre la educación y el sector productivo, ha planteado la necesidad formativa de capital humano que responda necesidades de mercado, cuestión que, a juicio del banco mundial, la frágil economía en algunos países se debe a una insuficiente formación que no ha logrado vincularse efectivamente con esta parte de la sociedad, incidiendo en la falta de progreso en temas de erradicación de la pobreza, o la distribución de ingresos (Díaz, 2006).

Sumado a lo anterior, el aumento de estudiantes y las oportunidades de acceso, fundadas sobre principios de equidad y calidad, ha demandado más y mejores profesores/as en este nivel educativo.

El espacio europeo en este aspecto, describe una alta heterogeneidad en el personal académico dentro de un mismo país, cuestión que supone cierta dificultad para estandarizar procesos, mecanismos y dispositivos de calidad. Otro asunto, es la diversidad normativa que ordenan a las instituciones de este nivel para sus académicos/as, es decir, cada institución de educación superior posee su propia regulación, situación que podría impedir las mismas valoraciones entre una institución y otra para su profesorado. Las exigencias sobre cualificaciones para el profesorado o estabilidad laboral, como en cualquier otro ámbito de la producción, la brecha entre géneros, también forma parte de la realidad del personal académico. (European Commission, EURYDICE, 2017)

¹⁴ A saber, Informe Delors en el año 1994, Tratado de Bolonia en el año 1998, Proyecto Tunning del año 1999, Informe Educación para todos del 2000-2015, Informe GEM del año 2016, NMC Horizon Report Higher Education de 2017, Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, solo para recordar algunos.

Entre los años 2000 a 2015, de los veintiocho (28) países de la unión europea cuatro (4) de ellos (Bulgaria, República Checa, Estonia y Finlandia) experimentaron un descenso en el personal académico. En este sentido, tal como lo señala el informe precedente, no necesariamente el incremento de profesorado, se relaciona con el aumento directo de matrícula de estudiantes en este nivel de educación.

España alcanza el 41,3% de profesores/as dentro las contrataciones en las Universidades, ubicándose en el segundo lugar de Europa; el primer puesto lo tiene Serbia con el 65,5%. El país que más bajo registros tiene de profesorado dentro de sus universidades es Bélgica con un 3,4% (European Commission, EURYDICE, 2017)

En el año 2015, España contaba con 81.286 profesores/as en las distintas categorías de académicos, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1
Cantidad de profesores/as por categoría

Rango	Categoría	Cantidad	Porcentaje
Rango inferior	Profesor ayudante	907	5%
	Profesor ayudante de Doctor	2.896	
	Profesor adjunto	28.477	
Rango intermedio	Profesor contratado Doctor	9.442	83%
	Profesor titular de la universidad	29.330	
Rango superior	Catedrático de la universidad	10.234	12%

Nota. Fuente: Modernización de la Educación superior en Europa: Personal Académico

En la tabla se puede observar que la mayor cantidad de profesores/as en las universidades españolas el año 2015, tenían un rango intermedio en la categoría académica.¹⁵

¹⁵ No obstante, existirían conforme a la actualización de la ley del año 2023, sólo dos categorías con la condición de profesor/a de universidad y se refiere a titular y a catedrático/a. Las demás categorías están enmarcadas como personal docente, más no profesores: “El profesorado funcionario será mayoritario, computado en equivalencias a tiempo completo, sobre el total de personal docente e investigador de la universidad. No se computará como profesorado laboral a quienes no tengan responsabilidades docentes en las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales, ni al personal propio de los institutos de investigación adscritos a la universidad y de las escuelas de doctorado” (Ley Orgánica 2/2023).

Por otro lado, Francia en ese mismo año, tenía 84.783 profesores/as, representando un 85% de las contrataciones de personal académico en el rango intermedio, muy parecido al caso español.

El caso alemán, registra datos mucho más altos que España y Francia, esta nación cuenta con 321.744 profesores/as universitarios/as en los distintos rangos señalados en la Tabla 1. El profesorado se concentra mayoritariamente en el rango inferior con un 71%. Por el contrario, la situación de Finlandia, registraba 17.742 profesores/as, agrupados en su mayoría en el rango intermedio con un 43% y en el rango inferior con un 37%. Este caso es particular puesto que la actividad de enseñante, tiene alto nivel de exigencia y se deben desarrollar una serie de etapas y condiciones para acceder al sistema, cuestión que explica el número más bajo de docentes en este nivel, comparativamente con los demás países de la región. (European Commission, EURYDICE, 2017)

La situación general de los países de la unión europea respecto de los/as profesores/as de educación superior o más bien la mayoría de ellos/as, exigen de manera legal el grado de Doctor/a para el acceso al sistema; cuestión que no asegura necesariamente la enseñanza de calidad, en ese sentido, podría asegurar la calidad disciplinar. Una vez en el sistema educativo de cada uno de los países de la región, la estabilidad laboral está supeditada conforme la fase profesional en que se encuentre el/la académico/a, es decir, a menor experiencia, antigüedad, por ejemplo, menos estabilidad contractual. Otro aspecto importante de análisis, es la brecha existente entre hombres y mujeres que ingresan al sistema, es decir, aún permanece la tendencia de registrar más hombres que mujeres, aun cuando en los últimos 15 años ha aumentado en temas de equidad de género, pero la situación al 2015, situaba un 40% de representación femenina en toda la región. Este porcentaje, tiene sus matices situando a países como Finlandia con un 51,1% de mujeres como personal académico de su país y en otro extremo, Letonia con un 6% de mujeres en su sistema (Ibid.).

A nivel regional, el desarrollo profesional continuo de manera masiva no es evidente; más bien son pocos los países que han generado un sistema de cobertura más amplia para estos fines. (Ibid.)

México, a nivel americano, durante el año 2019, tenía aproximadamente 1.800.000 trabajadores de la educación, de los cuales el 67% corresponde a mujeres, conforme a informe del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018). De acuerdo, a los anuarios estadísticos de Educación Superior, Ciclos 2010-2013 (ANUIES, 2010-2013) 2013) el número de profesores/as en educación superior en el año 2013, correspondían a 339.373 profesores/as de este nivel y en las diferentes jornadas académicas, tal como se observa en la siguiente tabla 2:

Tabla 2
Cantidad de profesores/as por jornada en México 2013

Jornada	Instituciones	Instituciones	Porcentaje
	publicas	Privadas	
Tiempo completo	77.276	13.373	27%
¾ de tiempo	4.234	1.632	2%
½ tiempo	10.829	6.555	5%
Por horas	105.709	119.765	66%
Total	198.048	141.325	

Nota. Fuente: ANUIES, Anuarios estadísticos de Educación Superior. Ciclos 2010 al 2013

La gran heterogeneidad de características y formas de operar que exhibe el contexto internacional sobre el asunto, evidencia una dificultad para establecer una tipología o perfil docente que permita en este nivel del sistema, asegurar procesos educativos y formativos que den cuenta efectivamente, de la calidad de la transferencia disciplinar y formativa que requiere el mercado y, en definitiva, las sociedades.

2.4.3 Contexto nacional chileno de la docencia universitaria

El estado de la cuestión no es muy distinto al contexto internacional a nivel nacional, también representado por una alta heterogeneidad, de la cantidad de docentes, jornadas y otras características presentadas anteriormente.

Al respecto, Brunner y Rodríguez (2016), indican que en Chile son pocos los estudios que se han dedicado a la situación de los/as académicos/as de este nivel del sistema educativo.

En el año 2012, el Ministerio de Educación de Chile (SIES, 2012), expone que el sistema estaba conformado por 72.911 docentes, incluyendo universidades, institutos de formación profesional y centros de formación técnica. El 42% de ellos/as eran mujeres.

En el año 2019, el Ministerio de Educación (SIES, 2019) presenta datos que exponen un alza en la dotación de académicos, alcanzando a 86.332 profesores/as de educación superior, lo que corresponde a todo el nivel terciario, es decir, considerando Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. El 44% de este universo corresponden a mujeres. De todos los/as profesores/as, 83.147 se ubican sólo en universidades.

De esta dotación, el número de Jornadas Completas Equivalentes alcanzó 45.656 profesores/as. Este dato se representa por el 44% de participación femenina. En relación al total de la educación terciaria, el 74% se concentra en Universidades, luego los institutos profesionales con un 19% y los centros de formación técnica con un 7%; tal como se presenta en la tabla 3:

Tabla 3
Tipo de institución y jornada completa Chile 2019

Institución	N° JCE	Porcentaje
Universidades	33.692	74%
Institutos Profesionales	8.743	19%
Centro de formación técnica	3.222	7%
Total	45.656	

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tal como se observa en la tabla 3, el tipo de institución que más plantas académicas tiene, son las universidades, a diferencia de los centros de formación técnica.

Sobre el tema, hasta el año 2012, el 70% de los/as académicos/as en las universidades chilenas correspondían a profesores/as hora, comparativamente con países norteamericanos que habían reducido esa ratio a un 44%. La actividad académica en la actualidad centra sus operaciones en la maximización de rentabilidad, materia que

tensiona la posición del lucro en sus fines; con una compatibilidad dudosa entre éste y la calidad de la docencia; debido a que la permanencia del/a profesor/a hora no existe para actividades como atención de estudiantes, asistencia a reuniones técnicas y otros, que claramente tienen incidencias en los procesos de calidad. (Muñoz, 2012).

Por otra parte, la categorización existente entre las distintas universidades chilenas, aparecen primero divididas en aquellas que son estatales y aquellas que no lo son (privadas), pero también existen otros tipos de clasificaciones que complejizan aún más el espectro de la categorización docente en la universidad. Para efectos de la presente investigación, se delimitan las instituciones estatales que pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas- CRUCH e instituciones privadas que pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas- CRUCH. A continuación, se presenta la tabla 4, que contiene caracterizaciones del profesorado en las universidades chilenas en las tipificaciones antes señaladas:

Tabla 4*Caracterización del profesorado de universidades chilenas del CRUCH*

DEPENDENCIA	UNIVERSIDAD	N° ACADÉMICOS	N° ACADÉMICOS JCE	N° ACADÉMICOS CON += 39 hrs	CATEGORÍA ACADÉMICA	CATEGORÍAS DERIVADAS
Universidades Estatales CRUCH	U. ARTURO PRAT	774	410	266		1.Profesor/a Titular
						2.Profesor/a Asociado/a
						3.Profesor/a Asistente
						4.Instructor/a
	U. DE ANTOFAGASTA	598	482	369		1.Profesor/a Titular
						2.Profesor/a Asociado/a
						3.Profesor/a Asistente
						4.Instructor/a
	U. DE ATACAMA	391	365	351		1.Profesor/a Titular
						2.Profesor/a Asociado/a
						3.Profesor/a Asistente
						4.Instructor/a
	U. DE AYSÉN	138	68	58	Categoría Ordinaria	Académica 1.Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Instructor/a
					Categoría Adjunta	Académica 1. Investigador Adjunto 2. Profesor Adjunto 3. Instructor Adjunto
	U. DE CHILE	3,927	2,342	1,576	Categoría Ordinaria	Académica 1.Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Instructor/a
					Categoría Docente	Académica
					Categoría Adjunta	Académica 1. Profesor/a Adjunto/a

				Categoría Académica de Investigador(a) Postdoctoral
U. DE LA FRONTERA	959	517	380	Cuerpo Académico/a Regular
				1.Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Instructor/a * Profesor/a Adjunto menor a JC
				Cuerpo Académico/a no Regular
				Profesor Emérito, Investigador, Profesor Visitante, Conferenciante, Profesor de Práctica y Asistente.
U. DE LA SERENA	637	316	202	1. Profesor/a Titular
				2. Profesor/a Asociado
				3. Profesor/a Asistente
				4. Instructor/a
U. DE LOS LAGOS	880	500	385	Cuerpo Académico/a Regular
				1.Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Instructor/a
				Cuerpo Académico/a no Regular
				Profesor Emérito, Profesor Visitante, Investigador, Conferenciante.
U. DE MAGALLANES	638	288	214	1. Profesor/a Titular
				2. Profesor/a Asociado
				3. Profesor/a Asistente
				4. Instructor/a
U. DE O HIGGINS	747	235	129	Categoría Académica Ordinaria
				1.Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Profesor/a ayudante
				Categoría Académica Adjunta
				1.Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Profesor/a ayudante 5. Investigador/a adjunto/a 6. Profesor/a visitante

U. DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	658	455	304	1. Profesor/a Titular	Profesores(as) eméritos(as) y profesores(as) visitantes
				2. Profesor/a Asociado/a	
				3. Profesor/a Asistente	
				4. Instructor/a	
U. DE SANTIAGO DE CHILE	3,2	1,241	626	Cuerpo académico/a regular	1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Profesor/a Instructor/a 5. Profesor/a Ayudante 6. Profesor/a visitante
				Cuerpo académico/a especial	1. Profesor/a Emérito 2. Profesor/a Visitante 3. Profesor/a Adjunto/a 4. Ayudante Adjunto/a
U. DE TALCA	798	590	486	Cuerpo académico/a regular	1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Instructor/a * Profesor/a Adjunto menor a JC
				Cuerpo académico/a especial	1. Profesor/a Emérito, 2. Investigador/a 3. Profesor/a Visitante, 4. Conferenciante 5. Profesor/a de Práctica 6. Asistente
U. DE TARAPACÁ	438	360	328	Cuerpo académico/a regular	1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Instructor/a * Profesor/a Adjunto menor a JC
U. DE VALPARAÍSO	1,698	896	555	1. Profesor Titular	
				2. Profesor Adjunto	
				3. Profesor Auxiliar	
				4. Ayudante	

Universidades Privadas CRUCH	U. DEL BÍO-BÍO	596	502	463	Jerarquías Regulares	Académicas	1. Profesor Titular, 2. Profesor Asociado 3. Profesor Asistente A y B * Condición de Instructor
	U. METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	572	312	200	Jerarquías Especiales	Académicas	
					1. Titulares		
					2. Asociados/as		
					3. Asistentes		
					4. Instructores		
	U. TECNOLÓGICA METROPOLITANA	852	370	210	Cuerpo académico/a regular		1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Instructor/a * Profesor/a Adjunto menor a JC
					Cuerpo regular	Académico/a no	1. Doctor/a Honoris Causae 2. Profesor/a Emérito 3. Profesor/a Visitante 4. Investigador/a 5. Conferenciante 6. Profesor/a de Práctica 7. Asistente.
	PONTIFICIA U. CATÓLICA DE CHILE	3,558	2,263	1,557	Categorías Académicas Ordinarias		1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente
					Categorías Académicas Especiales		1. Profesores Adjuntos: • Profesor Titular Adjunto • Profesor Asociado Adjunto • Profesor Asistente 2. Adjunto Instructor Adjunto Investigador Adjunto 3. Profesor Visitante
	PONTIFICIA U. CATÓLICA DE VALPARAÍSO	1,49	676	588	Jerarquía Académica		1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Adjunto 3. Profesor/a Auxiliar 4. Profesor/a Instructor y ayudante

				Categoría Especial	1. Profesor Extraordinario 2. Profesor Visitante 3. Profesor Contratado 4. Profesor Honoris Causa
U. ALBERTO HURTADO	975	295	199	Planta Académica Ordinaria	1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Instructor/a
				Planta Académica Adjunta	
U. AUSTRAL DE CHILE	1,121	983	866	1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Auxiliar	
U. CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN	1,548	612	358	Planta Académica Regular	1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Auxiliar
				Planta Adjunta	
U. CATÓLICA DE TEMUCO	996	575	384	Planta Académica Permanente	1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Profesor/a Instructor
				Planta Académica Adjunta	1. Profesor/a Adjunto/a 2. Instructor/a Adjunto/a 3. Investigador/a adjunto/a
U. CATÓLICA DEL MAULE	1,361	596	414	1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Adjunto/a 3. Profesor/a Auxiliar 4. Profesor/a Instructor/a	
U. CATÓLICA DEL NORTE	1,094	546	426	Cuerpo Académico/a Regular: Categorías ordinarias	1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Profesor/a Instructor
				Cuerpo Académico Especial: Categorías especiales	Dependiendo de la permanencia y vinculación Universitaria
U. DE CONCEPCIÓN	1,852	1,478	1,175	Cuerpo Académico/a Regular	1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Instructor/a

U. DE LOS ANDES	1,465	568	242	Cuerpo Académico/a Especial	1.Colaborador/a Académico/a 2. Profesor/a Visitante. 3. Profesor/a Adjunto/a
				Carrera Académica Ordinaria	1.Profesor/a Titular ordinario 2. Profesor/a Asociado ordinario 3. Profesor/a Asistente ordinario
				Carrera Académica Extraordinaria	1.Profesor/a Titular extraordinario 2. Profesor/a Asociado extraordinario 3. Profesor/a Asistente extraordinario
U. DIEGO PORTALES	2,091	728	313	Carrera Académica Regular	1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Asociado/a 3. Profesor/a Asistente 4. Instructor/a
				Carrera Académica Docente	1. Profesor/a Titular de Docencia 2. Profesor/a Asociado/a de Docencia 3. Profesor/a Asistente de Docencia 4. Instructor/a
U. TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA	1,533	765	472	Carrera Académica	1. Profesor/a Titular 2. Profesor/a Adjunto/a 3. Profesor/a Auxiliar-Ayudante
				Carrera Docente	* Profesor Benemérito

Nota. Fuente: elaboración propia, con antecedentes extraídos del Consejo Nacional de Educación Superior - CNED¹⁶ y Ley 21.094¹⁷.

¹⁶ Extraído desde sitio web <https://cned.cl/institucional/indices/>

¹⁷ Extraído desde sitio web <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253>

A juicio de Cantillana (2019), este fenómeno se reconoce como desprofesionalización de la carrera académica y básicamente, se explica por el apareamiento de las instituciones privadas, con una gran oferta de programas de formación. Estas instituciones se avocaron básicamente y exclusivamente a la docencia de pre grado, más que a la investigación y vinculación con el medio. Esta situación fue complejizando los territorios públicos y privados, de forma tal, que las universidades del estado entraron en la competencia, adoptando el sistema de profesores/as hora. Hoy las universidades chilenas tienen en su mayoría más de la mitad de profesores/as hora.

Aun cuando, la Comisión Nacional de Acreditación (Maturana et.al., 2018), ha reiterado en sus continuos procesos de acreditación a programas de pre grado, como institucionales, sobre la necesidad de profesionalizar los ámbitos de la gestión curricular, pedagógica y de vinculación con el medio, se requiere una decisión colegiada para mejorar las condiciones del profesorado que no tiene vínculo institucional.

Entre los años 2011 a 2015, Chile, Argentina y Colombia, en el concierto iberoamericano, figuran como los países con un índice de gastos muy elevado en educación; éstos tienen diferentes orígenes; por una parte, Argentina su fuente de financiamiento (principalmente) es pública; y, por otra parte, Chile y Colombia financian sus procesos con aporte de privados. Dicho escenario genera nuevamente una complejidad mayor en el tipo de profesorado que participa de los procesos formativos, sin tiempo de investigar y casi nada de la tercera misión (vinculación).

Según Cantillana (2019), el profesorado universitario, como profesión académica, no solo le es suficiente un título o grado académico para la transferencia de conocimientos disciplinares, si no que comprende un status “Simbólico-social”, porque la intervención cotidiana en la formación de los/as futuros/as profesionales está implícita la función didáctico-pedagógica, o como el autor llama la “profesión de profesiones”.

Con este panorama, la importancia de quien ejerce la docencia en educación superior es trascendental; la oportunidad de ser responsable de la formación de ciudadanos/as para la construcción de sociedades más justas, democráticas y pluralistas debe ser analizada a un punto tal que permita la distinción de capacidades o habilidades de éstos. Sin este conjunto de capacidades, dicho actor del proceso educativo y formativo quedaría reducido a un informante más no formador/a. Este acervo de capacidades, han

sido durante mucho tiempo intuitivas, resultando una necesidad por disponer de algunos elementos de orientación en este ejercicio cada vez más complejo. Según un estudio de la Comisión Nacional de Acreditación (Maturana et.al.,2018), se lograron describir e identificar a lo menos 5 habilidades de quien se desempeña en la gestión académica:

1. Apoyo en Procesos de evaluación de aprendizajes y/o seguimiento de trayectorias formativas de los/as estudiantes.
2. Revisión de programas y planificaciones de asignatura.
3. Acompañamiento o asesoría para la innovación curricular.
4. Diseño y/o implementación de cursos de formación pedagógica para la educación superior.
5. Revisión, implementación y/o seguimiento de lineamientos institucionales.

Dichos rasgos, podrían resultar aproximaciones para deliberar sobre las prácticas, aptitudes y/o competencias para el/la docente.

Las iniciativas que existen en algunas de las instituciones de educación superior chilenas, pertenecientes a la Red Universidades Públicas No Estatales - G9¹⁸, se encuentran desarrollando la constitución de un Perfil Académico que establezca una serie de habilidades para el ejercicio del rol docente, elementos sustantivos para su inserción a la academia, aun cuando los mecanismos y procedimientos de instalación o desarrollo, estén en un nivel incipiente. Este proceso o acercamiento a un perfil¹⁹ homólogo, advierten elementos genéricos de formación, básicamente en técnicas didácticas, evaluación, por citar algunos.

¹⁸ Grupo de 9 universidades chilenas reunidas como corporación de derecho privado sin fines de lucro, no estatales del Consejo de Rectores de las Universidades de Chile; cuya misión es generar bienes públicos en el ámbito de la educación superior, propiciando la creación de un conjunto de mecanismos y acciones de colaboración destinados al mejoramiento de la formación profesional de pregrado, de los programas de postgrado, de la investigación, como asimismo, a la profundización de los procesos de internacionalización de las instituciones que representa, al aseguramiento de la calidad de la actividad universitaria del país y a vincularse con la sociedad en una serie de temas de interés nacional.

¹⁹ Un ejemplo es la Universidad Católica del Norte, expone en su Proyecto Educativo 2017, un perfil del académico UCN, sin distinción de disciplina o área del conocimiento. Para mayor profundización ver <http://www.ucn.cl/wp-content/uploads/2014/07/UCN-VB-WEB4.pdf>

Sobre este asunto, Álamo et.al (2018), indican que, en el Espacio Europeo de Educación Superior, a lo menos se distinguen tres (3) líneas formativas; tales como; Formación en la Docencia, Formación en la Gestión y Formación en Investigación. Sobre la primera de ellas, focaliza el trabajo en el desarrollo de competencias/ habilidades docentes para todos/as los/as profesores/as de una institución, sin distinción, sobremanera para el profesorado novato que comienza a desarrollar su experiencia en la enseñanza.

2.4.4 Actuación ética en educación superior

La ética en la educación superior supone demandas planetarias, que acuden con problemáticas de ciudadanía, de migración, por ejemplo, que deben ser y serán materia obligada en educación superior; sobre manera cuando hoy se discuten las revueltas sociales y su sentido de justicia, la globalización y su multiculturalidad, el mercado financiero e invasión cotidiana, la extremada tecnologización social, el avance biotecnológico y otros asuntos.

La actuación ética comprende parte del desarrollo integral y, por tanto, la formación integral del futuro profesional. Entonces, para formar a este sujeto, es necesario que su enseñante se haga responsable de la formación de ciudadanos/as participativos y con compromiso social; cuestión que marca la mayoría de las misiones institucionales chilenas.

Para precisar, considerando que toda actividad profesional es un fin en sí mismo y además cumple con un fin social, es decir, como función social, que finalmente organiza toda acción profesional; cada profesión tiene un fin delimitado y diferente entre uno y otro, estructurándose como un bien que le es propio para la conservación de aquellas cuestiones que son apreciadas por una sociedad. En este territorio, lo que busca el quehacer profesional es la excelencia o virtud²⁰ (Cortina, 2006). En este sentido, la ética en una profesión debe hacer consciente su naturaleza y la profundidad de aquellas actuaciones sociales que le son propias.

Así, la ética en la educación superior supone en el ejercicio del rol de enseñante, una actuación símil a un/a profesional de cualquier área del conocimiento, por cuanto,

²⁰ Para Cortina, la virtud es excelencia del carácter, tal como lo expresaba el mundo griego. (p.57, Revista de Santander, Ed.1, 2006)

quien elige dicho rol, lo hace desde su convicción y de ser así desarrollará su virtud, como aquello, que le permite decidir entre lo bueno o lo malo; lo mejor de lo peor, siempre dentro de un contexto delimitado para aspirar a la excelencia, más allá de las piruetas técnicas y artificios tecnológicos.

El/la formador/a de este nivel no sólo provee de conocimientos disciplinares, sino que debe tomar decisiones, respecto a la diversidad de sujetos en el aula, respecto de las múltiples cosmovisiones de mundo, o tal vez, respecto de los valores conjugados en el aula. Así como todo profesional manifiesta un código ético de su disciplina, también es necesario el reconocimiento a la ética docente, porque dicho sujeto se encuentra situado en un contexto distinto al de su disciplina.

De ahí que la ética docente, no es sólo un discurso dentro de otros, sino que tal substancia merece el compromiso de su materialización en una práctica docente real, como también, su deconstrucción permanentemente para discernir sobre su complejidad, su naturaleza y su oportunidad. Deberá entonces conjugar una serie de valores que son irrenunciables y a la vez, dar dignidad a la actividad de enseñante por su fin en sí mismo. (Rojas, 2011)

La actividad de enseñante, como actividad humana posee implicancias importantes y a veces trascendentales en otros/as seres humanos, no sólo se gesta la mediación pedagógica, cognitiva y social, sino que también va más allá, porque la misión fundante es nutrir y cooperar en su desarrollo integral para su libertad y autodeterminación. El ejercicio de la enseñanza en educación superior es una actividad de bien público, donde se dan interacciones dialógicas entre seres humanos y cualquier actividad con seres humanos tiene ribetes éticos.

Dentro de este quehacer entonces, la actuación docente debe discernir sobre la combinación de elementos o problemas éticos referidos a su función áulica. Lo primero, reflexionar sobre la verdad como certeza, puesto que la confusión entre dichas razones explicaría errores profundos. En este sentido, se llegará a la verdad, solo si dicha razón es comprendida como una certeza experimental. Lo segundo, discernir sobre el bien como placer, porque no necesariamente el bien produciría goce y el mal dolor. Lo tercero, pensar sobre la eternidad como temporalidad ilimitada, dado que desde lo material queda

resuelto el dilema, sin embargo, considerando al ser humano en su espiritualidad, quedaría abierta la discusión. Lo cuarto, mirar la libertad en tanto libertinaje, porque se es libre al no tener responsabilidad alguna. Lo quinto, reflexionar sobre los valores como utilitarios, debido a que los valores en sí mismos, no son inconveniencias ni inutilidades. Finalmente, discernir sobre la felicidad como posesión de bienes, puesto que si no poseo bienes soy infeliz. (Cardona, 1990).

Capítulo 5: Caracterización de la docencia universitaria

2.5.1 Apuntes ordinarios

Los/as profesionales que llegan a ejercer la docencia a universidades, son de la más variada procedencia. En palabras de Villalobos et.al. (2010), quienes ejercen el rol de enseñantes en la universidad asumen una responsabilidad importantísima y en una alta proporción, no cuentan con formación pedagógica; es así que, realizan esta función una diversidad de profesionales y especialistas tales como, médicos, abogados, ingenieros, psicólogos y dicha actividad la observan como extraño a su disciplina. Al respecto, los/as estudiantes creen y perciben que, dependiendo del nivel de estudios, es decir, de pre o postgrado, será el nivel de exigencia en lo disciplinar como en lo pedagógico.

En cifras de Enseña Chile²¹, existen en Chile 8.000 profesionales de carreras diferentes a la pedagogía que enseñan en el sistema escolar chileno, dato del año 2009; abogados/as a cargo de actividades curriculares como Lenguaje y comunicación, o ingenieros/as a cargo del sector de educación matemática, para lo cual el estado faculta y habilita tales actividades. Es decir, la incursión de otros/as profesionales al aula, más allá del nivel del sistema, viene siendo una práctica implacable en el último tiempo, dadas las necesidades del mundo laboral, de los compromisos de calidad con organismos mundiales, sin considerar las cifras que indica Elige Educar²² en Chile, sobre el déficit de

²¹ Organización sin fines de lucro, fundada en el año 2008, por un grupo de profesionales con postgrados en EEUU, quienes adaptan la idea de Wendy Kopp, quien fundara Teach For America, a la realidad y a las necesidades chilenas. Su eje central es aportar talento a la escuela, con el reclutamiento de diferentes profesionales y situarlos/as en el aula escolar, entre otras acciones.

²² Organización sin fines de lucro de alianza privada y pública, fundada el año 2009 en Chile, cuyo eje de trabajo es contribuir por una educación de excelencia, sin descuidar a sus profesores.

profesores/as idóneos, esto quiere decir, formados en pedagogía, hacia el año 2025 podría equivaler a 32.000 docentes.

En el marco de la educación terciaria, diversos estudios indican que más allá de los diferentes sistemas educativos a nivel mundial, el mayor impacto sobre la formación de las personas es el profesorado (Mourshed et. al., 2011).

Para enfrentar lo anterior, es necesario como se planteó inicialmente, poder formar a estos profesionales en materia pedagógica, así lo anuncian; Zabalza (2009) exponiendo una serie de habilidades y competencias para este rol en educación superior, entre ellas, planificar el proceso educativo y formativo o el manejo de nuevas tecnologías; Magalhães (2012) propone cualidades de este profesor/a, tales como, conocimiento de la disciplina que imparte, compromiso con la profesión, por ejemplo.

No obstante, lo anterior, además de las consideraciones didácticas y técnico-pedagógicas que los/as profesionales deben asumir para enfrentar el aula universitaria, existen otras condiciones en la enseñanza de cada una de las disciplinas, que la Universidad históricamente ha impartido.

De allí que, las artes liberales²³ desde el medioevo, han concurrido hasta hoy a la educación terciaria.

2.5.2 El/La docente universitario/a: profesor/a no pedagogo/a

En las últimas décadas, hacer clases en la universidad, para muchos profesionales, ha representado una forma de resistir episodios de cesantía, para otros/as de lograr estatus y para otros/as, de motivación personal. Este tipo de profesional es altamente heterogéneo, dadas las condiciones de entrada.

Para Santos (1990) el/la profesor/a universitario/a, es quien conoce muy bien su materia disciplinar y al mismo tiempo, sabe qué y cómo es el aula en la que enseña; así se puede leer en la siguiente cita:

²³ Son aquellas artes, oficios y/o profesiones que se concentraban en 7 disciplinas y que, a su vez, se categorizaban en 2 grupos; las del Trívium como la Gramática, Dialéctica y Retórica y las del Cuadrivium, Matemáticas, Aritmética, Geometría y Música. Es posible que hoy se distingan en áreas humanistas y otras científicas.

“El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los/as alumnos/as, como se puede organizar para ello el espacio y tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser, más oportunas en ese determinado contexto. El profesor, pues, no es sólo experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica” (Santos, 1990, p.29).

Tal como se lee en la cita precedente, el cúmulo de características que acuña el autor, compone un entramado complejo ya en la década de los ´90, donde los dominios pedagógicos ocupan un lugar especial puesto que le permitiría organizar el proceso de enseñanza –aprendizaje, como asimismo de la didáctica para hacerlo. En esta conceptualización, presenta además la disposición del/la enseñante por los aspectos psicosociales del alumnado, de modo que pueda intervenir de manera oportuna, pertinente y consistente en los aprendizajes.

Además de señalar lo anterior, expone una crítica a la visión individualista de algunas concepciones de enseñanza universitaria, que le compete a los departamentos o facultades universitarias, porque son éstos quienes regulan dicha práctica, pero sin las consideraciones de calidad del proceso o del rol docente, de la naturaleza del conocimiento o de la comprensión de la realidad. Así, el/la profesor/a, se configuraría como un dictador de saberes que incide directamente en el estudiantado.

Desde otra perspectiva, Romaña y Gros (2003) incorporan y dan relieve a otras cuestiones como, el gusto por la enseñanza; es decir, este profesor/a manifiesta una cierta identidad profesional, porque creen firmemente que dicha actividad es importante en su vida y la constituye. Es decir, este profesor/a vive la docencia, se concentra en la permanencia, en la constancia y en su propio reconocimiento, por lo tanto, existiría una dimensión personal, psíquica y una visión social.

Las autoras indican que, más allá que el profesorado universitario se desempeñe en diferentes departamentos, facultades o unidades, se expresa una identidad corporativa, que los hacen ser profesores/as universitarios/as. Aun así, los/as profesores/as se

identifican más como biólogos, físicos, químicos que, como docentes, cuestión que está definida socialmente respecto del estatus que se la ha otorgado históricamente a la actividad docente.

El/la profesor/a universitario/a, no pedagogo/a, a juicio de las investigadoras, es quien ha alcanzado por medio de sus investigaciones un lugar de reconocimiento en la comunidad educativa universitaria y esta le permitiría legitimar su docencia o actividad de enseñante. En este sentido, existen diferencias obvias entre el/la docente novato y el/la experimentado/a; por una parte, el primero de ellos está definido por su centralización en los contenidos propios de su disciplina, es decir, demostrando un dominio fuerte de los contenidos de su profesión; y, por otra parte, los segundos se centran en los conocimientos de sus propias investigaciones.

En otro aspecto, el/la profesor/a universitario/a no pedagogo/a, responde a su relación con el conocimiento de su disciplina y desde allí están subordinados a razones epistemológicas y culturales profesionales. Lo anterior, compromete la lógica de verdad del conocimiento desde la naturaleza de la disciplina que enseñan, por lo tanto, el acercamiento a los conceptos de educar, alumnos, enseñar, serían diversas.

Según Imbernon (2011), el/la profesor/a universitario/a, no pedagogo/a; es aquel/la que se constituye sobre el conjunto de saberes sobre la materia científica que le es propia y que enseña e investiga, pero al mismo tiempo con muy baja preparación o formación para transferir y compartir aquellos saberes con sus alumnos.

En este sentido, el autor señala que existe una pseudo noción de familiaridad con la docencia universitaria, es decir, que quien tiene ciertas aptitudes y buena voluntad, estaría en condiciones de entrar al aula universitaria. De alguna manera el concepto que se acuña sobre el/la profesor/a universitario/a, no pedagogo/a, es aquel/la que ha asumido tras su formación como alumno en la universidad, un tipo de función docente y que es preponderante, casi como el currículo oculto de este actor; es decir, enseñará de acuerdo a las relaciones y estructuras que tuvieron.

Sobre la definición del/la enseñante; en la última parte del siglo XX, que ha generado grandes fracturas ideológicas, cambios en las dimensiones psicopedagógicas con los aportes de la investigación educativa y sobre el nuevo rol de las universidades,

cuya principal función es social y democrática para todos/as; como actor central en los procesos formativos, es quien exhibe modelos actuales de enseñanza para los tiempos que corren.

Ventura et.al (2011) define al profesor/a universitario/a, como un profesional que debe enlazar las perspectivas humanas, técnicas e ideológicas y debe poner en el centro de su actuación la dimensión interpersonal, esto permitiría que aquel/la organice y programe su propia práctica docente considerando la cultura del aula, es decir, las características del alumnado y ser ellos/as parte de su formación.

La combinación entre lo pedagógico, científico y disciplinar, provocaría una obligación ética importante, representada en la responsabilidad profesional que le compete en los aprendizajes de los/as estudiantes. Además, en este ejercicio es quien construye conocimiento con otros/as, producto de la interrelación con la realidad.

2.5.3 Formación para la docencia universitaria

La Formación del profesorado del nivel universitario, es un fenómeno nuevo y recientemente desarrollado. Este hito, se ha venido transformando en un requerimiento inevitable para la institucionalidad de la educación terciaria, sobre la base de garantizar la calidad de los procesos formativos.

La demanda por el fortalecimiento del rol docente en el aula universitaria también ha generado la aparición de diferentes tipos de centros pedagógicos al interior de las instituciones, ofreciendo soporte a la formación del grupo de profesionales no pedagogos/as, como, asimismo, otro tipo de labores como el seguimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan. El tipo de soporte brindado al conjunto de profesionales enseñantes en las universidades han sido generalistas y de impronta básica, de modo tal, de asegurar un desempeño mínimo en el ámbito didáctico.

Al respecto, la gran mayoría de las Instituciones de Educación Superior han adoptado un modelo de gestión de la calidad, basada en la competitividad y la eficiencia de sus procesos, cuestión ampliamente legitimada por el sector. Lo anterior, ha impulsado a las universidades a generar sus propios mecanismos para dar respuesta a las exigencias del nuevo escenario social, cultural, tecnológico, económico y político.

Barnett (1992), dispuso algunos elementos de análisis, por los que transitaba la educación superior en la década de los noventa (90):

a) Desarrollo de mano de obra altamente calificada; es decir, la formación de sujetos capaces de inserción ágil y competitiva al mercado laboral. Implicancia que luego de los años, pasó a transformarse en un sello distintivo para muchas universidades.

b) Formación Docente para investigación, a saber, un trayecto laborioso de la institución por promover espacios de creación y divulgación de conocimiento científico, de modo de marcar posicionamiento entre pares. Al mismo tiempo, complejizaba, el escenario de las instituciones dedicadas en su mayoría a la docencia.

c) Derrotero Pedagógico, o explicado de otro modo, alude al trabajo institucional por alcanzar los estándares mínimos de rendimiento del estudiantado (deserción, retención, entre otros), para dar cuenta de la inversión eficaz de recursos y consecuentemente, renovar la mirada hacia el proceso de enseñanza y de aprendizaje a través de una docencia de calidad.

d) Oportunidad de Acceso, elemento que supuso la relación establecida entre las instituciones con los/as futuros/as usuarios/as, percibiendo la educación superior como espacio de movilidad social; lo que provocaría una alta demanda por esta oportunidad y finalmente, la educación superior se transformaría en un bien muy valorado, aun cuando muchas veces, distorsionaría su espíritu y naturaleza, estando completamente abierta a la demanda social.

De lo anterior, se desprenden a lo menos tres (3) cuestiones, que se focalizan en la labor docente o del rol docente.

Brunner (2016), señala al respecto, el gran fenómeno de adaptación por la cual han debido circular los/as profesores/as de este nivel del sistema, dado el nuevo entorno de masificación y universalización de matrícula, la proliferación y diferenciación de instituciones y programas, las tecnologías de la información, la dispersión demográfica, social y académica del estudiantado, solo por nombrar algunas situaciones. Lo anterior, ha llevado al cuerpo académico y a sus organizaciones a plantearse desde otra vereda, en esta nueva ecología del aprendizaje/educación.

Los países iberoamericanos, han debido rápidamente responder a estos desafíos, por lo tanto, la actividad académica ha debido ser reformulada, muchas veces sin tener recursos o bajo una larga presión. Sin embargo, tal como lo plantea Imbernon (2010), el cambio de paradigma obligado sobre el/la nuevo/a profesor/a de educación superior, no puede constituirse sin una reflexión global sobre el fenómeno, ni menos, con la sumatoria de innovaciones en el aula que han promovido las organizaciones de educación terciaria, más bien una respuesta reactiva frente a estas demandas.

Es un hecho cierto que la formación de docentes para la universidad ha estado centrada en la hegemonía de los saberes disciplinares por sobre los pedagógicos y/o didácticos (Fraile, 2019). Lo anterior, puede crear la falsa idea de la innecesaria preparación pedagógica para enfrentar la formación de los/as futuros/as profesionales de la disciplina en cuestión y, no se debe perder de vista además que el proceso formativo para los/as profesionales no pedagogos/as, es de carácter voluntario, complejizando más aún el escenario. La paradoja es entonces, como un/a profesor/a puede dominar perfectamente los saberes disciplinares, enseñando lo que sabe, pero ciertamente, no disponer de saberes para enseñar lo que sabe y así, no asegurar el aprendizaje profundo y con sentido que requiere el/la futuro/a profesional.

La formación de los/as profesores/as universitarios/as, requiere la apropiación de habilidades para la enseñanza y despertar el aprendizaje en sus estudiantes con éxito, desarrollando ciertas habilidades para analizar, significar, incorporar signos y símbolos de su propia praxis para su transferencia al aula universitaria. (Jaruata y Medina, 2012)

Toda la puesta en marcha del enfoque de formación por competencias o basado en ellas, ha exigido en los/as profesores/as universitarios/as formarse en la materia, ya sea en cursos o mediante lecturas para trabajar de manera consistente en el aula y desarrollar las habilidades exigidas de manera transversal en el proceso formativo (Abanades, 2016).

La Formación Docente en la Educación Superior en Chile, sitúa dicha problemática en la heterogeneidad en la oferta de desarrollo docente para la educación superior. Al respecto, Marchant (2017) propone la necesidad de programas de formación del/la docente universitario/a, que focalicen más en los procesos de análisis y reflexión de

su práctica educativa centrada en el/la estudiante, de modo que la adquisición de técnicas o la apropiación instrumental de herramientas, sean abordados de manera tangencial.

Quien enseña, es aquel/la capaz de diagnosticar, de formular objetivos para sus estudiantes, entre otras destrezas deseables; sin lo cual se ve mermada la intervención de este profesional es posible la exigencia o condiciones mínimas de entrada para el/a profesor/a universitario/a, desde la voz de los/as actores centrales y quizás generar un sistema de reclutamiento acorde al contexto y a los nuevos mandatos globales, considerando las áreas de conocimiento (Mas, 2011).

Además, es imprescindible considerar la labor de enseñanza desde su componente ético, puesto que, para poder desarrollar la labor de docencia, implica un nivel de expertise en la disciplina que enseña y un compromiso social porque su intervención contribuirá a la mejora de calidad de vida de personas y por tanto de una sociedad completa; tal como se lee a continuación:

“...el perfil profesional del docente universitario es un constructo social de cumplimiento ético. Partiendo de este precepto, la Universidad selecciona profesionales óptimos para asumir el compromiso de formar a peritos o expertos necesarios para una sociedad. De las calidades de los/as formadores/as, el dominio y la experticia en su disciplina, las competencias en su desempeño de experto y la actitud que demuestra su compromiso social, dependen la edificación de los/as profesionales del futuro.” (Alfaro y Alvarado, 2018, p 6.)

La situación chilena sobre la materia, muestra que la mayoría de las instituciones de educación superior, han avanzado paulatinamente en ofertar programas de formación para profesores/as universitarios/as y desarrollar competencias pedagógicas en este grupo. Este tipo de programas formativos, no incluye una formación específica referida a la gestión de procesos, por ejemplo, o disciplinar²⁴, y generalmente quien se encarga de esto último, son las facultades, departamentos o unidades disciplinares, disponiendo

²⁴ Se refiere a cómo se enseña una disciplina en cuestión.

ciertos dispositivos sobre la manera en que se enseña su disciplina (Maturana et.al., 2018).

En este orden de cosas, la formación ética indispensable en la formación de futuros/as profesionales, es escasa en los programas de formación que acceden los/as profesionales que ejercerán docencia en la universidad; y los contenidos abundan en técnicas, estrategias didácticas específicas y evaluación, para implementar en el aula. (Pupo et.al., 2021). La formación ética, pareciera entonces, no tener valor, como parte del desarrollo integral y no técnico, del profesorado; considerando su función y rol formativo como aporte al desarrollo social de la comunidad en que vive. La conducta ética, no es otra cosa más que la distinción entre el bien y el mal conforme a los contextos de actuación profesional y que está a la base de su formación disciplinar, por ejemplo. Es ahí donde se hace necesario, un conjunto de criterios sobre el actuar docente en el aula, sobre lo que se debe o no se debe hacer, cuestión que pone en juego, el conjunto de valores culturales en uso. Para comprender lo anterior, es distinto decirle a un/a estudiante, que no sabe nada, a decirle que debe mejorar porque es capaz de hacerlo; es decir, el respeto, la dignidad, la libertad, la diversidad, la compasión, la tolerancia, entre otros valores cardinales, asumen un éxodo infinito en el aula. Pero, ¿qué aportaría un programa centrado en la cuestión ética docente? Es sabido que no todos los programas de formación en iniciación a la docencia universitaria podrían tener un impacto positivo en los/as estudiantes, sin embargo, la práctica ética de la docencia, marca un contexto de humanización en el aula, puesto que este ejercicio ve a la persona del/la estudiante como otro/a que participa en la construcción de relaciones éticas posibles.

Así y todo, la presencia de los aspectos centrados en la persona del/la docente, como la ética docente, es precisa para el quiebre de los estereotipos tecnológicos del saber pedagógico y disciplinar, para dirigirse hacia una actuación proba e idónea.

Capítulo 6: Disciplinas que enseñan los/as docentes universitarios/as

2.6.1 Áreas del conocimiento connaturales a la universidad

A contar del siglo XIX, la universidad como institución formadora de profesionales, cuyo eje central fue formar intelectuales dotados de saberes útiles para la sociedad; ha sido una organización centrada en la producción de conocimiento y en la

enseñanza, sin embargo, durante mucho tiempo existieron funciones de los/as profesionales que allí se desempeñaban, claramente divididas, es decir, conocer y hacer ciencias eran cosas disímiles, cuestión que situaba a la docencia en una categoría no profesionalizante (Chuaqui, 2002). En un momento determinado, bastaba con entregarle el quehacer de enseñante a aquel/la profesional que manejaba y conocía muy bien su disciplina. Ya en la década de los sesenta (60), la misión universitaria transformó la función docente uniendo la investigación y la docencia, en un modelo mixto.

A partir de entonces, los esfuerzos en este nivel del sistema educativo han puesto en la mira, la transferencia del conocimiento nuevo al aula, producto de investigaciones y proyectos que los mismos docentes realizan; dicho de otro modo, la investigación debe tener un impacto en la formación de los/as estudiantes de pregrado. Entonces la docencia debe estar fundamentada en la investigación, porque permitiría la formación en campos disciplinares de punta y de variada elección; sin embargo, es en este sentido, donde el profesorado, presenta dificultades en las funciones académicas: Investigación y Docencia (Lozano, 2006). La actividad de investigación ha aumentado en términos de financiación, cuestión que favorece a la institución de origen, asimismo esta actividad, viene a responder la mayoría de las veces, intereses productivos externos, de privados o del estado, circunscribiendo el alto interés por la actividad de producción académica investigativa, por sobre la enseñanza. (Ibid.)

Con todo, el profesorado debe realizar esfuerzos por compatibilizar estas dos esferas y perfeccionar la forma más apropiada para la transferencia del conocimiento, para los/as futuros/as profesionales y ciudadanos/as.

Desde allí, se observan las disciplinas en donde se construye conocimiento y al mismo tiempo, que prepara a los/as estudiantes en un quehacer particular. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las diferentes áreas del conocimiento según el Manual de Frascati (2015)²⁵, refieren

²⁵ Esta herramienta a nivel mundial ha sido utilizada por más de 50 años, siendo de gran utilidad para la referencia internacional de la investigación y desarrollo de las naciones; logrando hasta hoy un impacto positivo en las diferentes esferas políticas, no solo de los países de la OCDE, sino que también en los/as que pertenecen a ella.

coherencia con el documento “Recomendación sobre la Normalización Internacional de las Estadísticas relativas a la Ciencia y la Tecnología” del año 1978, desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. Estos instrumentos documentales, han sido utilizados con el fin de categorizar la investigación y Desarrollo (I + D) considerando también, los campos de la enseñanza y formación, de modo tal, que los programas formativos y educativos, pudiesen organizar sus departamentos, escuelas y actividades, de manera homogénea pudiendo otorgar certificaciones ad-hoc, tras la finalización de los programas trabajados.

Los ámbitos de clasificación de la I + D contempla una clasificación general y una clasificación secundaria, distinguiendo en la general a las Ciencias Naturales, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Médicas y de Salud, Ciencias Agrícolas y veterinarias, Ciencias Sociales y Humanidades y Artes. De las clasificadas de manera secundaria, responden a cerca de 42 disciplinas. A continuación, se presenta la tabla que expone lo anterior:

Tabla 5
Ámbitos de la clasificación de la I + D

Clasificación Principal	Clasificación secundaria
Ciencias Naturales	Matemáticas Ciencias de la Información y comunicación Ciencias Físicas Ciencias Químicas Ciencias de la tierra y ciencias relacionadas con el medio ambiente Ciencias Biológicas Otras ciencias naturales
Ingeniería y Tecnología	Ingeniería Civil Ingeniería Eléctrica, Electrónica e informática Ingeniería Mecánica Ingeniería Química Ingeniería de los materiales Ingeniería Médica Ingeniería Ambiental Biotecnología Ambiental Biotecnología Industrial Nanotecnología

	Otras Ingenierías y Tecnologías
Ciencias Médicas y de la Salud	Medicina Básica Medicina Clínica Ciencias de la Salud Biotecnología Médica Otras ciencias Médicas
Ciencias Agrícolas y Veterinarias	Agricultura, Silvicultura y Pesca Ciencia animal y de los lácteos Ciencia Veterinaria Biotecnología Agrícola Otras Ciencias Agrícolas
Ciencias Sociales	Psicología y Ciencias Cognitivas Economía y Comercio Educación Sociología Derecho Ciencia Política Geografía Social y Económica Medios de Comunicación Otras Ciencias Sociales
Humanidades y Artes	Historia y Arqueología Lengua y Literatura Filosofía, Ética y Religión Artes (Arte, Historia del arte, Artes escénicas y Música) Otras Ciencias Humanas

Nota: Fuente: Conceptos y definiciones para identificar la I + D del Manual de Frascati 2015.

Considerando lo anterior, las Instituciones de Educación Superior han organizado sus unidades conforme a los objetivos que cada una de ellas fundamenta, con sello propio, pero articulando la producción de conocimiento en estas categorías, para la viabilidad y sustentabilidad del conocimiento y su transferencia, en definitiva, de su Proyecto Educativo. Éstas (las clasificaciones), al componerse como áreas del conocimiento que la universidad en la actualidad imparte, han requerido de un cuerpo de profesionales heterogéneo, para participar en la formación de futuros/as profesionales de su disciplina, sin ser pedagogos/as; más con alguna capacitación educativa. A nivel micro sistémico y de docencia de aula, muchas unidades, en la selección y reclutamiento de sus profesionales, como académicos, se sustentan en los criterios que ya más de un siglo se han utilizado para estos fines, es decir, en el alto dominio de expertise técnica-disciplinar.

Este hecho, deja al descubierto, la precaria lectura del componente pedagógico que posee un profesional para enseñar su disciplina.

El rasgo didáctico pedagógico que posea un profesional para saber enseñar lo que sabe, debe responder a preguntas de rigor, tales como: ¿Enseña lo necesario para el dominio de la disciplina?, ¿Enseña de manera activa, clara y motivadora?, por ejemplo. Y es en este sentido que, cada disciplina o área del conocimiento requerirá una forma peculiar de transposición didáctica, porque cada una de ellas difiere de la otra. Para esto, es preciso, profundizar en la caracterización de las diferentes áreas del conocimiento, de modo que permitan develar particularidades propias de la naturaleza de su disciplina.

2.6.2 El área de las ciencias médicas y de la salud

Conforme a los indicadores de salud de la OCDE el Virus COVID-19, durante el último tiempo, generó cerca de 2.5 millones de muertes en países que pertenecen a la organización y, por otra parte, tuvo un alto impacto en la salud mental de las personas. (OECD, 2021). Esta situación, expresa un panorama poco alentador, respecto de la situación mundial producto de la pandemia y que no considera naciones que no están bajo el amparo de tal organismo. Es decir, el dato podría ser más grave aún.

Lo anterior demuestra que la globalización y la geografía física, están en un debate permanente, puesto que cualquier movimiento a nivel planetario, afecta directamente a todas las naciones y pueblos.

En este sentido, la pandemia afectó a toda la estructura social de los países, puesto que, si bien llegó a ser devastador en el ámbito de la salud, también lo fue en otros niveles y dimensiones de las sociedades, en particular a nivel económico y social. Las naciones, cesaron la productividad económica, generando más desempleo, menores ingresos, pobreza y riesgo de hambre. (Cepal, 2020). Lo anterior se tradujo en la suspensión de las cadenas de producción, la caída del comercio internacional, contracción de las inversiones, por ejemplo.

Dentro del sector social, afectado está la educación que por casi dos (2) años estuvo relegado a la modalidad online, mientras los países se iban restableciendo con mayor seguridad sanitaria con planes de vacunación eficientes, entre otros.

Retrospectivamente, se observa que, durante los años 2019 y 2020, los estudiantes no lograron ni siquiera los aprendizajes mínimos de acuerdo a su nivel educativo, cuestión que hasta hoy tiene en paradoja a todos los niveles del sistema.

La crisis recientemente vivida, da cuenta como el área de la salud, fue la más impactada, demandando recursos humanos, insumos e investigación para enfrentar la crisis. Las ciencias médicas, clínicas, biotecnología y ciencias de la salud en su totalidad, tuvieron que poner en juego sus mejores demostraciones de impacto y trabajo mancomunado. En este orden de cosas, para la OCDE (2013), los objetivos socioeconómicos, que deben y debían de lograr eran, la prevención, vigilancia y control de enfermedades transmisibles y no transmisibles, el seguimiento sanitario, el fomento de la salud, la medicina del trabajo, una legislación y regulaciones sobre Salud Pública, la gestión de la Salud Pública, cuidado médico personal para población vulnerable y de alto riesgo, cuestiones que aún no se encuentran superadas.

Considerando lo anterior, la Organización Mundial de la Salud (2014) define la salud como, el completo bienestar en tanto, físico, psíquico y social de una persona, y no sólo la ausencia de enfermedad. Sin embargo, fue necesario requerir mayor precisión sobre éste, tal como lo plantea Terris (1994) quien sugiere el reemplazo de ciertos conceptos, tales como “completo” y suma al axioma la capacidad de funcionamiento, es decir, la facultad de trabajar, estudiar, disfrutar de la vida. En este sentido, la unión entre ambos conceptos, salud y enfermedad como un continuo y polares al mismo tiempo, considerando a uno positivo y a otro negativo, donde el estado óptimo es la salud y el peor la muerte, forman parte de una unidad de análisis sensible y compleja a la vez.

En este territorio, se ubican diversas subáreas del conocimiento en salud, que delimitan de manera integrada e integral, el cumplimiento de tal declaración. Así se compone de la medicina incluyendo anatomía, epidemiología, citología, fisiología, inmunología e inmunohematología, patología, anestesiología, pediatría, obstetricia y ginecología, medicina interna, cirugía, neurología, psiquiatría, radiología, oftalmología. Servicios médicos: servicios de salud pública, higiene, farmacia, farmacología, terapéutica, rehabilitación, prótesis, optometría, nutrición, enfermería: enfermería básica,

partería; servicios dentales: auxiliar de odontología, higienista dental, técnico de laboratorio dental, odontología. (UNESCO, 2006).

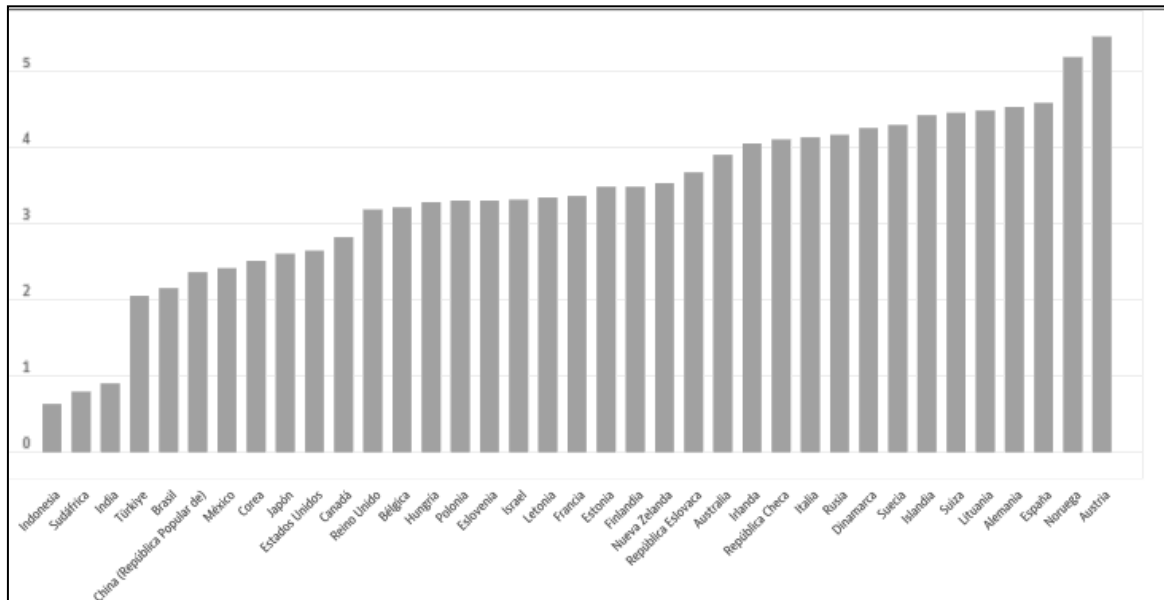
Por otra parte, desde la definición de la OCDE (2015) y de acuerdo al manual de Frascati, se componen por Inmunología, Medicina Experimental y de Investigación, Neurociencias. Patología, Farmacología y Farmacia, Toxicología, Anatomía y Morfología, Fisiología, Química, Psicología, Clínica, Andrología, Anestesiología, Audiología y Patología del Habla y del Lenguaje, Sistemas Cardíaco y Cardiovascular, Neurología Clínica, Medicina Intensiva, Odontología, Medicina y Cirugía Oral, Dermatología, Medicina de Emergencia, Endocrinología y Metabolismo, Gastroenterología y Hepatología, Geriátrica y Gerontología, Hematología, Medicina Complementaria e Integral, Medicina General e Interna, Obstetricia y Ginecología, Oncología, Oftalmología, Ortopedia, Otorrinolaringología, Pediatría, Psiquiatría, Radiología, Imagen Médica y Medicina Nuclear, Sistema Respiratorio, Reumatología, Cirugía, Trasplante, Urología y Nefrología, Neuroimagen, Servicios y Política Sanitaria, Enfermedades Infecciosas, Ética Médica, Medicina Legal, Enfermería, Nutrición y Dietética, Parasitología, Atención Primaria de Salud, Salud Pública, Ambiental y Ocupacional, Rehabilitación, Ciencias de la Actividad Física, Abuso de Sustancias, Medicina Tropical, Ciencias Sociales, Biomedicina, Psicoanálisis, Informática Médica

Esta última clasificación, algo más numerosa, reúne casi la totalidad de las disciplinas que se encuentran inmersas en el área de la salud, aunque ambas tipificaciones, son parecidas en lo basal.

En relación al número de profesionales del área, en cuanto a Médicos por cada 1.000 habitantes, de 37 países registrados en estudio de la OECD (2021), existirían 5,5 médicos en Austria, apareciendo como el país con mejor estándar de distribución, sin embargo, en el rango más bajo, estaría Indonesia con un 0,6 médico por cada 1.000 habitantes. Lo anterior se puede observar en la siguiente figura:

Figura 2

Distribución de profesionales Médicos/as según OECD 2021



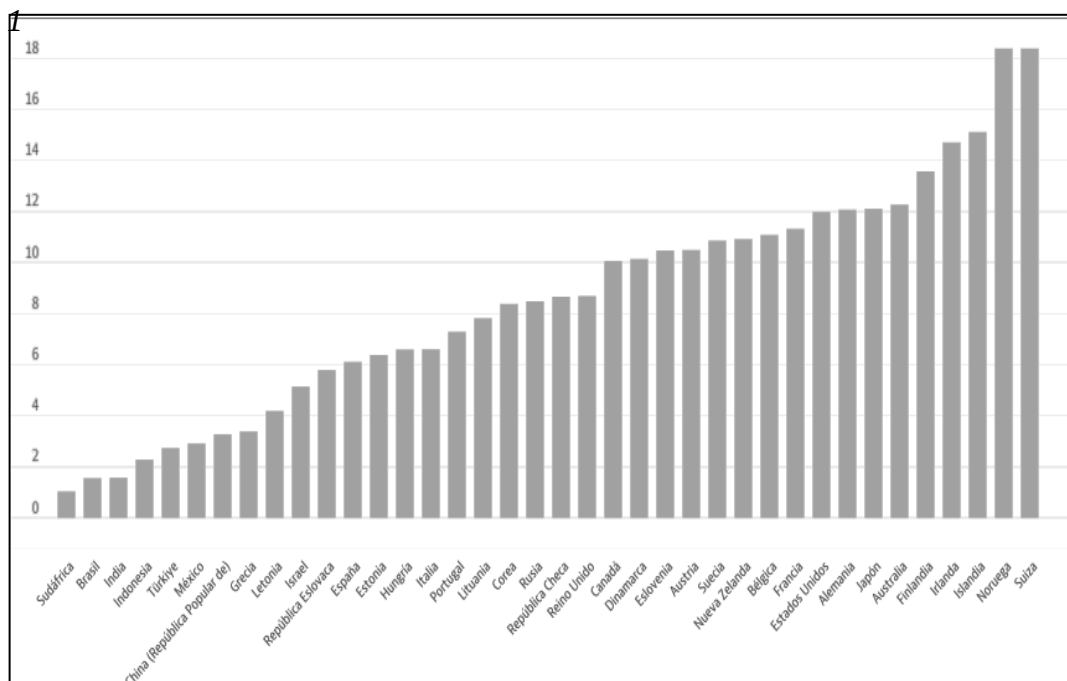
Nota: Fuente: Gráfica extraída de Datos OECD del año 2021, disponible en

Como se puede ver en la figura 2, hay una diferencia muy notable entre países más bien desarrollados que los que cuentan con un número de población muy grande y que se encuentran aún en vías de desarrollo, sino sin desarrollo. Así encontramos que países como Indonesia, Sudáfrica e India indicarían menos de 1 médico por cada 1.000 habitantes, es decir, por cada habitante una cifra disparatada, de 0,001 médico. Dicho de otro modo, la dotación de estos profesionales en estos países no alcanza a cubrir a la población toda.

En relación a los/as profesionales Enfermeras/os, Suiza logra tener 18,4 profesionales por cada 1.000 habitantes y el país con menor presencia de este tipo de profesional es Sudáfrica con 1 enfermera por cada 1.000 habitantes. Tal como se aprecia en la figura 3:

Figura 3

Distribución de profesionales Enfermeras según OECD 2021



Nota: Fuente: Gráfica extraída de Datos OECD del año 2021, disponible en <https://data.oecd.org/healthres/doctors.htm#indicator-chart>

En este caso, se puede observar que existe este tipo de profesional en gran cantidad en países como Suiza, Noruega o Islandia, donde su presencia es de aproximadamente 0,0184 enfermeras por habitante; algo superior al caso de la presencia de los/as médicos/as. Al igual que en el caso de los/las profesionales médicos/as, los/las enfermeras/os, en países sobre poblados como Sudáfrica, Brasil e India con 0,001 enfermera por habitante. En definitiva, no cuentan sustancialmente con estos/as profesionales para la población.

La problemática de la salud y la pobreza ha seguido por siglos gobernando el planeta y el mejor reflejo son las cifras citadas más arriba, o como fue el caso de la pandemia por COVID-19.

Así y todo, contar con dotación suficiente de estos y otros/as profesionales de la salud para atender a la población, cuestión que la mayoría de las constituciones de los pueblos garantiza, es un asunto tensionante, porque en él confluyen numerosas variables, como el contexto histórico, económico, político, científico y social de los pueblos donde ninguno de sus miembros, debiese morir sin la atención de salud, de manera oportuna.

Los/as profesionales de esta área cuentan con una serie de atributos, no sólo de orden técnico-especializado y de alta complejidad, sino que también, dada su intervención en los aspectos vitales de los/as seres humanos, son sensibles de tratar porque participan de un conjunto de valores de la sociedad humana. Así, por ejemplo, mantienen un código ético definido y socializado en diversas etapas de actuación, como asimismo con las comunidades de pacientes, puesto que pareciera ser, que el sentido común se articula directamente con las máximas de sus declaraciones.

En el caso de los/as profesionales de enfermería, dicho documento, señala una serie de valores, responsabilidades no sólo a nivel profesional, sino que también a nivel de su formación, en este sentido, describe la promoción de los cuidados al paciente (o persona que padece enfermedad), entregar información oportuna al entorno bajo el debido ámbito de la confidencialidad, trabajar en pos de la equidad y justicia social, entre otros elementos. (CIE, 2021).

Por su parte el/la profesional de la medicina, interviene para promover la salud y el bienestar del/la paciente, ejercer la medicina de forma justa y equitativa, ejercer su trabajo con conciencia, honestidad, integridad y responsabilidad, manejar confidencialidad en la información de los/as pacientes, colaborar con otros/as médicos y profesionales de la salud, entre otras premisas. (AMM, 2023). En particular estos profesionales, asumen el juramento Hipocrático²⁶, actualmente Declaración de Ginebra, que refiere al servicio hacia y por la humanidad, la dignidad, respeto por la vida humana, el honor, la libertad, como orientador de sus obligaciones y deberes en la actuación profesional.

De esta manera, nutricionistas, terapeutas físicos y demás profesionales de la salud, contienen sus articulados éticos, de la misma forma que los demás profesionales, acuñando estos axiomas, como también sobre los valores cardinales de justicia, responsabilidad, respeto por la dignidad humana, por ejemplo.

²⁶ Declaración a modo de compromiso, que es realizada por personas de carreras universitarias de Medicina. Su matiz es de carácter ético y orienta al médico en la práctica de su profesión. Surge en el 400 AC por Hipócrates de Cos, padre de la medicina.

El conjunto de atributos enumerados en este apartado, da señales que la formación ética, es central en su ejercicio y, por ende, la preocupación en los procesos formativos de este tipo de profesionales.

Para la sociedad ha sido muy relevante la presencia de esta esfera del saber, porque la permanencia o fin de la persona humana y por tanto de su sociedad y cultura, está radicada en estos conocimientos aplicados.

2.6.3 La enseñanza en el área de la salud

Tal como se ha mencionado hasta ahora, el ejercicio de la profesión en el área de la salud es sensible, dado que dichos profesionales trabajan con la vida y con la muerte, con el dolor y con el restablecimiento de la salud, cuestión que requiere un imperativo en el trato con el/la “otro/a”, que pueda involucrar la cercanía, la confianza básica y la compasión.

Dicho esto, la formación universitaria en esta área del conocimiento aparece en el centro de la discusión, porque desde aquí, serán formados los/as futuros/as especialistas para el trabajo en salud con la humanidad, con todas las concomitantes que el contexto sociopolítico e histórico, ofrece.

Luego, la formación de estos profesionales, ha ido transitando desde prácticas más bien tradicionales y conservadoras, centradas en la enfermedad (modelo hospitalocéntrico), que se ajusta la naturaleza curativa y biologicista de esta área (Barría et.al.,2021); hacia un enfoque constructivista social, como sucede con el resto de los programas de formación y como paradigma imperante hoy en día.

El constructivismo social, comprende al sujeto como un sujeto histórico social y que, además, por su propia capacidad de activar lenguajes, puede componer el escenario que habita. En palabras de Lev Vygotsky:

“... el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, queda a la luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen.” (Vygotsky, 2009, p.47)

Así tal como lo plantea el autor, efectivamente la actividad práctica cobra sentido porque permite anclar novedades, soluciones y visiones sobre un fenómeno, que pueden ser modificadas, al interactuar con otros/as sujetos. Por lo tanto, dicho aprendizaje, será dinámico y estará sujeto a las dinámicas relacionales que se vayan estableciendo.

En seguida, conforme a la visión antes descrita, la formación debería estar relacionada con otros espacios sociales, en este caso, áreas del conocimiento para integrar mejores formas de abordar problemáticas en salud, lo que hoy se conoce con el trabajo integrado, interdisciplinario y transdisciplinario. No sólo para fortalecer la respuesta a la realidad, sino porque en este quehacer, tanto estudiante como profesor/a van aprendiendo de manera profunda, auténtica y con sentido. A lo anterior, se debe añadir, la llegada de las tecnologías de la información, que han puesto en alerta los procesos informativos, más no de conocimiento; recordando que sólo es apoyo o recurso, un medio y no fin. (problemática que trasciende a todos los niveles del sistema educativo mundial).

Existen a la luz de los cambios observados, en los paradigmas educativos y del enfoque en salud y no desde la enfermedad; modelos de formación que ya se han producido a nivel mundial y que consideran al ser humano de manera holística, propendiendo hacia una relación más cercana con el territorio y con los/as miembros de la comunidad, basado en una formación generalista que aborde las problemáticas de la política sanitaria actual (Harden et. al, 1984).

Los/as estudiantes de carreras del área de la salud, constantemente, enfrentan problemas prácticos. En sus currícula de formación, disponen de actividades curriculares obligatorias, como el contacto con la realidad o experiencias clínicas; situación que es considerada casi un laboratorio de experiencias. En esta actividad se incorpora un personaje que actúa también como formador/a, un/a profesional de la disciplina, quien monitorea desde cerca la actuación estudiantil, pero desde el centro de salud, con problemas reales y no artificiales, lo que, sumado a la presencia del/la profesor/a de la

universidad, construye una articulación entre teoría y acción²⁷, propia del constructivismo.

Además, dicha formación reconoce la importancia del ámbito de las ciencias sociales, exponiendo algo más de protagonismo a las cuestiones de humanidades, bioética, educación, comunidad entre otros/as.

De acuerdo a un último estudio de un conjunto de universidades chilenas, que reunió a profesionales de la salud de la Universidad de Santiago, Universidad de Chile, Universidad de Valparaíso, Universidad de Concepción y Universidad de la Frontera desarrollado durante el año 2021 sobre la formación de los/as profesionales de la salud, detectó que, en la mayoría de los planes formativos, a nivel nacional y americano, el ámbito de la atención primaria en salud (APS), no es de preponderancia. Este elemento significaría que los/as estudiantes estarían siendo formados muy ligeramente en el enfoque de sociedad inclusiva, cuestión que no da lugar a una práctica que priorice las necesidades de las personas, para una intervención oportuna y temprana. Dicha situación puede ser explicada por la ausencia de una política directa sobre APS, la proliferación de muchas carreras del área de la salud como variable que impide el seguimiento y/o monitoreo de los procesos formativos, poco interés del mundo médico en trabajar en Chile en APS, pocas prácticas clínicas en el ámbito de las APS o la suma de contenidos, actividades prácticas dirigidos hacia la especialidad más que a otro ámbito. Por otra parte, se menciona que, existirían pocos campos clínicos para las practicas progresivas y que dichas intervenciones estarían centradas en el APS.

Sin lugar a dudas, persisten problemas en el diseño curricular que impacta finalmente en la forma en que se enseña:

“La intervención de los profesores en esta operación se ve dificultada por la carencia de capacitación técnico-pedagógica y cultural suficiente y adecuada para ejercer esta competencia. Aunque seguramente esa falta de intervención

²⁷ Sobre currículo: “Tiene que ser una práctica sustentada por la reflexión en tanto praxis, más que entenderse como un plan que es preciso cumplimentar, pues se construye a través de una interacción entre reflexionar y el actuar, dentro de un proceso circular que comprende la planificación, la acción y la evaluación, todo ello integrado en una espiral de investigación acción” (Grundy, 1987, p.114)

esté potenciada también por la misma definición institucional de las funciones del profesor que prevé y entiende como, más propia de él, el papel de reproductor de la cultura seleccionada por instancias políticas, administrativas y académicas superiores que la de creador o la de traductor de la misma”. (Gimeno, 2007, p. 359)

Es decir, aquello que el/la profesor/a hace o pueda realizar, está sujeto a las múltiples variables que inciden en su quehacer, en este sentido, la visión institucional sobre lo que es y debe hacer un profesor, estarían conduciendo a la reproducción de una selección de formas y modos de enseñar instaladas en la organización, dejando de lado la posibilidad de generar su propia visión emancipadora de la formación.

Capítulo 7: Las experiencias docentes en el aula universitaria

2.7.1 De las habilidades para el aula

Aquel/la profesional que ejerce la enseñanza en el nivel universitario, se debiese ver comprometido a desplegar sus mejores comportamientos y conductas para la transmisión de lo que considera saber de su disciplina, en las más diversas áreas de conocimiento, como las descritas precedentemente, en particular, en el área de la salud. De ahí la relevancia que, en el último tiempo, ha despertado el uso de ciertas destrezas, habilidades para la enseñanza que finalmente, componen uno de los principales asuntos en la educación universitaria.

En palabras de Coloma (2015), las instituciones de educación superior deben concentrar sus esfuerzos para garantizar aprendizajes, como sino de transformación y contribuir en la sociedad a afrontar cambios cada vez más vertiginosos, desde una perspectiva crítica y reflexiva. Indica, además, que es el momento preciso para introducir cambios en el currículo de formación como también en los aspectos metodológicos.

Desde aquí, es necesario considerar aquellas formas más delimitadas que el/la docente debe invertir para que los objetivos educativos de futuros/as profesionales sean logrados.

En este siglo, las habilidades para la enseñanza, deben comprometer aspectos no solo de la mera transmisión de información, sino que además generar conocimiento, tarea

que implica en los/as estudiantes un dominio de capacidades de razonamiento o inferencia, que se debe ir ajustando dinámicamente conforme los contextos y territorios de actuación. La tarea anterior, no es sencilla, puesto que este profesor/a no pedagogo/a, debe considerar, por ejemplo, la selección de contenidos precisos y al mismo tiempo variables; como también, añadir sobre los contenidos, aquellos que posibiliten la continuidad permanente de otros, para perfeccionar los ya existentes. Dicho de otra manera, desarrollar ciertas capacidades en los/as estudiantes, permitiéndoles adecuarse a contextos cambiantes para permanecer.

Donoso (2001) señala que aquellas habilidades para la enseñanza, tienen una implicancia importante en los/as estudiantes y supone una función altamente compleja y de alta exigencia intelectual por parte de los/as formadores/as, avanzando desde la información hacia el conocimiento. Entonces quién pueda acceder al ejercicio de la actividad docente, tiene que poseer ciertas características que le permitan desplegar dichos atributos a favor de las necesidades prevalentes y emergentes de la sociedad del Siglo XXI.

Para Spengler et. al (2006) las habilidades para la enseñanza en el/la profesor/a universitario/a, reparan hoy en día, ineludiblemente en las bases constructivistas que sitúa al estudiante como actor y protagonista de la clase, de su aprendizaje. Lo anterior, exige un movimiento mayor en el profesorado, puesto que exige creación de situaciones que rompan con la rutina. Dicho esto, las experiencias que el profesorado universitario pueda abordar en el aula, demandarán didácticas y conocimientos sólidos, pero a la vez cambiantes y abiertos, que reflexione sobre la disciplina misma que enseña desde la vereda de lo pedagógico y educativo.

Durante mucho tiempo, era suficiente para enseñar, un acervo conceptual magistral, que era inamovible, inmutable y bien delimitado, porque el conocimiento no cambiaba, sino, lo hacía lentamente, casi imperceptible en las aulas. Esto podía entrañar, que un/a profesor/a realizaría sus actividades docentes de la misma manera, durante años, considerando la literatura de costumbre, añadiendo un mínimo esfuerzo en su actuación. Dicho comportamiento perduró más de un siglo, reportando en los/as estudiantes, una única e inefable manera de aprender, es decir, memorizando al detalle palabras del

profesorado y de libros de referencia. Sin embargo, las experiencias vitales y fundamentales del cotidiano, fueron facturando a la sociedad, elementos poco predecibles, cambiantes e inciertos por donde transitar, exigiendo a las instituciones de formación, una oportunidad pertinente y consistente con el medio, de manera de no quedar al margen de las demandas sociales de turno, demostrándoles que la obsolescencia del conocimiento y la rapidez de esos cambios producto de las tecnologías de la información, habían llegado para quedarse.

De acuerdo a lo anteriormente descrito, aparece en el horizonte, un concepto propio del paradigma mercantil, en un intento de preparar una receta para ser reproducida tantas veces sea necesario y que genera competitividad entre los/as enseñantes, dicho concepto es el de las “buenas prácticas” docentes, que a juicio de Sorcinelli (1991), son aquellas acciones ejercidas por quien enseña, que motivan al estudiante a dirigir su aprendizaje y que al mismo tiempo, crea espacios de participación junto a sus pares, mediante el aprendizaje activo²⁸.

Una perspectiva más natural, que la anterior, sería la experiencia didáctica docente, como aquel uso pedagógico enriquecedor, cargado de sentido profundo, amparado en la dialógica entre aprendiz, entorno y enseñante, donde los símbolos y signos habitan insustituiblemente los espacios de aprendizaje. Es el/la aprendiz, quien construye sus saberes mediante experiencia directa, recibiendo retroalimentación de quien enseña, como un entramado de relaciones complejas. Es decir, el/la enseñante es el/la sujeto que articula, dispone y provee experiencias que el/la aprendiz realizará, experimentando constantemente formas y modos para su logro. En este sentido, la experiencia didáctica docente, es aquella que ilumina al enseñante a distinguir ciertos talentos de cada uno de sus estudiantes, validando las diversas formas de acercarse al conocimiento.

Conjugando las ideas precedentes, la idea de la experiencia en el aula o práctica pedagógica para este nuevo milenio, por la naturaleza de los vertiginosos cambios

28 Es aquel tipo de relación dialógica y dinámica entre el estudiante y su entorno, para aprender y aprehender o, tal como lo plantean, Bonwell y Eison (1991), la acción compenetrada del estudiante por hacer y reflexionar sobre las cosas que hace.

expresados en el cotidiano, debe comprometer, el replanteamiento de ella, tal como lo plantea Morín (2000); no sólo el conocimiento disciplinar y teórico será necesario para enseñar, sino que es fundamental algunas cuestiones para la humanidad y su relación dialéctica con el convivir. A juicio del autor, se deben considerar siete (7) saberes para educar, es decir, consideraciones elementales para entrar al aula, en el ejercicio de la enseñanza. Al respecto, sostiene como elemento inicial la ceguera del conocimiento: el error y la ilusión, es decir, la necesidad de enseñar a pensar para tomar conciencia de los errores e ilusiones en la aprehensión del mundo; en segundo término, los principios de un conocimiento pertinente como aquel que permite la selección de contenidos de enseñanza fundamentales y trascendentes, mas no banales; en tercer lugar, enseñar la condición humana, es decir, enseñar como sujeto humano multidimensional, que no sólo piensa, sino que es histórico, espiritual, cosmológico, al mismo tiempo; luego en una cuarta posición, enseñar la identidad terrenal, entendido como un sujeto que es planeta y enfrenta desafíos continentales en la conformación de una globalidad; en quinto lugar, enfrentar las incertidumbres o dicho de otro modo, la instancia de problematizar la realidad y ajustar los proyectos personales, sociales y culturales, por el bien común; en sexto lugar, enseñar para y por la comprensión, enseñar a ver al otro/a como un “otro/a yo” válido y convivir en la diferencia y finalmente; la ética del género humano, como la oportunidad de tener conciencia humana e individual, que está con y junto a otros/as en sociedad. Aun cuando, tales principios filosóficos, son correspondientes con el escenario histórico por el que se transita, genera tensión toda vez que intenta dialogar con la visión gerencial de educación, una educación técnica y altamente especializada, donde muchas veces el aprendizaje y enseñanza de elementos cardinales de la convivencia social, se pierden.

De ahí que, el/la enseñante que diseña experiencias trascendentales, con profundidad para las vidas de los/as aprendices, puede transformar las sociedades planetarias, barriales, comunitarias y territoriales, con prácticas llenas de sentido; o parafraseando a Meirieu (2010), con una forma especial de estar en el mundo, porque es él/ella quien se sitúa en el ahora y en el mundo para enseñar. De acuerdo con el autor, la identidad del/la profesor/a, es imposible de reducir a un conjunto de tareas técnicas y administrativas que superan a los planes y programas oficiales del magisterio; o como

señala Fernández (2010), no es posible limitarse a la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo y silenciar “todo eso otro” que le es propio, porque entonces, el enseñar sería un acto mecánico, alejado del arte de la enseñanza y presumiendo de su método.

Desde otra visión, algo más sistémica y sobre la posición de los discursos pedagógicos, es la modelo práctica pedagógica (estudiado a nivel escolar pero ciertamente con alcances a nivel de formación del profesorado universitario) de Morais y Neves (2011), cuyo relato se fundamenta en las relaciones de poder y jerarquización de los discursos pedagógicos y su incidencia en el logro de aprendizajes en los/as estudiantes. Al respecto, las autoras señalan que la experiencia y los conocimientos, como asimismo la experiencia a construir, asume un rol muy importante de relación escuela - comunidad; es decir, los discursos de una comunidad y territorio al instalarse en la institución aseguran éxito en los aprendizajes. También se otorga un gran valor al corpus teórico y experiencial de quienes ejercen de enseñantes, por tanto, a juicio de ellas, ninguna metodología novedosa o de alta gama, en particular, podría suplir el déficit. Considerando lo anterior, al ejercer poder con los discursos de manera compartida entre estudiantes y profesores/as, pero que finalmente radica en este último, también significaría logro de aprendizajes.

En síntesis, si se considera el análisis aquí presentado, en cuanto a deliberar sobre las relaciones didácticas presentes en el ejercicio de la enseñanza y aquel conjunto de habilidades o destrezas que el paradigma de turno ha desarrollado de manera prolífera, se hace necesario una reflexión crítica sobre éstas, porque se observa una dicotomía o visiones contrapuestas en lo que necesita y en lo que se hace, para constituir un conjunto de habilidades, atributos o cualidades del/la profesor/a no pedagogo/a de educación universitaria chilena (en el área de la salud), describiendo rasgos que los/as mismos/as docentes declaren , analizando sus discursos e interpretándolos desde la voz de los/as profesionales no pedagogos/as en ejercicio docente en la educación superior chilena.

2.7.2 Conductas de enseñanza en torno a las competencias/ habilidades

El/la enseñante conjura una serie de comportamientos y conductas para la enseñanza que en un territorio de alta complejidad como el de hoy, es imprescindible construir, como una suerte de silueta que profile capacidades para atender, tal como menciona Marqués (2000), a un nuevo escenario. Las tareas educativas para el/la enseñante procuran conocer a sus estudiantes, organizar clases y materiales, motivar a estudiantes, estar atentos a sus aprendizajes y otros, desde una perspectiva flexible, crítica y reflexiva; sin los cuales, la tarea educativa será fallida.

Las habilidades para la docencia, a juicio de Houssaye (2014), son aquellas que conducen al profesor/a hacer frente a situaciones reales individuales o grupales en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, en el diagnóstico, en la hipotetización, decisión, intervención y control de las consecuencias.

El autor refiere una crítica en torno al saber pedagógico que debe ostentar el/la docente universitario/a, es decir, plantea que el dominio del saber disciplinar no es sinónimo del dominio del saber pedagógico, dicho de otra manera, no porque sepa su disciplina puede saber hacer en el aula; o el dominio en investigación no supone dominio de objetivos actividades, evaluación o proyectos de aula.

Houssaye (2014), define el razonamiento práctico como:

“El razonamiento práctico concierne la acción sensata en general y la formación en particular. Entre lo racional (técnico-científico) y lo irracional (lo desconocido o lo manipulable) se puede desprender el campo de lo razonable. El término de praxis designa lo que entendemos por razonamiento práctico; el saber pedagógico viene de este orden. No hay ciencia de la praxis que pueda crear un hacer (y un saber-hacer) transparente y científicamente fundado, pues la praxis viene de lo imprevisible y de la opacidad” (Houssaye, 2014:280).

De acuerdo a lo anterior, el pensamiento o deliberación de su propia praxis será fundamental para poder adentrarse en el campo de la enseñanza, puesto que es un escenario que requiere que las habilidades del profesorado se pongan en juego pues los sucesos en el aula son inciertos. Para Más (2011), las habilidades para la docencia

universitaria no son otra cosa que competencias ²⁹ que se vinculan necesariamente con los escenarios de actuación en que el/la profesor/a se moviliza, así tendría que actuar en un contexto general, referido a lo social y profesional, pero también en el contexto institucional, es decir, allí donde le corresponde hacer docencia y, en tercer lugar, el micro contexto que sería el aula.

En este territorio, las habilidades que define el autor traspasan el acto didáctico en sí, puesto que considera otro conjunto de habilidades técnicas como el diseño y la planificación didáctica, al que llama Fase Preactiva. Esta última, se explica cómo, aquel momento previo a la intervención de aula, donde el/la docente debe disponer de un conjunto de herramientas para pensar en cómo realizar su acto educativo y formativo, respondiendo a las preguntas de rigor, el qué, cómo y cuándo.

Sólo atendiendo a la esfera de la docencia, como un elemento dentro de toda la actividad académica, las habilidades son detalladas a través de 6 capacidades o competencias, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 6
Las 6 competencias de la función docente y sus 34 unidades competenciales

COMPETENCIAS	FUNCIÓN DOCENTE: UNIDADES DE COMPETENCIA
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales	1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje
	1.2. Diagnosticar las necesidades
	1.3. Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil Profesional
	1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares
	1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los/as alumnos/as y la especificidad del contexto
	1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia
	1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido
	1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos
2. Desarrollar el proceso	2.1 Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde

²⁹ Se ha definido como aquel conjunto de habilidades del saber, del ser, hacer y convivir, aun cuando existe una clara polisemia en torno a ella, tal como lo señala el autor.

de enseñanza aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.	con los objetivos
	2.2. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje
	2.3. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los/as alumnos/as.
	2.4. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación
	2.5. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no
	2.6 Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución
	2.7. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía	3.1 Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los/as alumnos/as, para optimizar el proceso de aprendizaje
	3.2 Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los/as alumnos/as
	3.3 Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los/as estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos para favorecer la adquisición de las competencias profesionales
	3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.1 Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido
	4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los/as alumnos/as
	4.3. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje
	4.4. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente
	4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida
	4.6. Implicarse en los procesos de coevaluación
	4.7 Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia	5.1 Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales
	5.2. Mantener relaciones con el entorno socio profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente
	5.3. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje
	5.4 Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente
	5.5 Auto diagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia
6 Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad,	6.1 Participar en grupos de trabajo
	6.2. Participar en las comisiones multidisciplinarias de docencia
	6.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de

Facultad, Departamento, titulaciones...)	Área, conocimiento
	6.4. Participar en la programación de acciones, módulos formativos
	6.5. Promover la organización y participar desarrollo de jornadas
	6.6 Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores aportados por los organismos competentes

Nota: Fuente: El profesor universitario: sus competencias y formación 2011.

Tal como se lee en la tabla anterior, el autor define las 6 competencias como capacidades en el diseño, en la implementación, monitoreo, evaluación, mejora y participación en los procesos docentes, delimitando al mismo tiempo, por cada una de ellas un subconjunto de habilidades que lograrían una función docente de calidad. Si se analiza dicho conjunto de cualidades, se observa que transversalmente reúne las características humanísticas, como, por ejemplo, la consideración de habilidades del alumnado, los climas propicios para los aprendizajes, la comunicación, orientación positiva, entre otros. Es decir, las habilidades las define como un conjunto de cualidades humanas y técnicas.

Por su parte, Perrenoud (2013) hace mención de competencias nuevas para la enseñanza, que definen el progreso de la profesión docente y a partir de este fenómeno, propone la definición de 10 familias de competencias, que se presentan en la Tabla N° 7:

Tabla 7
Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MAS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	-Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje -Trabajar a partir de las representaciones de los/as alumnos/as -Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje

	-Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas -Implicar a los/as alumnos/as en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento
Gestionar la progresión de los aprendizajes.	-Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los/as alumnos/as . Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza . Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje . Observar y evaluar los/as alumnos/as en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo . Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	-Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase . Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio . Practicar un apoyo integrado, trabajar con los/as alumnos/as con grandes dificultades . Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua
Implicar a los/as alumnos/as en sus aprendizajes y en su trabajo.	-Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño . Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos - Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta» -Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno
Trabajar en equipo.	-Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes . Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones . Formar y renovar un equipo pedagógico . Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales . Hacer frente a crisis o conflictos entre

	personas
Participar en la gestión de la escuela.	-Elaborar, negociar un proyecto institucional . Administrar los recursos de la escuela . Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores/as de lengua y cultura de origen) . Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los/as alumnos/as
Informar e implicar a los padres.	-Favorecer reuniones informativas y de debate . Dirigir las reuniones . Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos
Utilizar las nuevas tecnologías.	-Utilizar los programas de edición de documentos -Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza . Comunicar a distancia a través de la telemática . Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	-Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad . Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales . Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta . Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase . Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia
Organizar la propia formación continua.	-Saber explicitar sus prácticas . Establecer un control de competencias y un programa- personal de formación continua propios . Negociar un proyecto de formación común con los/as compañeros/as (equipo, escuela, red) . Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo . Aceptar y participar en la formación de los/as compañeros/as

Nota: Fuente: Diez nuevas competencias para la enseñanza 2013.

El autor propone una conceptualización de competencias aplicable para este conjunto de habilidades docentes y que responde a la facultad de movilizar recursos cognitivos para enfrentarse a diferentes situaciones en el campo de lo pedagógico: en este sentido dicha noción revela a lo menos 4 dimensiones. La primera de ellas referida a la divergencia entre conocimientos, habilidades y actitudes y una competencia, puesto que en su conjunto resulta la movilización de dichos recursos. La segunda, explica que la competencia tiene efecto de pertinencia en una actuación y éstas implican una singularidad y exclusividad. La tercera dimensión a considerar, es que dicha actuación pasa por operaciones mentales complejas del pensamiento, entonces, dependerá de la conciencia y rapidez de aquellas para ejecutar una acción. Y finalmente la cuarta dimensión y/o aspecto, es la adquisición y desarrollo de estas habilidades que están en constante formación y se contextualizan conforme a las situaciones de trabajo.

A propósito de lo anterior, sostiene que es necesario tener presente ciertas cuestiones complementarias, como los escenarios de actuación, los tipos de recursos que se despliegan y el pensamiento docente, tal como se lee en la siguiente cita:

“...describir una competencia vuelve, en larga medida, a representar tres elementos complementarios: - Los tipos de situaciones de las que da un cierto control. - Los recursos que movilizan, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión. - La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la solicitud, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.” (Perrenoud, 2013: 8)

Sin embargo, es conveniente reflexionar sobre los diversos catálogos de competencias o habilidades declaradas por la literatura vigente, porque dichos elementos técnicos, podrían hacer perder los elementos centrales de una relación didáctica entre la triada formativa, transformando el espacio amoroso y humano de la enseñanza en un lugar árido, técnico y de utilidad para la reproducción en masa de los fines educativos de turno.

2.7.3 La didáctica como fin

Desde que el concepto fue notorio en 1632, con los escritos de Juan Amos Comenio (padre de la didáctica), hasta hoy es complejo poder acuñar un solo término que pueda delimitar obsecuentemente su significado. Las visiones como arte, técnica, componente curricular y otros, han desarrollado una serie de interpretaciones de ésta a la hora de hacer su concreción en el aula, aun cuando ha sido más compartido el consenso sobre una disciplina científica.

Así también se define como:

“... cualidad que se da en el profesor o profesora, que perfecciona sus facultades, principalmente en el campo intelectual, y que se reconoce externamente por la facilidad y mediación para lograr que sus alumnos aprendan. Se trata de una cualidad adquirida, y requiere esfuerzo y mérito personal. (Torres y Girón, 2009, p. 14).

Tal como lo indican los autores, como cualidad, la didáctica es una cuestión de virtudes propias e inherentes a quién enseña, requiere arrojo y consideración, para que aquellas puedan desplegarse de forma plena, y además se necesita el refinamiento de atributos como la ayuda técnica y pedagógica para la enseñanza, asimismo la capacidad para hallar el talento del/la aprendiz para acercarse a comprender lo que ya conoce.

A juicio de Hernández (2019), dicha disciplina abarca una intencionalidad en la transmisión de un saber, no obstante, para que ello ocurra debe existir un/a otro/a que tenga una disposición a recibirlo, es decir a querer aprender.

También esta disciplina reúne un sólido estudio sobre la actividad de enseñanza, apuntando con fundamentos su objeto de estudio, puesto que ella tendrá un impacto importante en los procesos formativos. Su naturaleza es pedagógica, ya que considera a los/as actores centrales del proceso, sus relaciones y las concepciones de cada uno/a de los/as integrantes de la triada, en tanto, profesores/as, estudiantes, contenido. Responde al mismo tiempo, a preguntas como, ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cómo aprende quien aprende?, ¿Qué necesita el/la profesor/a para la enseñanza? (Medina, 2009).

De lo anterior, podemos advertir una serie de elementos que tienen como misión articularse perfectamente para su florecimiento, sobremanera cuando se deben seleccionar aquellas piezas que el currículo declara posibles, así la elección de contenidos desde la mirada del enfoque curricular que mandata la institución, supone una acción política, pues representa el sentido que dicha organización tiene sobre lo que es enseñar, con todos los componentes sociales y culturales de un contexto histórico que acontece. Pues bien, la didáctica tecnológica, artística e indagadora³⁰, aparecen disputando un lugar en este escenario. Tal como lo plantea Grundy (1987) el curriculum emancipador cuya base es una postura crítica mediante la interacción y reflexión sobre el acontecer social y que otorga autonomía y responsabilidad ante la selección y acción, conseguiría un currículo educativo como praxis, de manera tal que la armonización entre la didáctica indagadora vendría a convertirse en una potente relación en el aula.

Por una parte, la didáctica con el enfoque tecnológico, encargada de los sistemas de planificación, que estructura los procesos que el/la docente debe llevar a cabo para enseñar, prescribe los acontecimientos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, paso a paso; expresa una sintonía con el modelo de sociedad imperante hoy, porque cada uno de los sucesos deben ser previstos, evidenciados, y resueltos. No obstante, dicha orientación, no garantiza en absoluto el éxito en la construcción de aprendizajes autónomos y dialécticos, más bien, resulta como producto una réplica del mundo de sus enseñantes.

Tal vez, la didáctica con perspectiva artística se aleja de lo relatado en líneas anteriores, dado que ésta es una forma de comprender, percibir y de intentar transformar la sociedad como la conocemos, en que la creatividad, la energía y el placer permanente son aliados en la consecución de metas. Considera los particulares mundos que cada ser humano vive; por lo tanto, los procesos de enseñanza y de aprendizaje han de ser flexibles y abiertos a la búsqueda permanente del sentido, con lo cual, los valores tienen un papel preponderante en la transformación social.

En el último tiempo, la disciplina didáctica también ha sido vista como un asunto de indagación, que integra a diversos subsistemas del proceso, así, estudiantes,

³⁰ Clasificación entregada por Medina et. Al, 2009.

profesorado y familias- comunidad, son parte de esta visión. Dichos actores trabajan con un conjunto de valores compartidos, para la mejora e innovación de su entorno, por y para el bien común. Luego, cualquier cambio en esta práctica, asume un legado en el aula, porque es participativa y sus contenidos serán producto del estudio de los alcances y realidades analizadas.

Luego la didáctica, sostiene representaciones teóricas o modelos, que contribuyen a la hora de dilucidar la trama del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En esta línea, Rodríguez (1985) propone 3 modelos. El informativo que va en la línea de la mera transmisión e información, su centro es informar, y el rol del/la estudiante es decodificar los significados emitidos por quien enseña, en este sentido es unidireccional, sin interacción entre los/as actores centrales del proceso. Enseguida propone el modelo interactivo, en que los/las estudiantes y profesor/a intervienen en el proceso, de manera alternada, es decir, si el/la emisor/a (profesor/a) hace preguntas, lo esperable sería que el/la estudiante (receptor/a) de respuestas, que determinarán el curso de la interacción. Finalmente, el modelo retroactivo, cuya naturaleza es la “*explotación*” de la intervención de los/as estudiantes dando continuidad en la actividad. El/la profesor/a intenciona la participación retroalimentando cada intervención, de modo tal, que las siguientes actuaciones, sean cada vez más autónomas y complejas, situándolo como un desafío cognitivo para quien aprende. Dicha taxonomía, se puede observar en la Tabla 8:

Tabla 8
Modelos didácticos de Rodríguez

Modelos didácticos	
Modelo Informativo	Profesor emite un mensaje Alumno decodifica mensaje
Modelo Interactivo	Profesor emite un mensaje Alumno decodifica mensaje Alumno emite mensaje Profesor decodifica mensaje
Modelo Retroactivo	Profesor emite un mensaje Alumno decodifica mensaje Alumno emite mensaje Profesor decodifica mensaje Profesor emite mensaje e introduce nuevas preguntas aprovechando la intervención del alumno

Nota: Fuente: Didáctica General, Fundamentación de la didáctica como disciplina pedagógica (2019)

En la Tabla precedente se observa el matiz del autor sobre la importancia de la transmisión de mensaje, con la lógica comunicativa, sin embargo, no considera las intervenciones propias del acto comunicativo, elemento necesario también de analizar.

2.7.4 Didáctica como situación auténtica para el aprendizaje

Desde la mirada de Grundy (1987), el profesorado y en particular los curricula, preservan el interés por el control del entorno, es decir, la importancia que tienen éstos en la formación es para resguardar ciertos rasgos particulares y su reproducción asegurará la sobrevivencia de éstos, como las prácticas de la vida social y cultural de una comunidad legitimado por dominancia.

De ahí que sea de relevancia considerar la cuestión de la relación teoría - práctica, puesto que en ello radicaré una visión de mundo , en particular, del mundo didáctico con poder emancipador, donde profesores/as puedan ser creadores en su relación dialéctica con la enseñanza. Para esto último, a juicio del autor, la transformación será apartir de la forma en que percibe y actúa en el mundo. Por eso, el interés teórico manifestado por un/a profesor/a, puede definir su conciencia, es decir, en la forma de construcción de su conocimiento profesional, pero al mismo tiempo, pueden coexistir, profesores/as que estarán definidos por un interés técnico, con una conciencia crítica y que, mediante los cuales, podrá hacerse cargo de los desafíos que conlleva la docencia.

El aula universitaria, tiene en su cotidianeidad una diversidad de profesores/as como se ha dicho precedentemente, que están permeados, por valores sociales, aspectos técnicos de su disciplina, influjos políticos y otros elementos que lo hacen ser profesor/a; sin embargo, la transformación de su praxis, no necesariamente estará cargada de la conciencia emancipadora que se desea, porque estará intervenido por la libertad de elección que hace que este profesor/a haga lo que hace. Siguiendo con esta visión de asuntos ,el/la docente al enfrentar problemas reales en el actuar didáctico con sus estudiantes, buscará responder de manera democrática y crítica dichas demandas, con lo cual busca dar sentido y significado profundo a su quehacer, como al de sus estudiantes.

Es en este punto que ambos toman conciencia del mundo que cohabitan, para recrearlo conforme a las libertades y autonomías que se conjugan en el hecho. Entonces, la actuación de ambos protagonistas, estará basada sobre su conciencia y proceso deliberativo en contexto. Lo anterior sitúa su práctica áulica en el terreno de la pedagogía crítica³¹. Dicha moción se convierte en un proceso formativo (de enseñanza y de aprendizaje) ético-político, que tendrá como impacto los modos en que se producen las subjetividades e intersubjetividades, retratando así nuevas prácticas sociales en el aula. Dicho de otro modo, el/la profesor/a que detenta una visión crítica de su quehacer, tendrá el desafío de la conciencia teórica y su praxis, pero al mismo tiempo deliberará en su libertad de elección en el aula, transformando o no los espacios compartidos, en un estar juntos en el mundo.

Para Freire (1972) el acto educativo es esencialmente político, ideológico y axiológico, porque se desarrollan en él un conjunto de valores compartidos, de ideas y visiones diversas, cómo también de convicciones profundas, que en el ejercicio áulico debe demostrar coherencia de actuación y discurso, porque es así como forma, es así como construye convicción y es así como se comunica. En este sentido para Bernstein (1998), la acción pedagógica durante bastante tiempo ha manifestado intereses de las clases dominantes, que se configura en un dispositivo de dominación y cierta violencia simbólica, lo que favorece a una clase por sobre otra; por lo tanto ,se debe considerar que en el aula también existen relaciones de poder y no sólo en el currículo de formación, sino también, en la dialéctica generada en el discurso pedagógico del/la docente.

Para Sánchez et.al (2018), este poder de clases se manifiesta en la subordinación entre una clase y otra, tal como se lee en la siguiente cita:

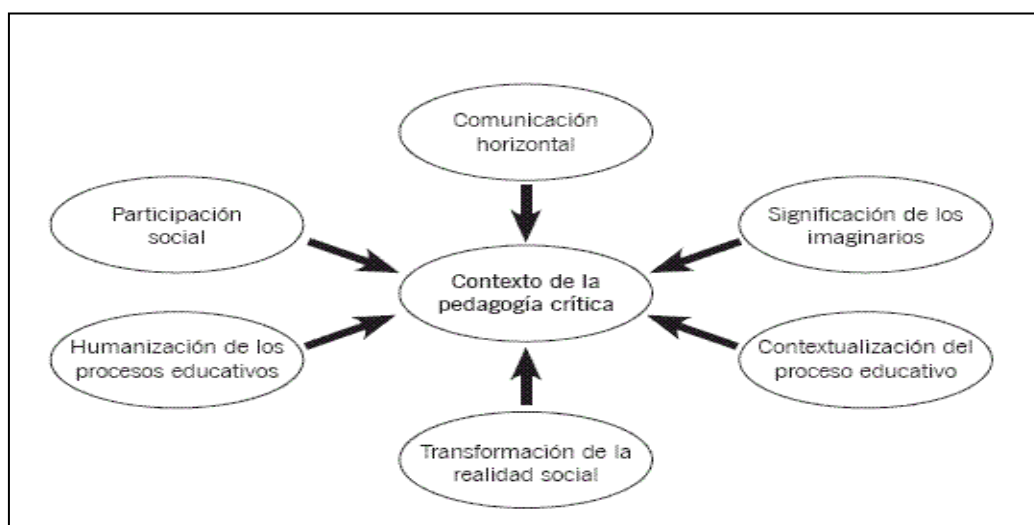
“...un cuestionamiento permanente respecto a las formas de subordinación que crean procesos de inequidad social y el rechazo a las relaciones permanentes generadas en los espacios usuales de escolarización; ambos cuestionamientos

³¹ “... es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos (Ramírez, 2008, p. 109)

presentan una visión de la educación como una práctica política y sociocultural, debido a que la concepción de pedagogía... está permeada por desarrollos anclados en el posmodernismo crítico” (Sanchez, 2018, p.1)

Para Ramírez (2008), la actividad pedagógica crítica, tiene una serie de antecedentes teóricos a la base como son, la participación social, la comunicación horizontal (entre distintos agentes), la significación de los imaginarios simbólicos, humanización de los procesos educativos y formativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social. A continuación se presenta la Figura N° 4 , que representa lo descrito con anterioridad:

Figura 4
Supuestos teóricos de la pedagogía crítica



Nota: Fuente: La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos.2008

Comprensivamente, dichos elementos vienen a generar la concientización de todos los/as actores del proceso formativo como miembros de una comunidad y territorio, es decir, implicarse en el desarrollo presente y futuro de ese proceso; luego dichos actores significan y ejercen la validación del discurso del/la otro/a, para que la unidad sea copartícipe de decisiones y fines últimos, articulando la reconstrucción histórica, social, cultural y política de la comunidad. Lo anterior, no sólo reside en el ámbito del desarrollo intelectual o en las capacidades del intelecto, sino que necesariamente, implica laborar la

complejidad de los sentimientos y emociones, propios del/la ser humano. Es decir, formar para la vida en comunidad con y junto a otros/as, lo que trae consigo el desafío de contrastar la realidad práctica y la realidad teórica, en busca de la identidad compartida que pueda cuestionar el estatus quo latente en busca de la superación de la marginalidad, de la exclusión y de la dominación. (Bourdieu, 1977)

Con lo anterior, la reflexión que continúa es la existencia de los mecanismos de reproducción de ciertos comportamientos, capacidades y actitudes en la comunidad educativa universitaria, en particular de las prácticas docentes necesarias para su sobrevivencia. En las tendencias actuales, tal como se ha mencionado, aparece el concepto competencia, para situar una serie de actividades y actuaciones que el profesorado de educación superior en este caso, debe desarrollar o al menos ser capaz de lograr. Parafraseando a Torrado (2002), la competencia como constructo moderno, robustece y concreta la propuesta de renovación formativa y didáctica con pretexto de una mayor calidad.

Para Villa (2006), el concepto de competencia reúne dos fuentes, una que pertenece al mundo de las ciencias sociales y otro, al de las ciencias económicas. De ahí que el profesorado transita por un devenir de acciones y lexemas que advierten y prescriben el actuar de calidad en el aula. Evidentemente, se ha dejado de lado la noción primera asociada a la capacidad creativa del uso lingüístico, disciplina donde se acuñó; o como planteaba Lévi Strauss, como aquella que está compuesta por una serie de sistemas simbólicos individuales y colectivos, por eso que las prácticas culturales y sus producciones finalmente son procesos mentales subconscientes. Sin embargo, desde hace un tiempo a esta parte, se ha requerido de homologar este concepto con el sector productivo que impera globalmente, que ha sido ratificado por organismos internacionales para la mejora de la calidad de vida de las personas.

La demanda observada, presenta como justificación para el uso y aplicación indistinta del concepto competencia, el frágil desempeño de economías de algunos países del orbe porque la formación de capital humano no es suficiente. Por lo tanto, la desigualdad, la pobreza y otros sins de este tiempo, están creciendo en el mundo y es

necesario ajustar los sistemas educativos desarrollados hasta ahora, para mejorar la calidad de la educación incluyendo el aprendizaje a lo largo de la vida.

Con todo, es preciso, incluir en el análisis la competencia o habilidades educativas, que deviene básicamente, de la función discursiva de los/as agentes del fenómeno educativo, por lo tanto, es importante hasta aquí, se pueda evidenciar, una noción crítica de ella, a la luz de ciertas prácticas y con los sentidos y significados que los/as docentes conforme a su disciplina otorgan a su arte de enseñanza. Entonces, se podrá replantear la necesidad de formación en competencias y las actuaciones que los/as profesores/as universitarios/as priorizan como necesarios para enseñar o como urgentes de enseñar o básicos por enseñar, por ejemplo, de manera tal que se visibilicen las consecuencias o efectos de estas en la persona del/la profesor/a.

III. METODOLOGÍA

3.1 Introducción

El Diseño Metodológico del presente estudio constituye el elemento medular del trabajo, porque se acerca al campo de estudio, de manera concreta y afín con la realidad estudiada. Para Taylor y Bogdán (1987) es el método el que define la forma de abordar una problemática y al mismo tiempo permite orientar la respuesta posible a la pregunta ontológica (de investigación). De ahí que es transcendental la selección de una metodología que se vincule, ajuste y facilite el alcance de los objetivos propuestos.

Las ciencias sociales y humanidades permiten que las relaciones que se establecen con los/as sujetos de investigación, sea progresiva y profunda permitiendo la comprensión de la realidad a estudiar. En este sentido, el aprovisionamiento de los instrumentos, y técnicas son diversas; por lo tanto, el paradigma desde el cual se investiga en este ámbito es crucial para comprender la realidad, es decir, qué se investiga, cómo se investiga y para qué se investiga.

En voz de Rodríguez et.al. (1999):

“Como recuerda LeCompte (1995), los términos utilizados para conceptualizar a cada uno de los enfoques denotan la importancia de los constructos de los/as

participantes, o los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto de estudio, la relación entre el/la investigador y los que están siendo estudiados, los procedimientos y técnicas para la recogida de datos, los tipos de evidencias aducidas en apoyo de las afirmaciones realizadas, así como los métodos y la importancia del análisis utilizado.”(Rodríguez et.al. 1999, p.23)

3.2 Objeto de la investigación

Desde la mirada cualitativa de la investigación, los/as sujetos de investigación, entes, fenómenos y otros, cuya característica es la dinamicidad que permite la interacción del/la investigador/a con lo estudiado, es parte central del estudio de campo, porque es la fuente de conocimiento, que permitirá la comprensión profunda del fenómeno que se estudia. Es aquella porción de la realidad que se desea estudiar y que circunscribe el problema delimitado. Sin embargo, desde la mirada cuantitativa, refiere a un objeto que es analizado desde fuera y sin interacción plena con éste por parte de quien investiga.

Para Correa (2007), el asunto en el ámbito de la educación lo determina de la siguiente manera:

“El proceso de construcción de un objeto de estudio integra experiencias, motivaciones y desarrollos epistemológicos los cuales encarna el investigador, como partícipe de las preocupaciones e intereses propios del campo de estudio y de su comunidad académica en la cual se encuentra adscrito” (Correa, 2007, p.260).

Tal como lo expresa el autor, dicha construcción se relaciona directamente con el conjunto de situaciones vividas y además de los constructos del pensamiento del/la investigador/a, sobre lo que investiga; desde donde participa en la develación de aquellos elementos y experiencias que conformarán más tarde su conocimiento.

Así se pueden desarrollar dos tipos de elementos que pueden ser de utilidad para la comprensión de la delimitación del fenómeno o de los/as sujetos que participan del estudio. En primer lugar, el acercamiento al fenómeno delimitado podría abordar la perspectiva émica, porque, se estudiará el fenómeno desde la descripción y aportes que

hagan los/as agentes involucrados, de modo tal que el/la investigador/a resguarde su fidelidad en la mayor extensión posible, de modo que el conocimiento que se levante sea el mismo de la voz de los/as sujetos estudiados; es decir, un estudio desde dentro. En segundo lugar, la perspectiva ética, se refiere a aquel conocimiento que se construye desde el punto de vista de quien observa una realidad, es decir de quien investiga, es decir, desde fuera.

Con todo, los/as sujetos de investigación en el presente estudio, son los/as docentes que ejercen la docencia en educación superior, con quienes se podrán abordar temáticas sobre prácticas y atributos que le asignan, al acto de enseñanza en su disciplina, en universidades chilenas.

3.3 Enfoque de la investigación

El estudio presentado, en tanto enfoque, se considera cualitativo; porque quien investiga se convierte en un trabajador/a y estudioso/a de la realidad en su contexto natural, sin intervenciones de ningún tipo, dicho de otro modo, analiza la realidad tal cual como es; por lo tanto, comprende, interpreta y da sentido a esa realidad, desde lo expresado por los/as sujetos y personas que cotidianamente viven el fenómeno, es decir, expone el sentido atribuido por esas personas y visibilizan esa realidad. (Denzin y Lincoln, 2012).

En este sentido, la investigación aquí presentada, que trabajará con los discursos de las personas (respuestas sobre preguntas), transcribiendo sus percepciones, creencias y motivaciones, materia que responde al conocimiento hermenéutico, fenomenológico e interaccionismo simbólico, supone que los/as actores piensan, reflexionan, toman decisiones y a partir de esto, el/la investigador/a busca develar lo más profundo de su significado. Por otra parte, concibe la relación interdependiente entre objeto y sujeto por cuanto también las condiciones sociales y personales del/la investigador/a, también permean la realidad y así construye conocimiento. Finalmente, toda actuación del/la sujeto, es posible de explicar en relación a los significados que éstos les dan a sus comportamientos o cosas. (Monje, 2011)

Además, el estudio no reunirá información y datos con medición de orden numérica, mediante instrumentos estandarizados, como lo sugiere el enfoque cuantitativo,

ni tampoco alberga una teoría de partida para analizar un determinado suceso, es decir, se inicia desde el acercamiento al campo o territorio de donde se obtiene información para comprender dicha realidad, de tal manera que se desarrolla un proceso inductivo (de lo particular a general) desde donde se descubre y explora, para poder luego generar líneas teóricas. Tampoco aquí se dan supuestos o hipótesis de partida, puesto que se pretende develar una realidad en un aquí y ahora. (Hernández et.al., 2006)

3.4 Perspectiva de la investigación

Considerando la naturaleza del problema a estudiar, cuyo nodo radica en las experiencias de enseñanza del profesorado universitario en su disciplina (la salud), es oportuno recordar que los supuestos y predisposiciones generales de quien investiga sean retiradas de cualquier acercamiento al campo, para no teñir o incidir en la lectura de la realidad, como también en sus análisis finales. En este sentido, la fenomenología hermenéutica cuyo objetivo central es la comprensión de la experiencia estudiada, se adscribe de mejor manera al presente estudio.

Tal como lo plantea Cohen y Omery (2003), la perspectiva fenomenológica comprende la vivencia en sí misma como un proceso de interpretación, es decir, estudia la percepción de los/as sujetos estudiados, en otras palabras, de la realidad del mundo percibido, accediendo a la vivencia o experiencia desde la percepción de los/as investigados/as. Por lo tanto, la perspectiva teórica de quien investiga, en este estudio, es fenomenológico.

Desde esta figura, el estudio busca la experiencia vital de los/as docentes al enseñar la disciplina de la cual son expertos, sin categorización alguna; pero al mismo tiempo, con una intencionalidad clara a develar. El alma, la sustancia o la esencia de este problema debe ser la tentativa por visibilizar como aquello significativo en dichas prácticas o experiencias didácticas. En síntesis, es explicar los significados y sentidos más profundos a partir de las opiniones, conversaciones y discursos de los/as sujetos participantes, para luego transformarlos en un saber intersubjetivo y crítico.

De acuerdo a lo anterior, es necesario el discernimiento meditativo, para acercar el pensamiento con la praxis, puesto que éste debe ser útil e iluminativo, para otros/as, para otras prácticas y otros contextos.

A juicio de Rodríguez et. al. (1999), este tipo de perspectiva es la exploración del significado del/la ser humano, de otro modo, es reflexionar sobre qué es ser humano en el universo y, además, que está inserto en un contexto socio-cultural, político, ético, productivo y económico determinado.

Al mismo tiempo, dicha perspectiva, permite el proceso de reducción de la realidad, para llegar a lo esencial y profundo, es decir, poniendo al objeto/sujeto en el centro dejando la realidad a la cual pertenece, aun cuando, se puede reconocer que muchos sucesos o fenómenos se dan en interrelación con otros/as. Así entonces, las primeras aproximaciones no necesariamente entregan toda la información buscada, y esto revela la complejidad del proceso.

3.5 Diseño de la investigación

En el estudio se utilizó la Teoría fundamentada porque sus características, se ajustan mejor a la problemática delimitada. Según Glaser y Strauss (1967), la Teoría Fundamentada es aquel intento por descubrir teorías, modelos y conceptos a partir de la información construida desde el territorio analizado, en tanto sujetos de estudio. No permite pre concepciones, supuestos o teorías referenciales que predispongan al investigador y que contamine la realidad observada.

La Grounded Theory o Teoría Fundamentada, se preocupa de la generación de teoría, a diferencia de cualquier otro método para revelar la realidad. Es decir, se trabaja sobre categorías, niveles de relaciones, entre otros; por lo tanto, se constituyen dos acepciones en la construcción de teorías; uno es la teoría sustancial y la otra la teoría formal.

De acuerdo a los autores:

“...se diferencian dos tipos de teorías: las sustantivas y las formales. Las primeras se relacionan con un área sustancial o concreta de investigación, por ejemplo, con escuelas, con hospitales o con el consumo de droga., Las teorías formales se refieren a áreas conceptuales de indagación, tales como los estigmas, las organizaciones formales, la socialización y la desviación.”
(Rodríguez et. al. 1999:49)

Conforme a lo anterior, ambas cuestiones generan una red permanente de dependencia, por un lado, la teoría sustancial, que significa la descripción de la realidad estudiada y que alimenta a la segunda por otro, es decir una teoría formal, para componer un conocimiento, producto de la realidad.

Las fases de este método son útiles en todo momento para la configuración de la teoría final. Una primera fase, es el proceso de comparación de incidentes para cada categoría, es decir, categorizar cada segmento registrado de una realidad; una segunda fase es la unificación de esas categorías y sus cualidades, de otro modo la definición de relaciones entre categorías, señalando las propiedades de cada relación; la tercera fase es la delimitación de la teoría, a modo del retrato original de la situación estudiada y finalmente como fase final, es la redacción de la teoría, para establecer los hallazgos de peso (con criterios de frecuencia, profundidad y significado) modelando a partir de allí, una teoría, las relaciones y concepciones que explican un fenómeno.

Para efectos de esta investigación el conjunto de percepciones, creencias y pensamientos que describan y expresen los/as profesionales del área de la salud que ejercen como enseñantes en las universidades chilenas, constituirá una primera aproximación de discurso para hacer levantamiento de la teoría sustancial, y que posteriormente, llegará a concertar un modelo explicativo y teoría formal.

3.6 Instrumentos y técnicas de investigación

En este orden de cuestiones, en cuanto a las estrategias de recogida de información serán las entrevistas en profundidad y al mismo tiempo, los grupos de discusión y/o focales. De ser necesario se utilizará el diario de campo, que permitirá también hacer registro de información, así se logrará la saturación y triangulación de información.

Para todos los efectos, se solicitará el consentimiento informado³² de los/as participantes, porque permite al investigador y sujetos participantes del estudio, ratificar su colaboración en el proceso, protegiendo sus derechos como sujeto de investigación, tal

³² Ver anexo N.º 1.

como sugiere el marco ético de actuación en ámbitos de investigación con personas, seres vivos y medio ambiente ³³.

En relación a la entrevista en profundidad, constituye una técnica no estandarizada de registro de información, consistente en la conversación entre sujeto investigado/a e investigador/a, dentro de un marco de confianza y confidencialidad. La lógica con la que opera esta técnica e instrumento de recogida de información, es realizarla tantas veces como sea necesario hasta despejar cualquier duda o ausencia de información. En general, es una conversación fluida, coloquial y horizontal, que va aproximándose lentamente al nodo del estudio, creando una sintonía entre entrevistador/a y entrevistado/a.

Dentro de la entrevista en profundidad, podrían distinguirse 3 tipos, una es el tipo historia de vida, en que su objetivo es hacer un levantamiento de etapas o fases de la vida del/la entrevistado/a, bajo un marco bastante guiado, para obtener sus propios significados. Luego el segundo tipo es el de aprendizaje, puesto que pretende el autoaprendizaje de sucesos o acontecimientos experimentados. Y el tercer tipo, es entregar a los/as entrevistados/as, un escenario amplio de sucesos o personas, aproximándose a los significados que éstos le asignan al paisaje recreado (Monje, 2011).

En general, tal como señala Creswell (2005), es un proceso que debe tener como cualidad, la apertura sin tener categorías precedentes, que puedan obstaculizar el desarrollo de la entrevista, dejando la posibilidad que el/la entrevistado/a relate sus experiencias y no pueda existir intervención direccionada del/la entrevistador/a. Complementando lo anterior, es de suma importancia que las categorías o unidades de análisis posteriores, surjan a partir de las narraciones de los/as mismos/as sujetos.

Para lo anterior, considerando la complejidad de establecer un diálogo fluido y de confianza con los/as docentes se diseñó un guión de preguntas³⁴ para orientar el diálogo. Este documento se refiere a un ordenamiento de temáticas y/o problemáticas

³³ Ver Declaración de Helsinki (1964) y modificaciones principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos.

³⁴ Ver anexo N° 2.

que serán tratadas en la sesión y tener a la vista el objetivo del estudio y no perderse en el camino.

Para la realización de este proceso, en tanto el desarrollo de una conversación, será utilizada la grabación, puesto que dicha acción permite dar fidelidad a los relatos y luego ser transcritos de manera idéntica, para su posterior análisis.

En cuanto a los grupos focales como técnica de recogida de información se refiere a una técnica de registro de información, que alude a grupos de personas, no más de 10-12 integrantes, que se reúnen con el propósito de conversar y responder a un conjunto de preguntas que facilita el líder o lideresa del grupo focal en tanto, investigador/a. Dicho líder o lideresa, es experto/a en la conducción de estas conversaciones, puesto que se deben respetar una serie de cuestiones para el éxito del trabajo en grupo. Algunos de estos principios son: todos/as los/as integrantes participan y exponen sus ideas, graficar las ubicaciones en el espacio, inscribir quien más habla o menos habla, dar la palabra, reconducir la conversación del grupo, de acuerdo al objetivo, profundizar respuestas, etc.

Sobre lo anterior, se puede leer en la siguiente cita, formas de su realización:

“En un estudio de esta naturaleza es posible tener un grupo con una sesión única; varios grupos que participen en una sesión cada uno; un grupo que participe en dos, tres a más sesiones; o varios grupos que participen en múltiples sesiones. A diferencia de los experimentos, el número de grupos y sesiones es difícil de predeterminedar, normalmente se piensa en una aproximación, pero la evolución del trabajo con el grupo es que nos va indicando cuando "es suficiente" (una vez más, la "saturación" de la información , que implica que tenemos los datos que requerimos, desempeña un papel crucial; además de los recursos que dispongamos), Algo muy importante es que en esta técnica de recolección de datos, la unidad de análisis es el grupo (que expresa y construye)” (Hernández et.al. , 2006, p.606)

En términos, de criterios de rigor científico que sigue el presente estudio, dice relación con la validez, en tanto, a los puntos de saturación al entablar conversaciones

con los/as docentes de manera individual y grupal, utilizando para aquello las entrevistas en profundidad y los grupos focales y/o discusión. La utilización de 2 instrumentos permitió la triangulación de información. Al mismo tiempo, el nivel de relaciones y vinculación con los sujetos de estudio, permitió validez de información, dado que ésta se genera a partir de sus propias experiencias de vida, posibilitando graficar una realidad con sentido.

En otro ámbito, la confiabilidad fue cautelada contra el levantamiento de categorías, lo más concretas posibles y lejanas a la inferencia. Luego, los textos transcritos de las entrevistas y mesas de discusión, fueron devueltos a los sujetos de estudio, para su revisión y complementación de lo grabado en audio. Este último, fue mediante notas de voz grabadas.

3.7 Caracterización de los/as sujetos de investigación

En relación a los criterios muestrales y su caracterización, ésta representa una muestra intencionada porque los/as docentes correspondían a instituciones universitarias en Chile y que pertenecían al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH)³⁵, considerando 4 instituciones, 2 regionales y 2 centrales o de la capital del país, además que fuesen tanto instituciones laicas como confesionales, que poseyeran en la oferta académica, carreras del área de la salud. El tamaño muestral fue de 16 docentes, tanto hombres como mujeres, que desarrollaran docencia en alguna de las carreras del área de la salud en las instituciones seleccionadas.

Las universidades chilenas de las cuales se delimitaron los/as sujetos de estudio han sido descritas brevemente, a continuación.

³⁵ *“Organismo colegiado, autónomo, con personalidad jurídica de derecho público, que tiene por función la coordinación del quehacer de las instituciones que lo conforman, para procurar un mejor rendimiento y calidad de la enseñanza superior del país. Su misión es promover que las universidades que lo integran contribuyan articulada y colaborativamente al desarrollo de la sociedad, a través de la formación de ciudadanos democráticos, responsables e íntegros; de la generación de nuevo conocimiento; de la promoción de la cultura; y de su participación activa en la elaboración de políticas públicas”.*
<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/consejo-de-rectores-5>

3.7.1 Instituciones de la capital de Chile- Región Metropolitana

a) Universidad de Chile

Primera institución chilena de educación superior, cuyo origen yace en las escuelas monásticas en el S. XVII, ubicada en la capital de Chile, Santiago. Inicia la formación con facultades de Teología, medicina y matemáticas. Desde 1842 promueve la investigación divulgación científica y literaria, consagrándole por Ley orgánica la función científica-docente en 1931. La primera universidad estatal en Chile cuyo gran desafío durante el siglo XIX fue organizar un sistema nacional de educación. Su misión es:

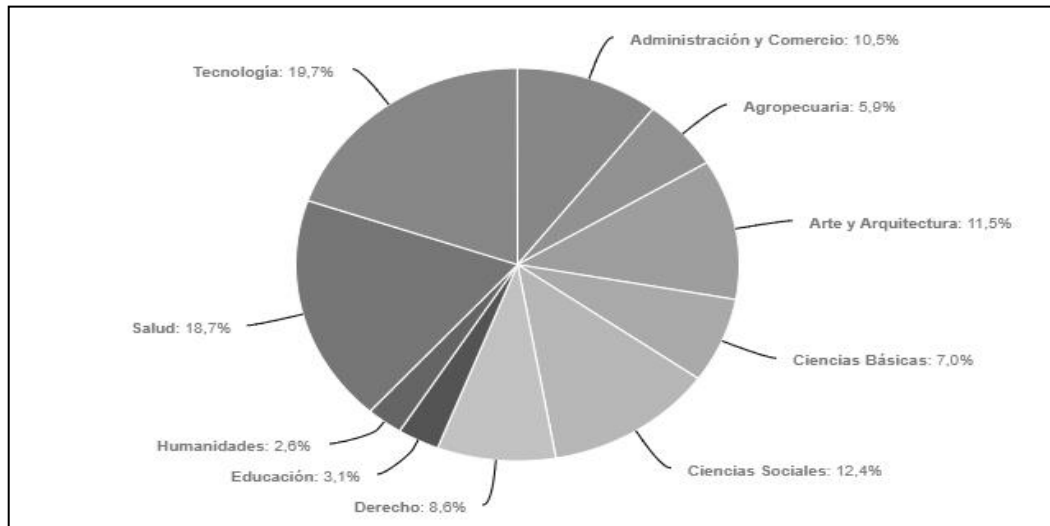
"La generación, desarrollo, integración y comunicación del saber en todas las áreas del conocimiento y dominios de la cultura, constituyen la misión y el fundamento de las actividades de la Universidad, conforman la complejidad de su quehacer y orientan la educación que ella imparte. La Universidad asume con vocación de excelencia la formación de personas y la contribución al desarrollo espiritual y material de la Nación. Cumple su misión a través de las funciones de docencia, investigación y creación en las ciencias y las tecnologías, las humanidades y las artes, y de extensión del conocimiento y la cultura en toda su amplitud. Procura ejercer estas funciones con el más alto nivel de exigencia. Es responsabilidad de la Universidad contribuir con el desarrollo del patrimonio cultural y la identidad nacionales y con el perfeccionamiento del sistema educacional del país." (Declaración disponible en <https://www.uchile.cl/presentacion/institucionalidad/mision-y-vision>)

Institución laica acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile por 7 años, máxima temporalidad.

En la actualidad cuenta 63 carreras de pre grado en las diferentes áreas del conocimiento con 34.833 matrículas hasta el año 2022. Lo anterior se expresa en la siguiente figura:

Figura 5

Porcentaje de matrícula de pregrado 2022 Universidad de Chile.



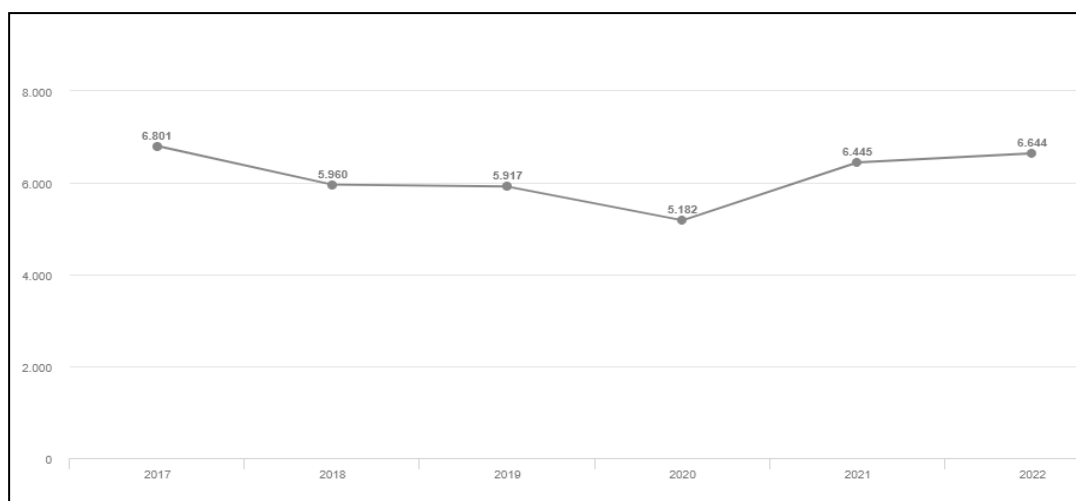
Nota: Fuente: extraído desde <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

Tal como se aprecia en la figura 3, el área de la salud concentra el 18% de sus matrículas, ocupando el segundo lugar en la distribución de matrículas, luego del área de Tecnología. En Salud cuenta con 10 carreras, tales como, Enfermería, Fonoaudiología, Kinesiología, Medicina, Nutrición y Dietética, Obstetricia y Puericultura, Odontología, Química y Farmacia, Tecnología Médica y Terapia ocupacional.

En post grado sostiene 6.644 matrículas en el año 2022, tal como se aprecia en la Figura 6:

Figura 6

Matrícula de posgrado 2017 a 2022

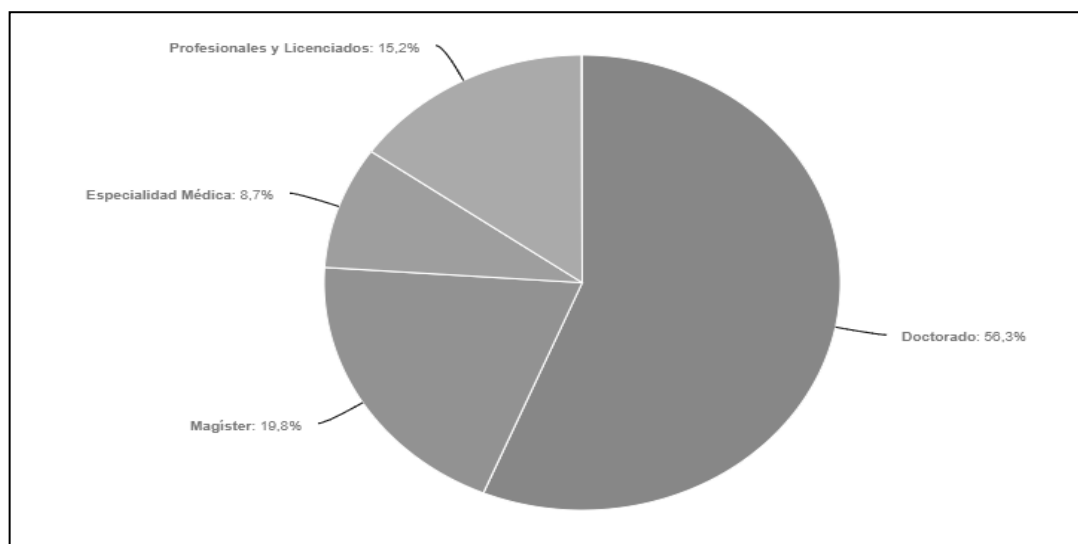


Nota: Fuente: extraído desde <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

Se puede observar en la figura 6, se ha mantenido mediamente estable a excepción del año de la pandemia 2020, en que bajo en un 12% aproximadamente, respecto del año anterior.

En relación a al personal académico, la institución cuenta con 2.341,6, jornadas completas equivalentes³⁶, para la impartición de todos los programas; de los cuales 1.317 cuentan con Doctorado. En la figura 7, se pude apreciar su distribución:

Figura 7
Distribución personal académico por formación



Nota: Fuente: extraído desde <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

Se puede observar en la Figura 7, que la especialidad médica ocupa un el 4º lugar en la distribución con un 8.7%. sin embargo, se desconoce si en la contabilización de los grados académicos fue excluyente el de especialidad médica.

b) Pontificia Universidad Católica de Chile

Institución privada de Educación superior, ubicada en la capital de Chile, Santiago, fundada en 1888, bajo el amparo de la Iglesia Católica. En 1930, se establece

³⁶ “Unidad de medida que corresponde a un equivalente de un académico contratado por 44 horas a la semana. El equivalente en JCE de cualquier académico es el cociente del número de horas contratado a la semana dividido por 44”. <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

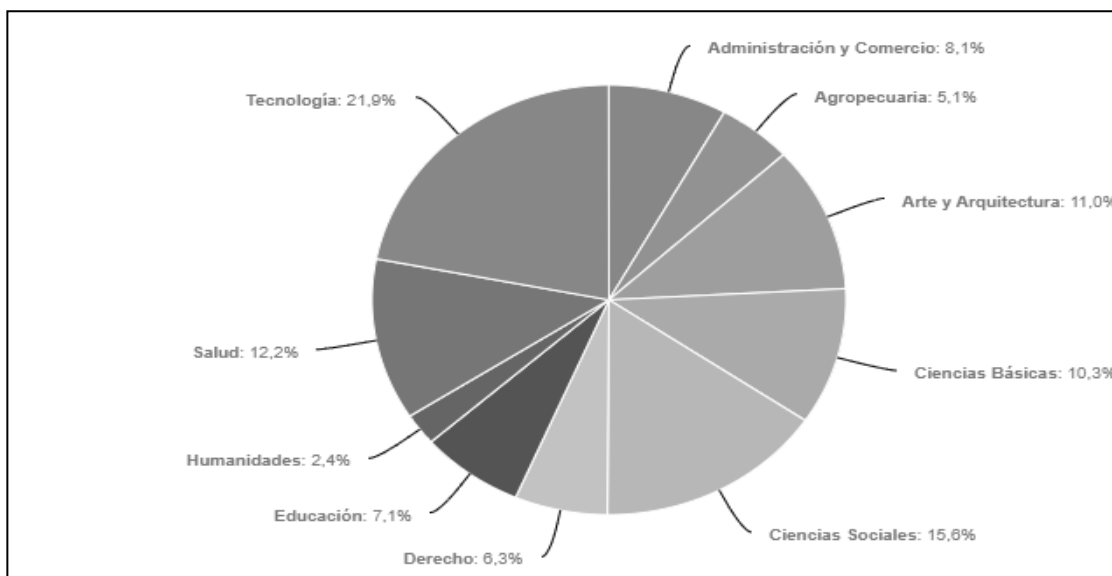
canónicamente la Universidad Católica con un vínculo jurídico a la Santa Sede. Su misión declara:

“La Pontificia Universidad Católica de Chile aspira a lograr la excelencia en la creación y transferencia de conocimiento y en la formación de las personas, inspirada en una concepción católica y siempre al servicio de la Iglesia y de la sociedad”. (Declaración disponible en <https://www.uc.cl/universidad/plan-de-desarrollo/#mision-vision>) Institución laica acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile por 7 años, máxima temporalidad.

Cuenta con 66 carreras y una matrícula de pre grado hasta el año 2022, de 30.636 estudiantes en diferentes áreas del conocimiento, tal como se puede ver en la Figura 8:

Figura 8

Porcentaje de matrícula de pregrado 2022 Pontificia Universidad Católica de Chile



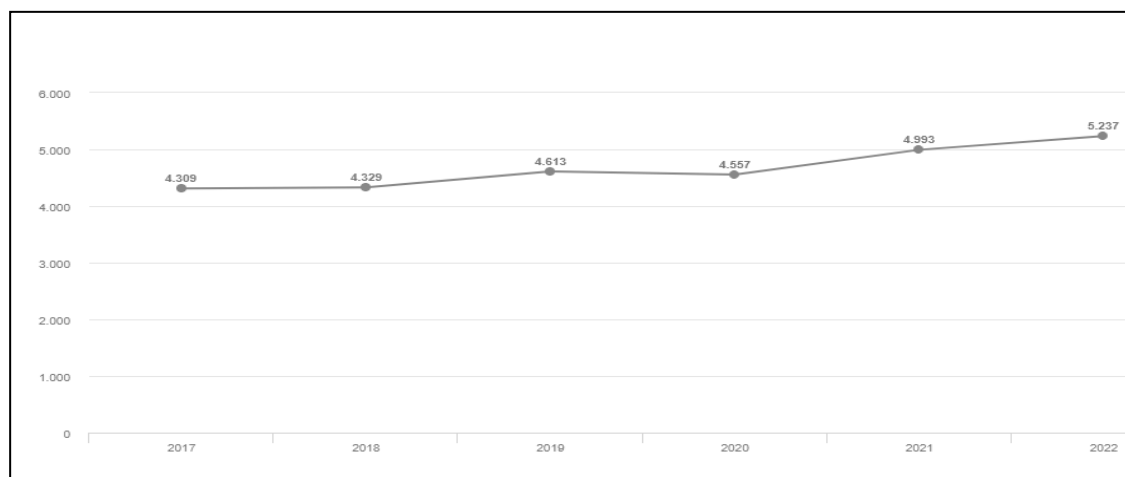
Nota: Fuente: extraído desde <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

En la figura anterior, se observa que el 12,2% lo concentra el área de la salud, ubicándose en un 3º lugar de la distribución luego, del área de Tecnología y de las Ciencias Sociales. En el área de salud se imparten 8 carreras, tales como, Enfermería, Fonoaudiología, Kinesiología, Medicina, Nutrición y Dietética, Odontología, Química y Farmacia y Terapia Ocupacional.

En post grado tiene 5.237 matrículas en el año 2022, tal como se aprecia en la siguiente Figura:

Figura 9

Matrícula de posgrado 2017 a 2022



Nota: Fuente: extraído desde <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

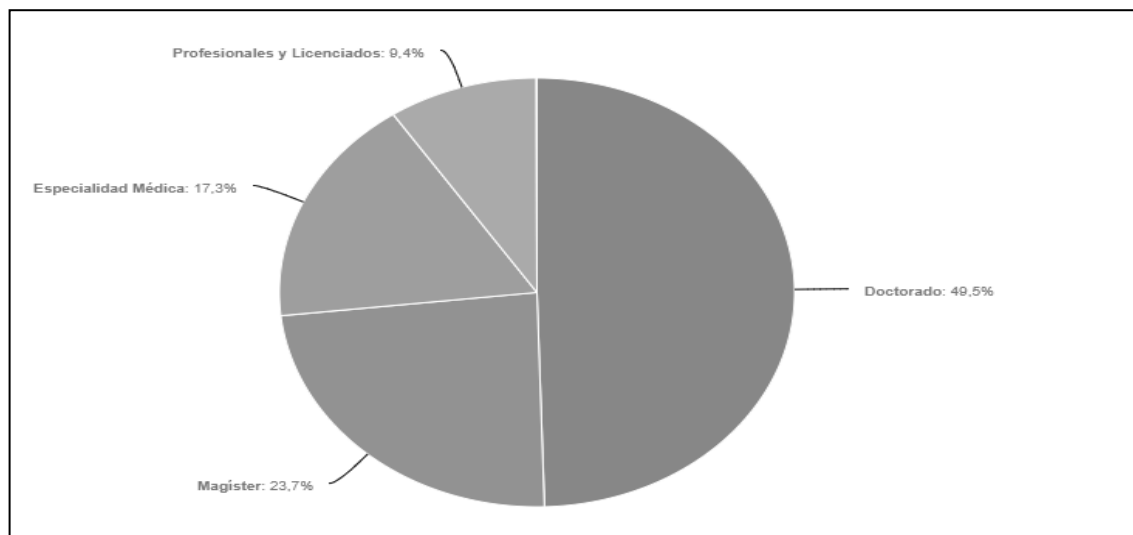
Como se aprecia en la figura anterior, la matrícula de post grado se ha mantenido constante, sin exhibir una merma significativa durante el año 2020, tiempo de pandemia.

En relación al personal académico, la institución cuenta con 2.262,6 jornadas completas equivalentes³⁷, para la impartición de todos los programas; de los cuales 1.120,4 cuentan con Doctorado. En la figura 10, se pudo observar su distribución:

³⁷ *Íbid.*, p.96

Figura 10

Distribución personal académico por formación



Nota: Fuente, extraído desde <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

Tal como se expone en la figura anterior, la especialidad médica ocupa un 17,3 %, ubicándose en un 3º lugar de la distribución; no obstante, se desconoce si en la contabilización de los grados académicos fue excluyente el de especialidad médica.

3.7.2 Instituciones de la región de Coquimbo de Chile

a) Universidad de La Serena

Institución de educación superior de concepción laica y regional, ubicada en la IV región de Coquimbo, en la capital regional, La Serena. Su misión es:

“Cultivar, generar, desarrollar y transmitir el saber superior en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura, por medio de la docencia, investigación, la creación, la innovación, extensión universitaria y vinculación con el medio. Como rasgo propio y distintivo de su misión, la Universidad de La Serena, debe contribuir a satisfacer las necesidades de intereses generales de la sociedad, colaborando, como parte integrante del Estado, en todas aquellas políticas, planes y programas que propendan al desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional y regional, con una perspectiva intercultural. Asimismo,

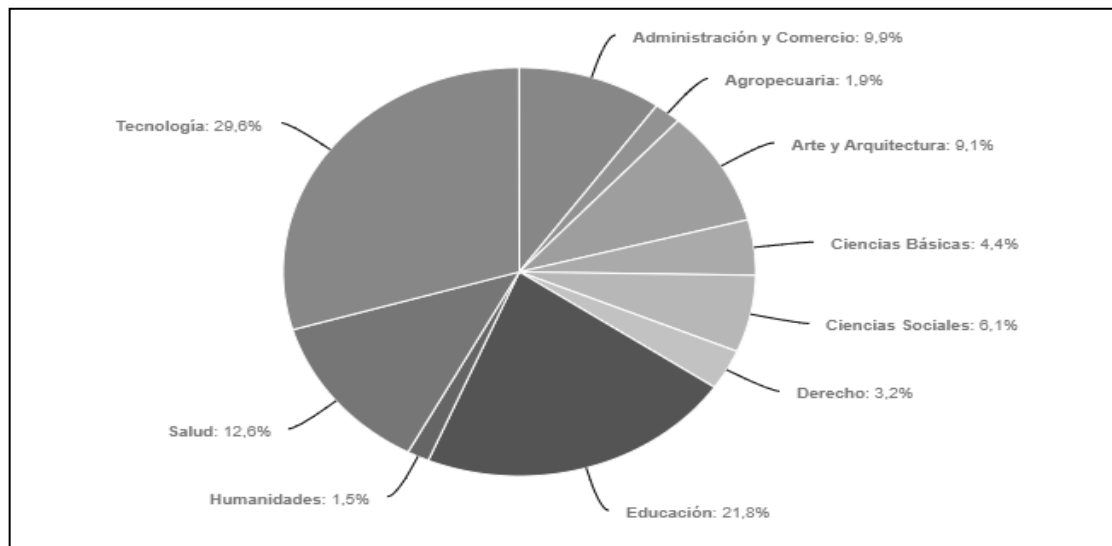
como elemento constitutivo e ineludible de su misión, la Universidad debe asumir con vocación de excelencia la formación de personas con espíritu crítico y reflexivo, que promuevan el diálogo racional y la tolerancia, y que contribuyan a forjar una ciudadanía inspirada en valores éticos, democráticos, cívicos y de solidaridad social, respetuosa de los derechos humanos, de la equidad de género, de los pueblos originarios y del medio ambiente. La Universidad debe promover que sus estudiantes tengan una vinculación con los requerimientos y desafíos del país y su región durante su formación profesional. La Universidad de La Serena reconoce, promueve e incorpora como parte de su quehacer la cosmovisión de los pueblos originarios asentados en su ámbito de influencia regional”. (Extraído de <http://www.userena.cl/userena/universidad/mision-y-vision.html>)

Nace en 1838 con la enseñanza profesional de la minería en Chile y luego en 1874 nace la Escuela Normal de Preceptoras de La Serena; dichos hitos expusieron una formación básica en ciencias y en disciplinas de la ingeniería, como también en la experiencia práctica, e intensa vocación de los/as futuros/as profesores/as por enseñar a los/as jóvenes. En 1957 nace bajo el alero de la Universidad, el Conservatorio Regional de Música. En 1974 la Escuela Normal de Preceptoras es traspasada a la sede regional de la Universidad de Chile y 1981 las ex sedes regionales de la ex Universidad Técnica del Estado (nombre acuñado antes del actual) y de la Universidad de Chile se fusionan para dar inicio a la Universidad de La Serena.

En la actualidad se encuentra acreditada por 5 años por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile. Cuenta con un total de 39 carreras en diferentes áreas del conocimiento y una matrícula de pre grado de 7.576 estudiantes, tal como se expone en la Figura 11:

Figura 11

Porcentaje de matrícula de pregrado 2022 Universidad de La Serena



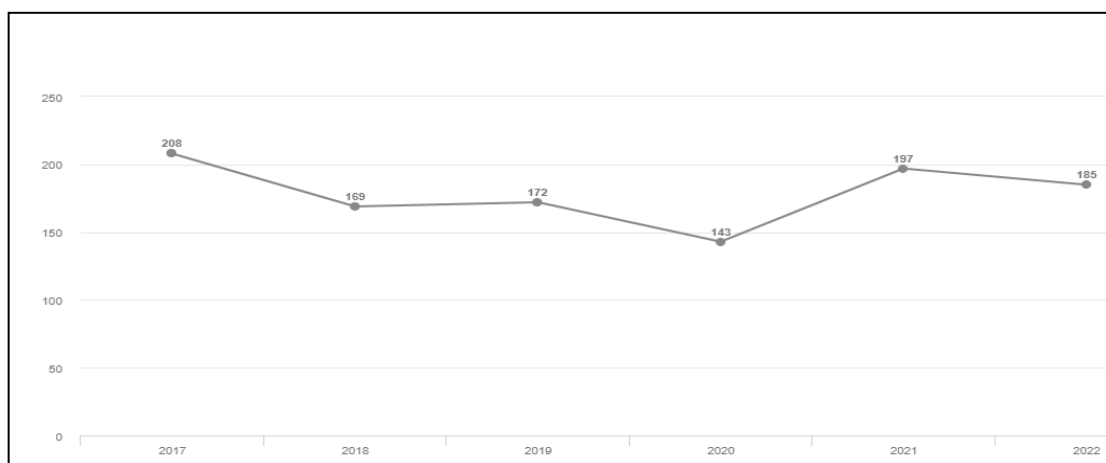
Nota: Fuente: extraído desde <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

Tal como se observa en la Figura 11, el área de la salud ocupa el 3º lugar en la distribución de estudiantes respecto de la matrícula luego del área tecnológica y de educación, con un 12,6%. En esta área imparte 3 carreras, Enfermería, Kinesiología y Odontología.

A nivel de post grado, cuenta con 185 matrículas, tal como se puede leer en la siguiente Figura:

Figura 12

Matrícula de posgrado 2017 a 2022



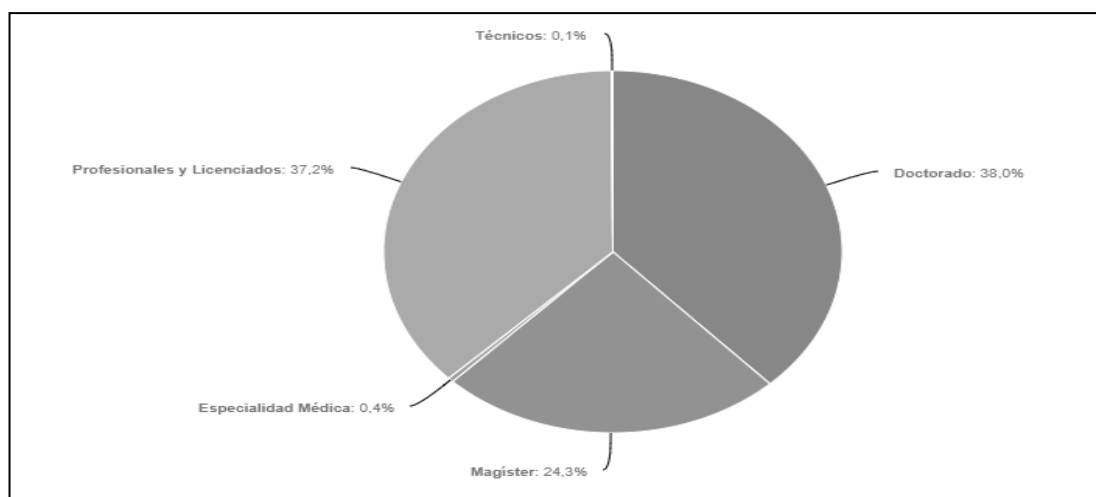
Nota: Fuente: extraído desde <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

Se lee en la Figura 12, el descenso en la matrícula en el año 2020, tiempo de pandemia, de un 20% respecto al año anterior y un alza de un 37% aproximadamente al año siguiente.

Respecto al personal académico, la institución cuenta con 315,7 jornadas completas equivalentes³⁸, para la impartición de todos los programas; de los cuales 120,1 cuentan con Doctorado. En la figura 13, se pudo observar su distribución porcentual:

Figura 13

Distribución personal académico por formación



Nota: Fuente: extraído desde <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

Tal como se advertir en la Figura 13, la especialidad médica ocupa un 0.4%, ubicándose en un 4º lugar de la distribución; no obstante, se desconoce si en la contabilización de los grados académicos fue excluyente el de especialidad médica.

b) Universidad Católica del Norte

Institución de educación superior, de carácter confesional, dependiente del arzobispado de la Iglesia Católica y Universidad Regional, constituida por 2 sedes, una ubicada en la II región de Antofagasta, en la ciudad de Antofagasta y en IV región de Coquimbo, en la ciudad de Coquimbo. Su misión es:

³⁸ Ibid., p.96

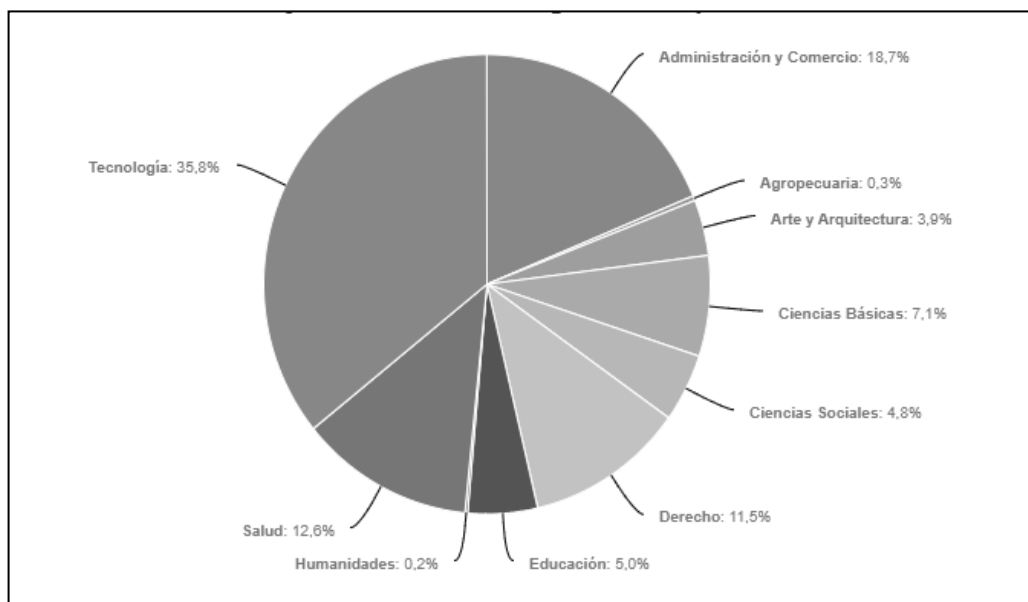
“La Universidad Católica del Norte, inspirada en los principios del Humanismo Cristiano, crea y difunde conocimiento a través de la docencia, la investigación y la vinculación con el medio, contribuyendo a la formación integral de la persona, la preservación de la herencia cultural y al desarrollo sostenible de la sociedad desde el Norte de Chile”. (Extraído de <https://www.ucn.cl/sobre-ucn/somos-ucn/mision-y-vision/>)

Nace en Antofagasta en 1956, entregando formación a jóvenes guiada por sacerdotes y en el año 1967 se inicia su actividad formativa en Coquimbo, con formación de profesores/as con la Escuela Normal Universitaria dependiente de Antofagasta.

Hoy cuenta con acreditación por 6 años, otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile. Presenta en su oferta formativa 16 carreras para la Sede Coquimbo y 34 carreras para la casa central Antofagasta, en las diferentes áreas de conocimiento. En tanto, que su matrícula en pre grado es de 10.748 en ambas regiones, tal como se presenta a continuación:

Figura 14

Porcentaje de matrícula de pregrado 2022 Universidad Católica del Norte



Nota: Fuente: extraído desde <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

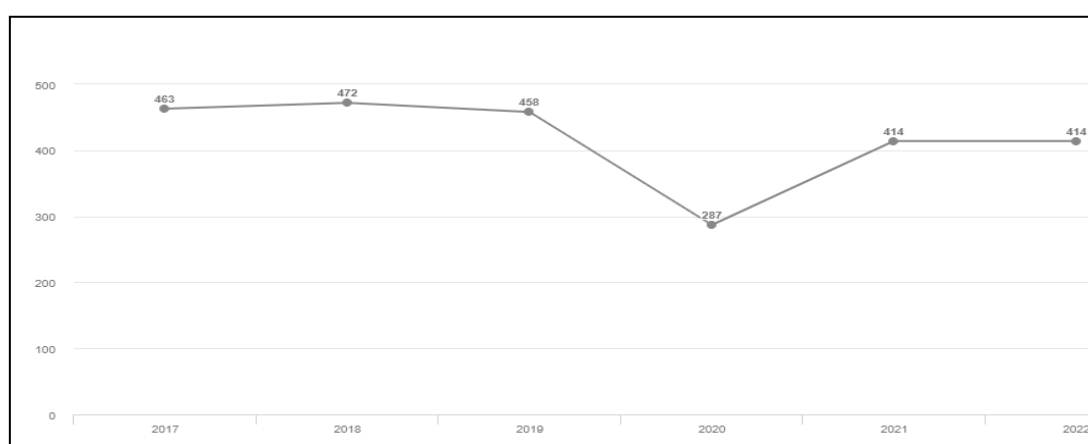
De acuerdo a lo que expone la figura anterior, la distribución por área de conocimiento y en particular el área de la salud alcanza un 12,6%, ocupando el 3º dentro

de todas las áreas que oferta. En esta área ofrece 5 carreras, de Química y Farmacia en la Región de Antofagasta y las de Medicina, Enfermería, Nutrición y Dietética y Kinesiología en la región de Coquimbo.

A nivel de post grado, cuenta con 414 matrículas en ambas regiones, tal como se puede leer en la siguiente Figura:

Figura 15

Matrícula de posgrado 2017 a 2022



Nota: Fuente: extraído desde <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

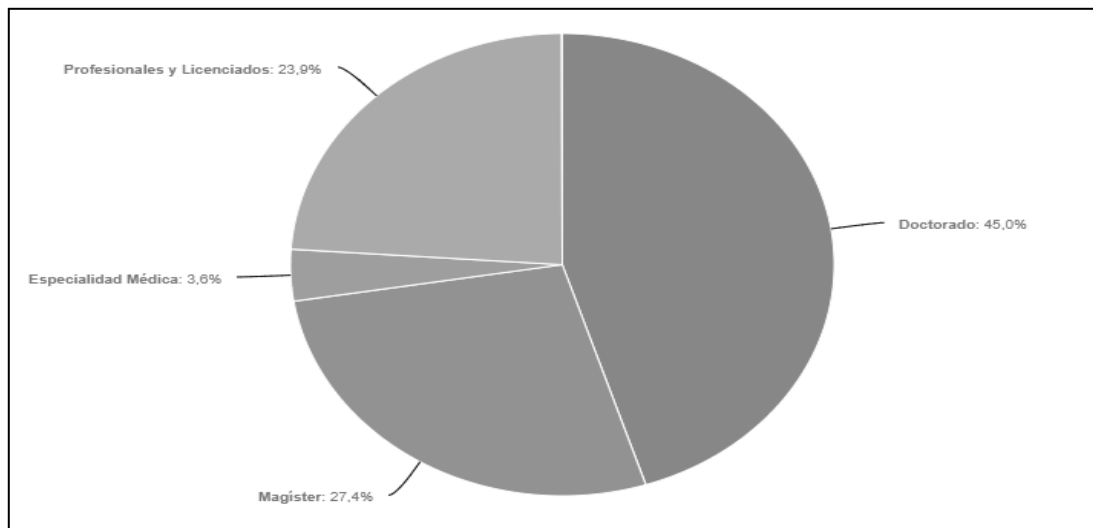
Tal como se lee en la figura precedente, existió una merma importante de matrículas en este nivel durante el año 2020, año de pandemia, disminuyendo en un 37% aproximadamente y luego, un aumento en los años posteriores, tendiendo a mantenerse más menos estable.

En relación al personal académico, la institución cuenta con 545,6 jornadas completas equivalentes ³⁹, para la impartición de todos los programas; de los cuales 245,7 cuentan con Doctorado. Lo anterior se puede ver en la Figura 16, en cuanto a la distribución porcentual:

³⁹ *Ibíd*, p.96

Figura 16

Distribución personal académico por formación



Nota: Fuente: extraído desde <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

Se puede desprender de la figura 16, que la especialidad médica ocupa el 4º y último lugar en la distribución según formación, con un 3,6%, respecto del 45% de los/as académicos/as con Doctorado. Sin embargo, se desconoce si en la contabilización de los grados académicos fue excluyente el de especialidad médica.

A modo de síntesis de las características de las instituciones universitarias parte de la muestra, se presentan en la Tabla 8:

Tabla 9*Síntesis caracterización de universidades que componen la muestra*

Nombre	Años	Territorio	Sello	N.º carreras	Matrícula	Matrícula	N.º	Especialidades
	Acreditación				Pre grado	Post grado	Carreras	médicas
							Salud	
Universidad de Chile	7 años	Santiago	Laica	63	34.833	6.644	10	8.7%
Pontificia Universidad Católica de Chile	7 años	Santiago	Confesional	66	30.636	5.237	8	17.3%
Universidad de La Serena	5 años	Regional	Laica	39	7.576	185	3	0.4%
Universidad Católica del Norte	6 años	Regional	Confesional	50	10.748	414	5	3.6%

Nota: Esta tabla presenta los indicadores de cada universidad seleccionada para la participación de los/as sujetos de estudio.

3.8 Análisis y procesamiento de la información

El acceso al fenómeno delimitado y problematizado en el presente estudio consideró un método que validó desde dentro dicha problemática, sus atributos, relatos y otros, permitiendo una explicación posible a tal realidad; por consiguiente, el método que mejor se ajustó a lo anterior fue la Teoría Fundamentada o Grounded Theory tal como se explicó en páginas precedentes.

Con todo, este estudio, desarrolló un proceso complejo de análisis, organizado en dos grandes núcleos. El primero de ellos, el análisis de los resultados de manera descriptiva y el segundo, la interpretación de los resultados sobre la base de la modelización y/o modelo explicativo para la problemática estudiada.

El análisis de la información obtenido mediante las entrevistas y grupos focales fue realizado mediante los siguientes procedimientos:

- a) Codificación del texto. En esta etapa se inicia la categorización del texto en códigos mediante software Atlas. Ti. 9.0 (herramienta de análisis hermenéutico, que reporta la utilidad de concentrar gran cantidad de información para ir categorizando y produciendo panoramas rápidos y ágiles).
- b) Agrupación de los códigos de los textos en categorías/familias de códigos.
- c) Agrupación de los códigos de los textos en subcategoría/familias de códigos.
- d) Descripción de las características de las categorías/familias de códigos y respectivas subcategorías/familias

En síntesis, el estudio llevado a cabo se desarrolla desde una perspectiva fenomenológica, dada la naturaleza de sus objetivos, de modo tal, que los fenómenos a analizar serán interpretados desde la voz de los/as sujetos participantes del estudio, como asimismo el método a utilizar será la Teoría Fundamentada.

IV. RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivos de los resultados

En relación a los rasgos de los/as entrevistados/as, se observa que, de los/as 16 sujetos participantes en el estudio, el 80% de ellos/as están en el rango de edad entre 42 y más años; el resto de los/as sujetos oscila entre los 20 y 41 años de edad, lo que corresponde a un 20%. De ellos/as, el 30% trabajan en la Universidad Católica del Norte (sede Coquimbo), el 30% en la Universidad de Chile, un 30% en la Universidad de La Serena y el 10% en la Pontificia Universidad Católica de Chile. De ellos/as el 80% enfermeros/as; luego un 10% para médicos/as y 10% para Kinesiólogo/a. Del total sólo el 10% de los/as entrevistados/as son hombres. El 90% de los/as entrevistados/as tienen más 18 años de experiencia en su profesión del área de la salud y solo un 10% de ellos/as declara tener experiencia de entre 1 a 5 años. Respecto al ejercicio en docencia universitaria el 30% tienen más 18 años en el ámbito de docencia en educación superior, un 40% entre 12 y 17 años; un 20% entre 6 y 11 años y sólo un 10% sólo 1 a 5 años de docencia.

En síntesis, los/as sujetos entrevistados/as son más mujeres que hombres; más enfermeras que médicos y kinesiólogos/as; representan en igual medida las distintas instituciones de educación superior seleccionadas, a excepción de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La gran mayoría posee vasta experiencia en el ejercicio de su profesión. Los años de experiencia en docencia universitaria han sido sobre 6 años de aula.

En relación a los resultados obtenidos luego de realizadas las entrevistas en profundidad, su transcripción y posterior análisis; como, asimismo, el análisis del grupo focal (ver anexo N° 4) se lograron evidenciar cinco (5) categorías y quince (15) subcategorías, las que serán presentadas a continuación:

4.1.1 Categoría concepciones educativas

Categoría asociada al conjunto de saberes sustanciales de los/as profesionales del área de la salud en relación a la acción educativa y labor universitaria. Los/as docentes describen creencias centrada en la condición humana situada en un contexto social, es decir, describen valores, actitudes y ética del/la ser humano. Dicho constructo

nace a partir de la experiencia que cada uno/a sostiene desde su acto de enseñanza áulico y al mismo tiempo, de las prácticas y relaciones como miembros de una organización educativa que forma a futuros/as profesionales, tal como se lee en la siguiente cita:

4:83 ¶ 71 in SUJETO N° 2 “... es un proceso que debe ser adaptable a los diferentes públicos, es dinámico y es sobre todo un camino que requiere transitarse con dedicación, amor, generosidad y actualización...”

En dicha categoría, se desprenden dos (02) subcategorías:

4.1.1.1 Subcategoría: Visión sobre el acto de educar

Elemento que es considerado a la hora de establecer una concepción educativa propia e identitaria. Es allí donde se relaciona la visión particular con un enfoque social de la educación, es decir, como el compromiso formativo del profesorado con las necesidades diversas de una comunidad o territorio, tal como lo describen los/as sujetos entrevistados/as. En dicha Subcategoría resultan once (11) códigos que dan sentido y sustento a la visión del acto educativo y formativo que poseen los/as entrevistados/as.

El primero de ellos se relaciona con el enfoque de pertinencia social, es decir, el profesorado declara tener una alta consideración de las necesidades de todos los sectores de la sociedad porque ella, genera en sus intervenciones la mejora de la calidad de vida de todos/as, dicho de otro modo, la forma en que se vea la salud en un pueblo es determinante respecto de la forma que se hará salud allí. Es la forma, descrita por los propios actores, en que cada nación adscribe un conjunto de formas de hacer salud conforme a las necesidades de la comunidad. Esto se puede leer en la siguiente cita:

17:27 ¶ 51 in SUJETO N° 15 “...es imprescindible para el desarrollo de las personas, familias y comunidades, porque impacta en calidad de vida, bienestar, esperanza de vida, acceso a trabajos formales, etc.”

En este sentido, los/as docentes entrevistados/as indican que dicha visión de pertinencia social en educación, alberga como propiedad primordial el acto de enseñanza como una provocación, puesto que es necesario el riesgo en el acto de educar y generación de desafío porque cobra verdadero sentido en la capacidad de transformarse conforme a la realidad en que se vive. Lo anterior se puede leer en la siguiente cita:

15:33 ¶ 52 in SUJETO N° 13 “... uno puede enseñar cosas fomes o poco riesgosas...pero que uno debe tratar de enseñar cosas peligrosas, provocativas y disruptivas...Si uno debe enseñar algo debe hacerlo con estilo, un docente debe ser "performático"

Aun cuando señalan lo anterior, sus creencias expresan también un nivel de contradicción puesto que algunos de ellos/as comparten la visión sobre educar como la mera transmisión de conocimientos por parte de quien educa y al mismo tiempo expresan, la importancia de las técnicas de enseñanza junto a la verificación de aprendizajes de sus estudiantes. Dichos elementos indican la exposición del estudiante a la entrega de conocimientos y al control de éstos, casi sin actuación de éstos, tal como se puede leer en las siguientes porciones textuales:

7:124 ¶ 66 in SUJETO 5 “... Me parece que como concepto es la transmisión de conocimiento.”

7:125 ¶ 66 in SUJETO 5 “...Para enseñar no solo hace falta proveer las instancias para que el alumno se exponga a la entrega de dichos conocimientos, sino también hace falta la verificación de que este los internalizó.”

7:68 ¶ 66 in SUJETO 5 “... Si bien mucho de lo que aprendemos en la vida es por imitación, quien pretende enseñar, sobre todo si se hace en una universidad en donde se quiere obtener profesionales con un mínimo común de logros de aprendizaje, a mi parecer debe al menos manejar conceptos básicos sobre "técnicas de enseñanza".

Por otra parte, indican que el proceso de enseñanza y de aprendizaje involucra la transformación explicada como la conversión sobre los otros/as y al mismo tiempo, en quien enseña. Es decir, la concepción educativa que poseen demuestra propiedades transformativas para quienes aprenden porque van adquiriendo elementos nuevos para comprender algo y, luego para sí mismos como enseñante porque cada vez que ejercen el acto de enseñanza van descubriendo en sí mismos otras cualidades que desconocían. Así se desprende en la siguiente cita:

18:39 ¶ 59 in SUJETO N° 16 “... Es la posibilidad de transformar y transformarse en el acto educativo. En mi caso, puede ser un acto de liberación de estereotipos y de formas de pensamiento dogmático, excesivamente pragmáticos y utilitarios”.

Para lo anterior, de acuerdo al relato del profesorado, revelan que es necesario como parte de la transformación, el andamiaje para la transformación; es decir, que como profesores/as deben acompañar al estudiante a descubrir su forma de aprendizaje o de acercarse al conocimiento y desde allí sucede la transformación. A continuación, se puede desprender de la siguiente cita:

4:24 ¶ 31 in SUJETO N° 2 “... es preparar junto al estudiante su forma de aprender... eso creo.... No sé si será correcto lo que digo, pero eso es lo que pienso.”

Otra de las creencias sobre la visión del acto educativo y formativo, es la relación de la educación como contexto de lo que ocurre actualmente en un territorio o país en términos disciplinares o modelos de turno en el ámbito de la salud y en términos humanísticos, lo relacionan con la ascendencia en otros/as y el desarrollo personal de los/as sujetos de educación. A continuación, se pueden leer en las siguientes porciones textuales:

13:63 ¶ 75 in SUJETO 11 “...es una actividad que permite influir en otros de manera positiva, a través del desarrollo de habilidades que serán fundamentales para el ejercicio de la profesión”.

9:43 ¶ 46 in SUJETO 7 “La enseñanza permite que las personas crezcamos de manera integral”

3:116 ¶ 66 in SUJETO 1 “...Para formar profesionales, pero sobre todo personas íntegras...”

4.1.1.2 Subcategoría: Representación misional universitaria

Saberes y concepciones que declara el profesorado sobre la misión y/o cometido de toda institución formadora de futuros/as profesionales, en tanto entidad universitaria,

describiendo desde sus creencias aspectos valóricos, éticos además de la entrega del saber disciplinar. Aquí aparecen ocho (8) códigos que relacionan con la misión de la Universidad.

Las creencias del profesorado, la relacionan con la formación ética del/la estudiante como responsabilidad social de la Universidad, como, asimismo, la necesidad de responder ante la sociedad conforme a la realidad territorial, por lo tanto, definen como función la investigación y publicación en torno a ello, tal como se lee a continuación:

6:93 ¶ 55 in SUJETO 4 “...La universidad existe para formar personas, con valores, competencias genéricas, éticas en su diario actuar; y, además, formar profesionales para desarrollarse en determinadas áreas y responder a las necesidades de la población. Para esto, es necesario investigar y publicar, de tal forma, tener la mejor evidencia tanto en docencia como en nuestra práctica diaria.”

En este sentido, expresan que la entrega de alto nivel de conocimiento es una función universitaria y debe ser de carácter sistemática, tal como se lee en la siguiente porción textual:

14:30 ¶ 63 in SUJETO 12 “...para entregar conocimientos superiores de forma sistemática y que a su vez puedan "conversar" con otros lugares.”

Otras de las creencias sobre la misión de la Universidad la relacionan con el aporte de esta institución a la sociedad respecto de entregar profesionales para la sociedad, para lo cual deben ser formados integralmente y de manera íntegra con el conocimiento que debe ser generado desde allí para el desarrollo del país. Esto se puede leer en las siguientes citas:

11:56 ¶ 50 in SUJETO 9 “...La universidad es un espacio para que los estudiantes se puedan desarrollar de manera integral y una vez que egresen aportar a la sociedad. También la universidad es un espacio en el cual se genera conocimiento en diferentes áreas. Puede ser un aporte a la región en la cual está inserta y de acuerdo a su nivel de desarrollo puede aportar al país”.

3:116 ¶ 66 in SUJETO 1 “...para formar profesionales, pero sobre todo personas íntegras...”.

9:61 ¶ 48 in SUJETO 7 “ Para el desarrollo de la sociedad.”

Además, indican que la contribución de la existencia de la universidad en la sociedad sería la del obtener un saber integral y universal, el que debe ser puesto a disposición y servicio de otros/as. Así se lee en la cita:

5:107 ¶ 50 in SUJETO 3 “Para entregar el saber integral y universal, formando personas al servicio de otras personas.”

Por otra parte, también indican en sus discursos, que es necesario en la universidad formar el pensamiento crítico y reflexivo de sus estudiantes y futuros/as profesionales en los diversos tipos de conocimiento particularmente en áreas del desarrollo y bienestar social. En esta misma línea, expresan que el desarrollo de estas habilidades cognitivas en los/as estudiantes son requeribles para la construcción de nuevo conocimiento para la resolución de problemas sociales, es decir, es parte de él y entonces, es posible la generación de alianzas estratégicas con otros países. Dichas creencias pueden ser leídas en las siguientes porciones textuales:

17:28 ¶ 53 in SUJETO 15 “Desarrollar pensamiento crítico, reflexivo; formar profesionales en diversas disciplinas vinculadas al desarrollo y bienestar social; promover la investigación aplicada y construir alianzas con sus pares a nivel mundial.”

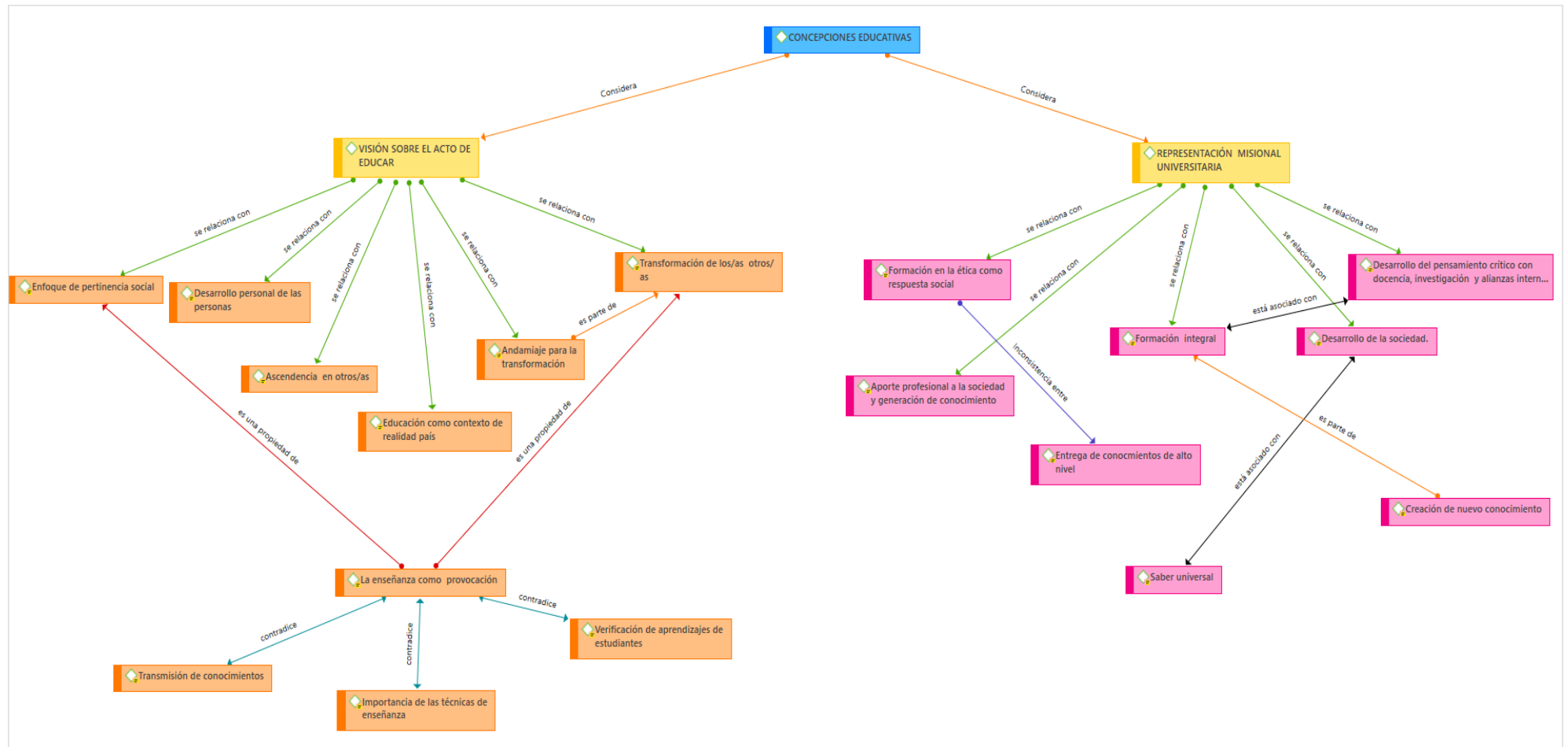
15:36 ¶ 54 in SUJETO 13 “...para crear conocimiento nuevo y formar personas con pensamiento crítico que tengan herramientas para resolver problemas futuros.”

Conforme a los resultados obtenidos en esta Categoría, se desprende la necesidad del rescate de la tradición formativa de los/as profesionales de la salud como fuente de transformación humanística, es decir, explicitan la relevancia en sus procesos formativos, de aquellas habilidades o prácticas educativas referidas al pensamiento crítico, al enfoque social y comunitario, la pertinencia social, el andamiaje para la

transformación de otros/as y la ética. Sin embargo y al mismo tiempo, valoran la transmisión de conocimiento y la investigación como parte de su concepción educativa.

A continuación, se presenta la red de relaciones de esta categoría en la Figura 17:

Figura 17
Categoría concepciones educativas



Nota: La figura corresponde a la network de la categoría indicada y obtenida por el software Atlas Ti 9.0.

4.1.2 Categoría procesos formativos

Categoría referida al propio proceso formativo de los/as docentes del área de la salud, como a sus aportes en la enseñanza y exigencias del contexto nacional. Dichas creencias también hacen crónica a las relaciones posibles de llevar a cabo al interior del aula, con sus estudiantes. En esta categoría se distinguen cuatro (04) subcategorías, que a continuación se describen.

4.1.2.1 Subcategoría: Formación personal inicial

En voz de los/as entrevistados/as su formación se relaciona con ámbitos técnicos disciplinares tales como lo clínico, disciplinar, ciencias básicas y ciencias biológicas. Sostienen que el enfoque formativo fue biomédico en el momento de su formación inicial, dicho modelo fue el que perseveraba entonces, pero al mismo tiempo, señalan que hubo espacios de integración durante su proceso formativo, de conocimientos y enfoque crítico respeto de lo que iban conociendo y comprendiendo y la perspectiva comunitaria. Esto último hace referencia a la posibilidad de trabajar con otros/as en su contexto de referencia. Esto se puede leer a continuación en las siguientes citas:

18:7 ¶ 14 in SUJETO N° 16 “Conviví con el modelo médico hegemónico y clínico y también con la formación con perspectiva comunitaria”.

4:120 ¶ 13 in SUJETO N° 2 “...luego al escoger esta carrera en la universidad tuve una formación fuertemente arraigada en las ciencias básicas (biomédicas) y al mismo tiempo también muy técnica, muy de vivenciar la actividad física y con mucha formación clínica con pacientes desde segundo año”

Indican al mismo tiempo, que existió una formación humanista (pero no pedagógica) pero de manera complementaria a su formación base , tal como se lee en la siguiente porción textual:

3:113 ¶ 13 in SUJETO N° 1 “La carrera estaba conformada por asignaturas humanistas, filosofía, psicología, inglés; área de ciencias como matemáticas, bioestadística, biología y química... pero también asignaturas disciplinares e investigación. Todas las asignaturas humanistas fueron complemento de las disciplinares y experiencias clínicas. Finalizó la enseñanza universitaria con el internado profesional en las áreas intra y extramural”

Uno de los aspectos que indican como parte central de su proceso formativo fue la actividad práctica. En este sentido, los laboratorios y otras actividades curriculares de su formación fueron de alta exigencia, con mucha extensión y en otros casos sólo en base a clases magistrales; por lo tanto indican que pudieron darle sentido a las situaciones antes descritas, una vez que lograban aplicar conocimiento en las experiencias clínicas en los diversos centros de salud, es decir, una vinculación de lo didáctico a lo práctico, tal como se lee a continuación:

12:62 ¶ 13 in SUJETO N° 10 “En la universidad la enseñanza fue muy didáctica en la mayoría de asignaturas. Existiendo una gran cantidad de experiencias prácticas (laboratorios), clases que si bien algunas eran demasiado extensas (concentrados teóricos), era necesario para poder realizar experiencias clínicas (prácticas) en hospitales y CESFAM.

7:128 ¶ 13 in SUJETO N° 5 “En cuanto al área pre clínica en general fueron clases magistrales acompañadas de pasos prácticos en laboratorios por ejemplo dependiendo de materia. En el área clínica en general fueron rotaciones por diferentes especialidades hospitalarias o ambulatorias bajo la tutela de un médico especialista quien nos interrogaban, a quien presentábamos nuestros pacientes y entregábamos fichas clínicas que eran corregidas”

4.1.2.2 Subcategoría: Sistema formativo y escenario docente

Elemento que caracterizan y consideran como una propiedad en su ejercicio como enseñante. En este sentido, los/as sujetos señalaban que el sistema formativo actual es un sistema de movilidad social para los/as estudiantes porque les permite acceder a otro nivel social y cultural tiene sus complejidades que se refieren a la permanencia en el sistema universitario, (no obstante, dicha idea es hoy día conjeturada dadas las condiciones de mercado y el acceso a educación superior.) tal como se lee a continuación:

8:32 ¶ 46 in SUJETO N° 6 “En nuestro país se estudia por movilidad social, eso es bueno pero también complejo, porque si bien las personas pueden acceder a un estatus distinto al de origen, al mismo tiempo, no todos pueden mantenerse en el sistema. El sistema se quedó atrás en enfrentarlo”

Como profesores/as, indican que esta necesidad de ascender socialmente viene dada por el contexto nacional y mundial, en que inspiran y persuaden a las sociedades para la competitividad y escalada social transfiriendo valores y antivalores en el proceso. Dicho movimiento impacta en los procesos formativos trayendo una dificultad para el profesorado. Así se lee en la siguiente cita:

4:52 ¶ 73 in SUJETO N° 2 “No sé si es fácil o complejo enseñar en los tiempos actuales.... El mundo está con una disposición egoísta y egocéntrica... vivimos mucho el desamor y el cumplimiento....”

En relación al escenario que el profesorado vive y que aluden al cumplimiento , expresan que la exigencia del sistema es la alta productividad académica, cuestión que muchas veces además de ocupar bastante tiempo de su quehacer universitario, tiene mayor valor y status que la docencia, tal como se lee a continuación:

15:25 ¶ 43 in SUJETO N° 13 “En todas las universidades, la productividad en investigación es mejor evaluada y valorada que la excelencia en docencia.”

Al mismo tiempo y considerando lo anterior, los/as profesionales enseñantes universitarios/as, expresan que dicho sistema es causa de una serie de inconvenientes en el acto educativo y formativo universitario, tales como, la sobrecarga académica estudiantil, la diversidad de estudiantes, la tecnificación del enfoque formativo, que incluye centrarse en aspectos cuantitativos más que en los cualitativos y la formación por competencias, transformándose en un sistema clientelista y gerencialista de formación. En este sentido, se invoca a la innovación (como resignificación) para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Lo anterior se puede leer en las siguientes porciones textuales:

6:74 ¶ 17 in SUJETO N° 4 “En Chile, la formación en Enfermería es completa, incluso a veces sobrecargada para los y las estudiantes que les impide desarrollar la vida universitaria más allá del conocimiento duro”.

11:59 ¶ 37 in SUJETO N° 9 “Se debe adaptar la clase a las diferentes características que tienen los estudiantes en cuanto a sus actitudes, conocimientos de la enseñanza media. También se debe considerar que los estudiantes que ingresan a la educación superior son muy heterogéneos,

ingresan estudiantes de diferentes estratos sociales, por esta estrategia en cuanto a la apertura y masificación de la educación superior, que ha obligado a que las IES y a sus docentes deban hacerse cargo de estos estudiantes con las falencias que traen”.

8:88 ¶ 37 in SUJETO N° 6 “ ... creo que se apunta a una tecnificación formativa, que es convertir a los profesores en un softwareNo se estimula ni la calidad ni la innovación”.

5:115 ¶ 48 in SUJETO N° 3 “Pienso que la enseñanza muchas veces se queda en la cantidad y no en la calidad... es más importante la nota que cuanto aprendí o cuanto yo hice para aprender”.

18:25 ¶ 26 in SUJETO N° 16 “Considero que en la actualidad en Chile, tiene más peso el estudiante en modalidad cliente, la universidad en modalidad ranking, y las metas sustituyen a la formación integral. Sin embargo, los discursos son retóricos y orientados a cautivar, término cercano a simular”.

12:48 ¶ 13 in SUJETO N° 10 “...así como está el sistema universitario, es entendible que no se pueda profundizar tanto en cada una de sus áreas de desempeño, dejando la libertad a cada enfermera de decidir qué rumbo tomar en su desarrollo profesional”.

4.1.2.3 Subcategoría: Relaciones en el acto de enseñanza

Respecto a esta subcategoría/familia, hace alusión a la relación que se establece en el aula, en cuanto a lo que sucede allí para el aprendizaje y para la enseñanza. Los/as entrevistados/as, manifiestan una dicotomía en la dinámica áulica.

En primer término, hacen referencia a la presencia de la teoría y práctica como relación didáctica en su quehacer, es decir, que la presencia del corpus de conocimiento disciplinar y su aplicación real en un contexto determinado, están vinculadas intencionadamente para el aprendizaje de los/as estudiantes, en otras palabras, la didáctica como un puente articulador. Dicha orientación se presenta de manera permanente para estar al servicio del aprendizaje, tal como se lee a continuación:

17:14 ¶ 27 in SUJETO N° 15 “ mh... creo que se establecen diferentes relaciones con diversas metodologías docentes, clases expositivas, talleres, seminarios, reuniones clínicas, reuniones análisis de casos con el equipo de salud de APS, atención de pacientes a través de todo el ciclo vital, deben plantear y desarrollar un proyecto de investigación, docencia en pregrado y educación en salud a la comunidad, diagnósticos participativos a nivel comunitario, reuniones con organizaciones comunitarias, reuniones de coordinación con intersector, etc “

Del mismo modo que lo anterior, señalan cómo la participación de los/as estudiantes en las metodologías implementadas generarían un aprendizaje real, es decir, quien aprende construye su propio camino hacia saber. Así se lee en la siguiente cita:

5:103 ¶ 26 in SUJETO N° 3 “Actualmente realizamos muchas clases interactivas, con metodologías innovadoras, participativas, de manera que sean los estudiantes los que desarrollen su propio camino, a lo que se suma la práctica del cuidado a personas sanas o enfermas a lo largo del ciclo de vida”.

En segundo término, diferente al anterior, señalan que la relación tradicional en la enseñanza en la que gobierna el profesor/a es suficiente y la individualidad en el aprendizaje. Además, indican que el miedo, el estrés y la centración en el error en el aprendizaje son hechos que aún ocurren en el aula pero que nadie declara hacerlas hoy. En este sentido, los/as entrevistados/as indican que el miedo, el estrés acentuado y el error como factor correctivo en el aprendizaje, causa una experiencia de daño psicológico en los/as estudiantes. Así se puede leer en las porciones textuales aquí presentadas:

5:104 ¶ 13 in SUJETO N° 3 “... el aprendizaje se basa en la enseñanza tradicional de los años 90´ más ampliada e interdisciplinar, donde era en base a clases con pizarra y en ese entonces se usaban diapositivas y transparencias pero se realizaban talleres prácticos”.

16:6 ¶ 14 in SUJETO N° 14 “... en mi tiempo y ahora ... se aprende por medio de la mezcla del estudio personal, solitario, dedicado a poder entender y

absorber la mayor cantidad posible de información, efectuando tantas relaciones como sean posibles”.

8:47 ¶ 39 in SUJETO N° 6 “Es verdad que todo aprendizaje tiene una cuota de estrés ,pero se ha llevado a su grado máximo ,tocando una delgada línea...”

9:60 ¶ 13 in SUJETO N° 7 “Mi formación tuvo una fuerte base conductista, orientada a marcar el error y mejorarlo, mi escuela tenía una fuerte formación en la gestión y administración en salud... quizás ahora también ...”.

7:143 ¶ 19 in SUJETO N° 5 “Me parece que tuve profesores(as) dignos de imitar en su compromiso y dedicación, lo que fue un aporte; también tuve otros que definitivamente nos maltrataron psicológica y emocionalmente en una época en la que no había regulación para esos temas... creo que podrían persistir aún...”.

4.1.2.4 Subcategoría: Aportaciones para la formación

Al consultarles a docentes entrevistados/as sobre su experiencia como docente y el aporte que creen dejar a futuras generaciones, revelan que la tarea de formar a futuros/as profesionales de la salud es una tarea de alta complejidad y al mismo tiempo desafiante, para ellos/as es necesario que los/as profesionales que ejercen docencia, posean una visión integral y humanista, es decir, que vean al ser humano como una unidad indisoluble con múltiples esferas de ser y actuar. Para ellos/as no es sólo transmisión técnica y científica, sino que también es la práctica ética de la salud, mediante el desarrollo de ciertas habilidades sociales y emocionales que les permitan no sólo cuidar de los/as otros/as, sino que de sí mismos.

Para ellos/as, lograr este propósito, se hace necesario desde su perspectiva, que quien ejerza docencia tomen conciencia de sí mismos como sujetos humanos con una dignidad, conscientes de sus posibilidades y limitaciones. Creen necesario establecer una relación en el aula de respeto, confianza, empatía sin que se dé espacio a la discriminación, es decir, sin daño. Esto último se lee en la siguiente cita:

12:44 ¶ 23 in SUJETO N° 10 “ *Me centro mucho en educar de una forma no violenta, promoviendo la motivación intrínseca de cada estudiante, dado que los estudiantes han tenido muy malas experiencias con otros docentes, especialmente en sus prácticas, el daño que dejaron esos docentes en los alumnos fue muy grande, por lo que en ello encontré una gran motivación para desarrollarme y creo que ha tenido buenos resultados*”.

Además plantean su necesidad de combinar de manera equilibrada la formación científica y humanista en los/as profesionales del área de la salud , puesto que hasta ahora la formación está centrada muchas veces en un nivel de tecnicismo alto, desvinculándolo de la persona y sus cualidades que lo hacen ser persona. Por lo tanto, creen necesario dar mayor espacio a la formación en ciencias tanto como la formación humana, aportando con sentido ético y social en la atención de pacientes. Esto se puede leer en las siguientes porciones textuales:

7:123¶ 63 in SUJETO N° 5 : “ *En este sentido me interesa aportar ayudando a mis alumnos a encontrar un punto de equilibrio entre estas dos posturas, en beneficio de los pacientes y de sí mismos. Pretendo aportar a enseñarles el valor de la humildad para reconocer lo que no saben, a pedir ayuda cuando corresponda y a capacitarse constantemente para mejorar*”

5:84¶ 46 in SUJETO N° 3 : “*Creando conciencia que la persona necesita ser cuidado como ser humano integral, por lo que la enseñanza debe estar basada en el saber, saber ser y saber hacer, por lo tanto, somos personas cuidando a personas, que merecen recibir lo mejor*”.

14:44 ¶ 33 in SUJETO N° 12 : “*...y de lo que más me interesa a mi, de humanizar la medicina, importancia capital, puesto que cada vez es más claro que no es sólo técnica, la medicina es la mas humana de las ciencias*

Otra de las ideas que expresan los/as profesionales es respecto que como profesor/aes deben ser fuente de inspiración para sus estudiantes motivándolos, guiándolos, apoyándolos en su proceso formativo. De esta manera creen que pueden

acudir a la atención y del cuidado de otros/as seres humanos, integrando sus aspectos psicológicos y sociales, los que al estar ausentes no permitiría una atención de carácter integral. Así se lee a continuación:

12:65 ¶ 23 in SUJETO N° 10 : “Espero ser inspirador en la forma de tratar con los usuarios. Mi área se basa en gran medida en trabajar los aspectos psicosociales de nuestra profesión hablando bastante sobre entenderse a uno mismo como profesional, para poder entregar los mejores cuidados posibles y de la forma más integral posible, de acuerdo a cada contexto”.

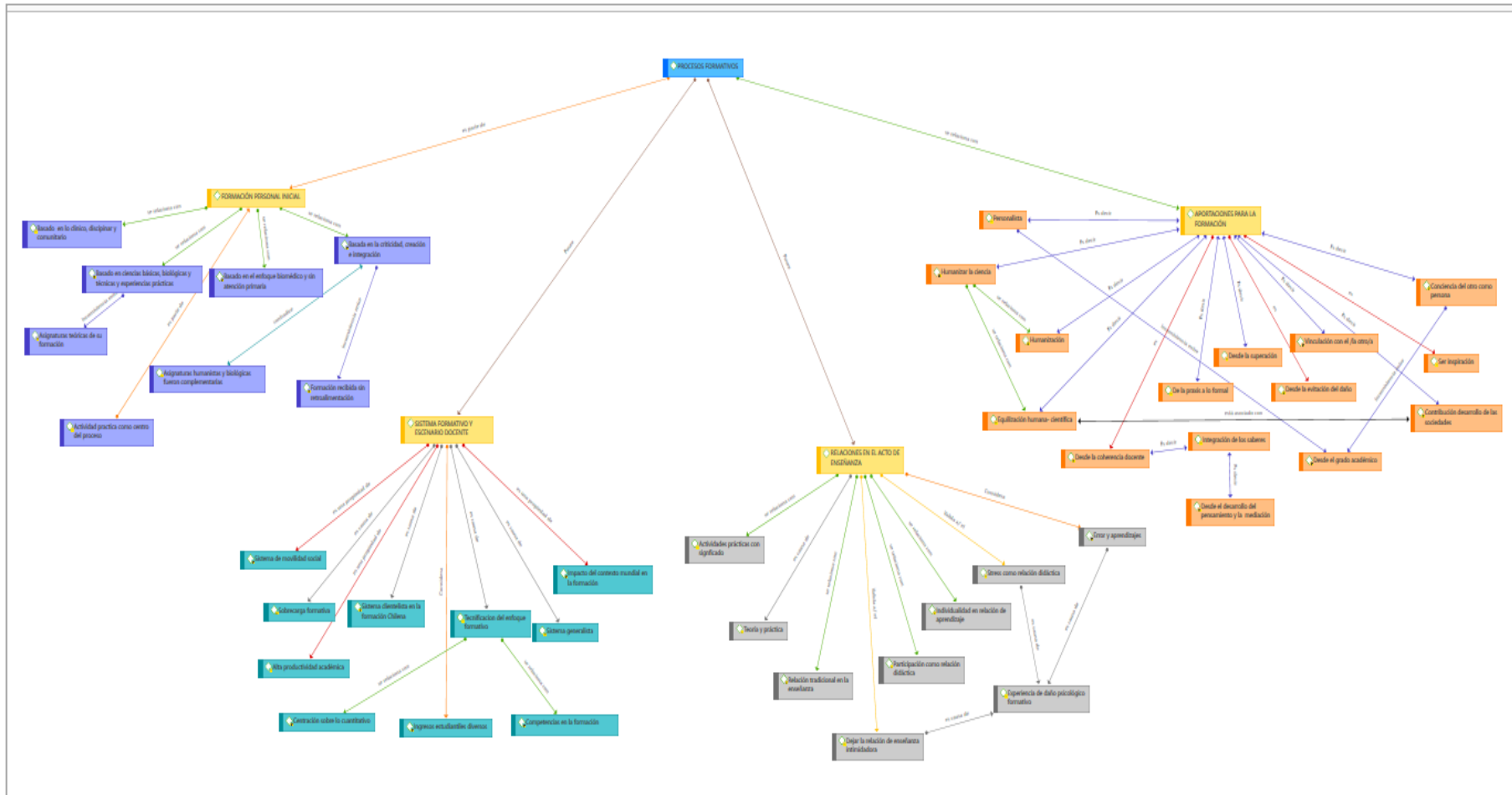
En conclusión, la enseñanza de profesionales de la salud es una oportunidad para formar personas íntegras, competentes y comprometidas con el bienestar propio y ajeno, que puedan afrontar los desafíos actuales y futuros del ámbito de la salud con una visión holística y transformadora.

En esta Categoría se distinguen elementos como la importancia asignada a la experiencia práctica a nivel formativo, como asimismo la alta valoración que otorgan a la participación y colectividad, a la ayuda al otro/a como parte de un proceso formativo y estrategias de enseñanza variada.

A continuación, se presenta la red de relaciones de esta categoría en la Figura 2:

Figura 18
Categoría procesos formativos

Nota: La figura corresponde a la network de la categoría indicada y obtenida a través del software Atlas Ti 9.0.



4.1.3. Categoría contexto de educación superior

Esta categoría se refiere a la situación actual de este nivel de educación en la sociedad. Los acontecimientos actuales, las demandas y requerimientos del sistema educativo en la formación y en las tareas del profesorado. En este sentido la formación está inserta en un tejido social, cultural, político y ético que se manifiesta mediante diferentes condiciones. En esta categoría se distinguen tres (03) sub categorías, que a continuación se describen.

4.1.3.1 Subcategoría Exigencias institucionales

Los/as profesionales de la salud entrevistados/as explican que durante el último tiempo se han hecho más visibles las exigencias sobre la profesionalización docente, dicho de otro modo, que en su quehacer deben incorporar además técnicas para enseñar, además deben investigar, lo que implica que no todos/as quienes enseñan tienen ese acercamiento o más bien experiencia en este ámbito, aun así creen que para entrar al aula se requiere de esa condición, tal como se expresa en la siguiente cita:

15:26 ¶ 43 in SUJETO N° 13: “En mi universidad se ha hecho mucho énfasis en la profesionalización de la docencia, con criterios objetivos, que yo valoro, pero creo que es necesario que la planta docente entienda que todo docente universitario debería involucrarse en la investigación (en el nivel que desee) así como los investigadores deben tener una formación mínima y ser evaluados por su docencia”.

Al mismo tiempo, creen que las exigencias son variadas, por una parte, el cumplimiento de la docencia, la actualización constante de sus formas de enseñar y en particular la bibliografía de uso en clases, la aplicación de tecnologías para que los/as estudiantes se motiven por ejemplo, los cuales son luego evaluados en los procesos de acreditación. Dicha cuestión es comprendida por ellos/as como una forma de evaluación para la mejora continua. Además piensan que existen dispositivos tecnocráticos los que deben cumplir como la planificación didáctica y que conforme a lo descrito en ella deben desarrollar su docencia; pero también creen que en este sistema le es obligación a ingresar a una carrera docente que incluye formación en estrategias didácticas, en doctorar, en

publicación permanente de artículos científicos, por ejemplo. Esto se puede leer en las siguientes citas:

6:78 ¶ 42 in SUJETO N° 4: “ *Las exigencias como docente, van desde la ejecución de la docencia misma, que esta sea de calidad, hasta cumplir con exigencias de acreditación como uso de bibliografía de los últimos cinco años, uso de determinados softwares para las clases, entre otros*”.

3:114 ¶ 54 in SUJETO N° 1:” *Creo que lo más importante es evaluar el trabajo realizado y hacer las mejoras derivadas, con lo que concuerdo absolutamente*”.

3:10 ¶54 in SUJETO N° 1: “... *Bueno, lo obvio, cumplir a cabalidad con el programa de la asignatura y realizar la docencia derivada de esa planificación...*”.

9:49 ¶ 38 in SUJETO N° 7. “ *Avanzar en la formación hasta ser Doctora, publicar artículos. Es importante la formación, pero se deben respetar los procesos personales y no castigar el no avanzar*”.

12:54¶ 39 in SUJETO N° 10 :” *Siento que se me pide lo que debo hacer, es decir, se me solicita tener una actitud en específico, actualización constante de los conocimientos, ser veraz, capacidad de planificación y al mismo tiempo de adaptarse a las eventualidades y considero que todo ello es necesario para que un docente haga su trabajo*”.

Por otra parte, los/as profesionales entrevistados/as creen que los currículos de formación, es decir, el conjunto de asignaturas de estudio dentro del proceso, son muy rígidos y extensos, con lo cual quien decide estudiar una carrera del área de la salud debe dedicar muchas horas de estudio y, en este sentido, creen necesario que el/la estudiante debe ser constante y perseverante en su formación, tal como se lee a continuación:

7:94 ¶ 59 in SUJETO N° 5: “...*son carreras que habitualmente tienen mallas curriculares extensas, no flexibles, con múltiples evaluaciones, todo lo cual*

requiere de dedicación casi de tiempo completo, por lo que más que genialidad se necesitan constancia, perseverancia y estabilidad emocional”.

A juicio de los/as entrevistados/as, lo anterior, en tanto los currículos rígidos, se debe a los niveles de exigencia que se les pide, lo que muchas veces es contradictorio con los principios sociales u otros, que tienen que ver con la enseñanza, con la vocación, con la ayuda a los/as estudiantes e inclusive con la remuneración muy baja para lo que se exige, tal como se lee en la siguiente cita:

7:116¶ 54 in SUJETO N° 5: “ Se pide tácitamente que sea exigente, pero que al mismo tiempo sepa encantar a los alumnos, todo en un mes y por vocación, porque en realidad la remuneración que recibo de la universidad es muy baja, en ningún caso me permite vivir de ella”.

4.1.3.2 Subcategoría mitos formativos

En esta línea, el profesorado cree que existen ciertas leyendas en torno a la formación de profesionales del área de la salud, cuestión que relacionan con los niveles de exigencia formativa y con el contexto universitario. Así, explican algunos de estos mitos, tales como el nivel de inteligencia para acceder a una carrera de esta área o que son carreras más exigentes que otras, por ejemplo.

Uno de los principales mitos es el nivel de inteligencia que debe tener una persona para los estudios médicos, tal como se lee a continuación:

16:25 ¶ 44 in SUJETO N° 14: “...Por ejemplo, que los profesionales de estas áreas son más inteligentes.... Lo único que requiere es ser constante y dedicado.”

De acuerdo a lo expresado, ellos/as creen que el mito anterior se asocia a la creencia popular que existirían carreras más fáciles de seguir en el área de salud, en otras palabras, existirían jerarquías académicas en los programas universitarios, tal como se lee en la siguiente cita:

5:43 ¶ 41 in SUJETO N° 3: “Y existe la idea que enfermería es mucho más fácil que medicina... a lo cual siempre he dicho...son focos distintos dado que

enfermería es más integral y debe desarrollar más habilidades blandas que medicina carece... son focos distintos”.

Por otra parte, dichos mitos han transformado la forma en que se enseña, en este sentido, indican que para unos/as la vocación es algo muy relevante porque se requiere arduas horas de estudio, confirmando dichos mitos de exigencia, hasta sacrificando muchas veces otras cosas y, por otra parte, piensan que se ha empleado el mito de a mayor conocimiento y mayor cantidad de enseñanza mejores médicos o enfermeras lograrán ser, lo que se lee a continuación:

14:25 ¶ 53 in SUJETO N° 12:” Creo que la Medicina es una vocación, lo comparto, se necesita estudiar mucho, lo comparto, y hay que sacrificar muchas cosas...”

13:37 ¶ 66 in SUJETO N°11: “Podría nombrar algunos como: si más enseño, más aprenden los estudiantes o que los estudiantes deben pasarlo mal en el internado para aprender a ser buenos médicos”.

Luego, plantean otros mitos como el estudiar una carrera del área de salud, por ejemplo, medicina o enfermería, asegurará empleabilidad puesto que éstas serían carreras complejas, de muchas horas de estudio, alta dedicación y sacrificio, entre otros, tal como se describió en páginas precedentes. El haber estudiado en una Universidad de prestigio nacional o regional, también creen es un mito de empleabilidad. Esto también se ve avalado por las exigencias recientes del contexto universitario, cuyo resultado es el mito que, a mayor grado académico mejor docencia, sin considerar que, en el ámbito de la salud, la enseñanza de modelos extranjerizantes debe ser contextualizados a la realidad en que se está inmersos. Lo anterior se puede leer en la siguiente porción textual:

18:34 ¶ 50 in SUJETO N° 16: “Un mito es la empleabilidad, el asegurar un futuro empleo por haber estudiado una carrera de la salud o haber estudiado en determinada universidad. Otro mito es creer que docentes con mayor grado académico necesariamente son mejores pedagogos. Un tercer mito es creer que el conocimiento europeo o norteamericano, son aplicables a los contextos latinoamericanos sin capacidad crítica.”

Una parte de los/as entrevistados/as sostiene que no existen mitos sobre, su profesión y menos sobre la formación que ellos/as desarrollan, como también, el mito del maltrato que parece más bien no serlo porque aún existe en las aulas de la salud, así se puede leer a continuación:

12:38 ¶ 42 in SUJETO N° 10: “Sí, como el mito que "con sangre entra", es decir, esa normalización de la violencia en la enseñanza está compartida por muchos colegas, afortunadamente en mi lugar de trabajo todos estamos enfocados en eliminarla durante toda la formación y ha dado buenos resultados”.

4.1.3.3 Subcategoría Explicación mitos y creencias del contexto

En esta subcategoría, los/as participantes describen algunas razones por las cuales los mitos y las exigencias del contexto universitario procede así con las carreras del área de la salud. Señalan que las carreras del área de la salud a diferencia de otras consideran el manejo de la vida o la muerte, razón por la cual serían más exigentes en todo ámbito, lo que a juicio de ellos/as se relaciona con la conciencia de la responsabilidad que implica, tal como se lee en las siguientes porciones textuales:

5:88 ¶ 43 in SUJETO N°3: “Depende, todas las carreras tienen responsabilidades con la persona o sociedad, de forma directa o indirecta, pero en el caso de la salud, somos responsables de la vida o más bien de la calidad de vida del otro, dado que la salud es un punto muy importante para todos.”

11:50 ¶ 41-42 in SUJETO N°9: “Las carreras de la salud son carreras con una gran responsabilidad en formar profesionales de calidad, ya que se trabaja con la vida de las personas. El cometer un error puede ocasionar la muerte de una persona. Los profesionales de la salud trabajan con normas, protocolos los cuales deben ser aplicados y respetados por la seguridad y calidad en la atención de las personas”.

También expresan que el trabajo en el área de la salud conlleva un alto nivel de estrés, con las condiciones cambiantes, con pacientes en riesgo, por la situación familiar

entre otros, por lo cual el futuro profesional debe aprender a manejar sus emociones e intervenir adecuadamente Así se lee a continuación:

3:100 ¶ 60 in SUJETO N° 1: “...el estrés que significa cuidar pacientes graves, la carga emocional que esto implica, tratar no sólo con el enfermo sino también con su familia, en el caso de la enfermería... se está muy cerca del sufrimiento, de ahí la importancia de la compasión y de la necesidad de desarrollar en este profesional estrategias que le permitan mantener su armonía personal”.

De acuerdo a lo manifestado, lo anterior implica una presión social en el cuidado del/la paciente, porque no sólo implica restaurar la salud a una persona, sino que también trabajar con la familia, cómo llegar a ella y manejar situaciones altamente complejas, razón por la cual deben estar en una permanente actualización desde el inicio de la carrera de manera tal, que puedan responder conforme a las necesidades del contexto biopsicosocial. Lo anterior se puede leer en la siguiente cita:

16:26 ¶ 46 in SUJETO 14: “... Debes actualizarte durante toda la vida laboral. Te llevas tus pacientes a casa.... no logras desconectarte completamente de todas las actividades clínicas. Existe una mayor presión social o exigencia sobre el personal de salud”.

Por lo tanto, los/as entrevistados/as, explican las razones por las cuales existe una determinada extensión de las carreras del área de la salud, como las áreas de especialización que, sin ellas, difícilmente permitiría una intervención adecuada y consiste en una vez finalizado el periodo de pregrado, en algunos casos deben acceder a ellas. Por otro lado, las prácticas clínicas en el proceso formativo creen que son definitorias en el nivel de exigencia, por cuanto, en dicha actividad no existe descanso alguno, independiente si existen feriados, receso académico u otro, para ellos/as, es una formación continua. Esto se puede leer en las siguientes citas:

17:26 ¶ 47 in SUJETO N° 15 “Las mayores exigencias que nos diferencian de otras carreras se relacionarían con la extensión de la carrera y luego el período de especialización con la obligación de desempeño en lugares de destinación

7:126 ¶ 59 in SUJETO N° 5 “*Las prácticas clínicas implican a su vez un esfuerzo físico en la medida en que se deben hacer turnos que incluyen noches, festivos, fines de semana y luego seguir trabajando sin descanso compensatorio*”.

Del mismo modo, los/as participantes del estudio, expresan que las razones que respaldan el exceso de tiempo en estudios del área de la salud, son los niveles de responsabilidades éticas, como se describió anteriormente, sin importar el tiempo de dedicación ni retribución alguna, más que el restablecimiento de la salud de la persona. Así se lee a continuación:

18:37 ¶ 53 in SUJETO N° 16:” *Puede ser también un mito. Conlleva responsabilidades éticas insoslayables y la necesidad de actualización y un saber proceder. Y eso requiere tiempo, suficiente y abundante tiempo.*”

En otra visión, algunos de ellos/as creen que no existe una exigencia formativa más que las suficientes para poder titularse y también, creen que hay una sobrevaloración de la exigencia, es decir es positivo y bien visto que una carrera del área de la salud dure un tiempo largo porque tal como lo indican, son carreras de “rigor”, de mucha dedicación y de alta contribución social; aun cuando también admiten que a veces el total de horas de docencia directa son superadas ampliamente en la práctica. Lo anterior, puede ser leído en las siguientes citas:

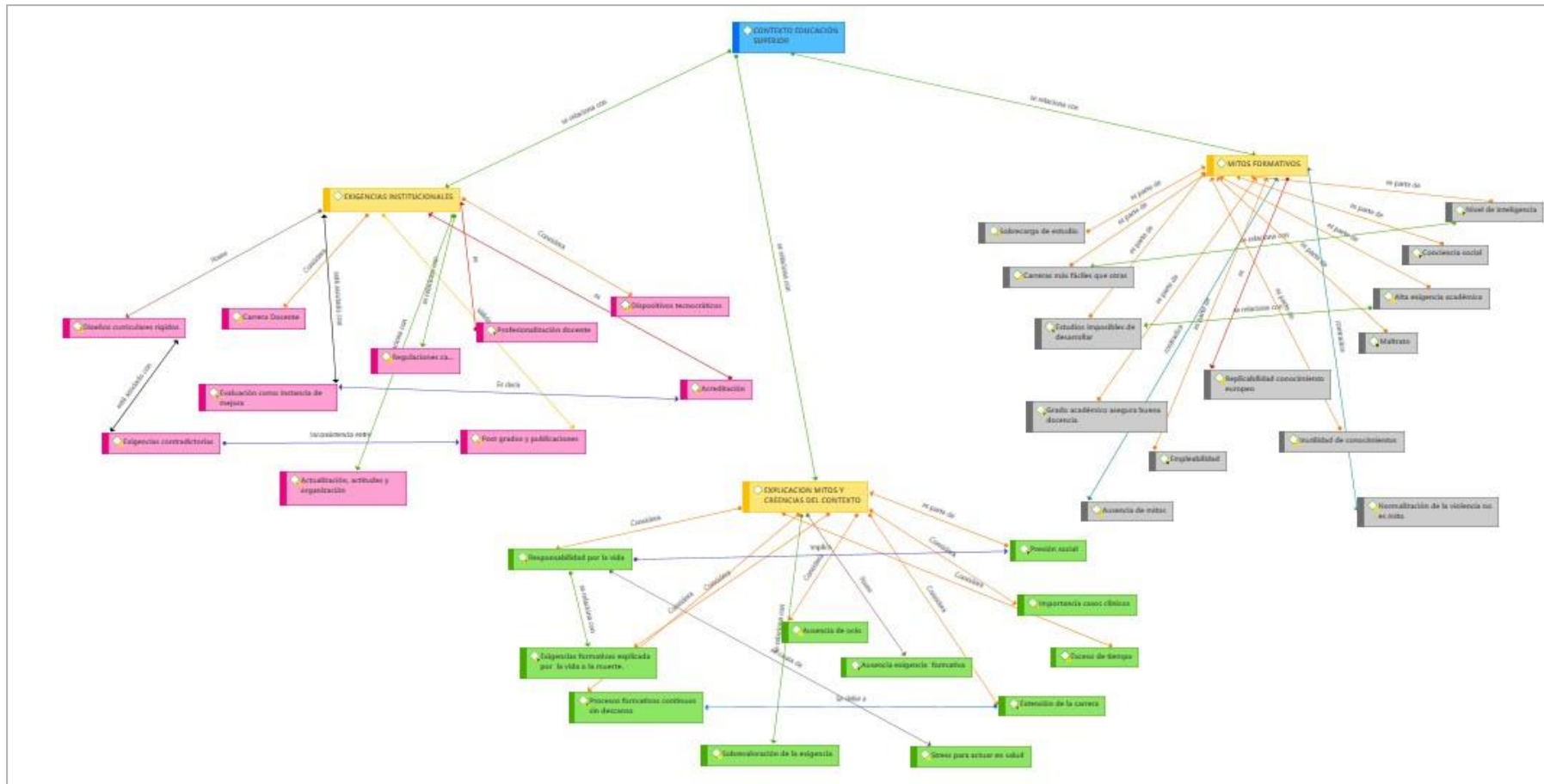
4:97 ¶ 63 in SUJETO N° 2: “*creo que en todas las ramas del conocimiento hay un tema ético de buscar la excelencia para el servicio que se va a otorgar... pero efectivamente como está en juego la salud de las personas se le otorga una exigencia mayor en eso estoy de acuerdo en parte, pero sabemos que está sobrevalorado*”.

4:99¶ 58 in SUJETO N° 2: “*y una sobre exigencia en la formación por el hecho de ser de la salud, de rigor.... aunque se declaran las horas de dedicación de las/os estudiantes se superan con creces las hrs. indirectas... eso creo que ese es el gran mito en salud...*”

En esta Categoría se puede desprender la relevancia que otorgan al cumplimiento y compromiso con el quehacer de enseñante en aspectos administrativos y de docencia propiamente tal, pero al mismo tiempo, no consideran que ésta sea reconocida ni valorada en el proceso de carrera docente. Se visualiza claramente el aspecto de responsabilidad social y ético-político que les compete a ellos/as como docentes.

A continuación, se presenta la red de relaciones de esta categoría en la Figura 19:

Figura 19
Categoría contextos educación superior



Nota: La figura corresponde a la network de la categoría indicada y obtenida a través del software Atlas Ti 9.0

4.1.4. Categoría valoraciones en docencia

Dicha categoría describe las características del inicio en la docencia de los/as profesionales entrevistados/as y las razones por las que se vincularon a la enseñanza de su profesión. En ella se consideran 2 subcategorías. A saber:

4.1.4.1 Subcategoría: Inicio en la docencia

Los/as sujetos del estudio, indican que se aproximaron a impartir docencia por diferentes motivaciones, intereses y situaciones de vida. Entre éstas explican que un rendimiento muy bueno en la enseñanza escolar promocionó su acceso a estas carreras de salud y al mismo tiempo, la experiencia de desarrollo de apoyos al estudio a compañeros en el ámbito escolar, les habría permitido conocer y vivir la práctica de enseñanza; luego de lo cual se dio continuidad a esa experiencia en los demás niveles del sistema educativo, pudiendo incorporarse a la docencia de manera compartida al ejercicio de la profesión. Esto se puede leer en la siguiente cita:

6:99 ¶ 19 in SUJETO N° 4: “A lo largo de mi vida he estado ligada a la docencia, desde el colegio realizando ayudantías, igualmente en la universidad. Al titularme estuve haciendo clases part-time para complementar mi jornada completa en atención primaria de salud. Después de trabajar cinco años de lleno en la asistencia, estaba terminando mi magister, y surge la oportunidad de participar como tutora práctica en la Universidad. Quedando con jornada parcial en cada lugar. Frente a mi perfil, al año siguiente se me ofrece tener jornada completa en la docencia en la universidad”.

Por otra parte, situaciones en la historia de vida de las personas del estudio, permitieron la exposición a vivencias vinculantes con la enseñanza, como un ambiente familiar en donde la profesión docente estaba presente. También es revelador que una enfermedad de base que distingue a un sujeto, sea relacionada con la enseñanza por la capacidad retórica. Así se puede leer en las siguientes citas textuales:

12:23¶ 21 in SUJETO N° 10: “Sí, puede que esté en la genética familiar ya que la mitad de mi familia son profesores, pero me es muy divertido. Puede que mi autismo también influya en que puedo hablar durante horas de un tema que me apasiona, pero cada clase que hago resulta una experiencia muy gratificante.

Hasta hoy en mi quinto año de docente me pongo nervioso en cada clase que hago y resulta una experiencia muy emocionante”

También, describen la forma de acercamiento a la docencia, por medio de invitaciones, por amistad o por casualidad. En este sentido, no buscaron intencionadamente el ejercicio de la enseñanza, sino más bien lo tomaron a modo de oportunidad dadas las invitaciones de amistades a incorporarse al aula, porque ostentaban importantes cargos en el sistema de salud y dicha situación, a la institución y carrera en particular les permitía vincularse con el sistema y posicionar a estudiantes en formación en esos espacios. De esta manera, se iban incorporando como reemplazo o como staff permanente, sin embargo, en algunos/as relatos indican la posibilidad de haber estudiado pedagogía. La casualidad en los casos analizados se refiere también a mejora salarial, tal como se lee en las porciones textuales subsiguientes:

11:66 ¶ 19 in SUJETO N° 19:” Comencé supervisando prácticas en enfermería por casualidad, para mejorar mi renta y me di cuenta que me gustaba mucho enseñar, luego de trabajar supervisando práctica quería hacer clases a estudiantes de enfermería, pero no me sentía con las herramientas necesarias, por lo que estuve haciendo clases a nivel de TENS durante 3 años aproximadamente. y confirmé mi faceta de docente. Se me ofreció la oportunidad de trabajar en una universidad privada donde me ofrecieron formación en docencia”.

10:64 ¶ 19 in SUJETO N° 8: “Una amiga me invitó a participar en talleres procedimentales en jornada parcial. Para mí era además un área de la enfermería que deseaba desarrollar. En algún momento me preguntaron que otra profesión le hubiese gustado estudiar, mi respuesta: Pedagogía.”

17:10 ¶ 20 in SUJETO N° 15: “Por construir alianzas con el Departamento de Atención Primaria y Salud Familiar desde mi rol como directora de un Centro de Salud de APS, posteriormente CESFAM, para la implementación del modelo de atención integral familiar y comunitario a fines de los 90; lo que implicó recibir en forma regular residentes del programa de Título de Especialista en

Medicina General Familiar en su práctica clínica durante sus 3 años de formación”.

En otro orden de cosas, describen que asuntos de orden político los/as ligó al ejercicio de la docencia. Este hecho lo explican como la única instancia que les permitiría involucrarse con la restauración de la formación anterior al quiebre democrático, por lo tanto, mediante la docencia era posible discernir el rol de la salud en la sociedad y la responsabilidad socio-histórica que les competía. Así se lee a continuación:

18:16 ¶ 20 in SUJETO N°16: “En primer lugar, en el ejercicio de la ayudantía desde el segundo año de la carrera. Ello a partir de la estrategia de recuperar entre docentes y estudiantes el plan de estudios anterior a la ruptura democrática. Fundamentalmente la tarea remitía a ser facilitador de grupos de discusión, con casos que implicaban una mirada sociohistórica y cultural de los procesos de salud - enfermedad - atención. Ya sobre el final de la carrera y por concurso accedí a la ayudantía en el Departamento de Medicina Preventiva y Social de la Facultad de Medicina. Al asumir el cargo y las responsabilidades, se va aprendiendo a través de cursos e instancias no formales. A su vez, pude formarme en organizaciones no gubernamentales en educación popular. Fui posteriormente ayudante en Facultad de Psicología, donde fui desarrollando la carrera docente y concursando por los distintos cargos. Tal como afirmé, en un proceso de educación continua propio del ámbito universitario uruguayo”.

Un/a sujeto definió como deseo permanente el ejercicio de la docencia puesto que su experiencia en el área de la salud era el suficiente como para enseñar y las condiciones del entorno se daban para realizar esta experiencia, cómo se lee en la cita textual que se presenta:

6:97 ¶ 19 in SUJETO N° 7: “Siempre tuve en la mira el ser docente, creí que para ello necesitaba contar con experiencia profesional y además al tener familia consideré que era el tiempo adecuado, ya que, podía reducir mi jornada laboral”.

4.1.4.2 Subcategoría: Preferencia por enseñar

Las razones que conceden los/as entrevistados/as respecto de su inclinación hacia la enseñanza, es decir, su gusto por hacer docencia es una obligación moral y social, de solidaridad y de retribución social. Dicho de otro modo, creen que la causa de ejercer docencia, es su papel social dentro de la comunidad razón por la cual elegirían el acto de enseñanza. Desde aquí, el formar a sus estudiantes con una fuerte visión social es parte de la obligación social, lo ven como un acto de solidaridad y sienten que es una devolución consciente a la sociedad de lo que son y saben a las futuras generaciones. Esto se puede leer en las siguientes citas:

16:35 ¶ 22 in SUJETO N° 14: “Me gusta porque estoy ayudando a las futuras generaciones de médicos, así como me ayudaron a mí. Considero que es una obligación moral y ética el enseñar en nuestra profesión...”

7:139 ¶ 28 in SUJETO N° 5: “...me parece fundamental educar en la integración de conocimientos, en el pensamiento crítico, en el conocimiento aplicado, pero de manera social. Con esto quiero decir que el conocimiento bien aplicado, es decir, llegar a un buen diagnóstico, saber qué hacer y cuando corresponda no es una receta magistral aplicable a cualquier paciente. Hay una serie de decisiones clínicas cuyo éxito dependen, por ejemplo, del contexto social del paciente (nivel socio económico, lejanía al centro de salud, red de apoyo de familiares), del nivel intelectual de los padres en el caso del área pediátrica, entre otras cosas.”

5:111 ¶ 21 in SUJETO N° 3: “... me apasiona enseñar, porque es una manera de entregar tu saber y tu experiencia a otros que pueden usar ese conocimiento para generar su propio cuidado y ser mejores aun que tú”.

15:15 ¶ 24 in SUJETO N° 13: “Me gusta enseñar porque es una retribución a la sociedad, es una manera de amplificar el efecto de lo que uno sabe y me parece que es un imperativo ético, porque nadie nace sabiendo”.

Por otra parte, indican que la historia de vida los/as llevó a elegir la enseñanza de su profesión, puesto que han estado expuestos/as a un entorno familiar de

profesores/as o una situación de enfermedad cercana que generó su preferencia. Esto se lee en la siguiente porción textual:

14:47 ¶ 20 in SUJETO N°12: “La medicina es una vocación, y me vi llamado a ella por una persona cercana que se enfermó, y al ir a visitarla me di cuenta de que quería que la gente como ella no sufriera más, esto fue a los 6 o 7 años de edad aproximadamente”.

Finalmente comentan que su interés hacia la enseñanza está asociado con una gratificación en lo personal, una realización personal, por el hecho de interactuar con otros/as y compartir sus experiencias profesionales estableciendo relaciones con los/as jóvenes y desde allí potenciar sus propias habilidades y conocimientos; tal como se expresa en las siguientes citas:

6:67 ¶ 22 in SUJETO N° 4: “Me siento realizada al ver que las personas formadas desde mi trabajo, son capaces de desarrollarse en roles investigativos o asistenciales”.

10:39 ¶ 21 in SUJETO N° 8: “Me gusta mucho, es muy interesante poder entregar nuestras experiencias para el aprendizaje de los estudiantes, también el seguir estudiando y aprendiendo; me gusta la didáctica para hacer innovaciones”.

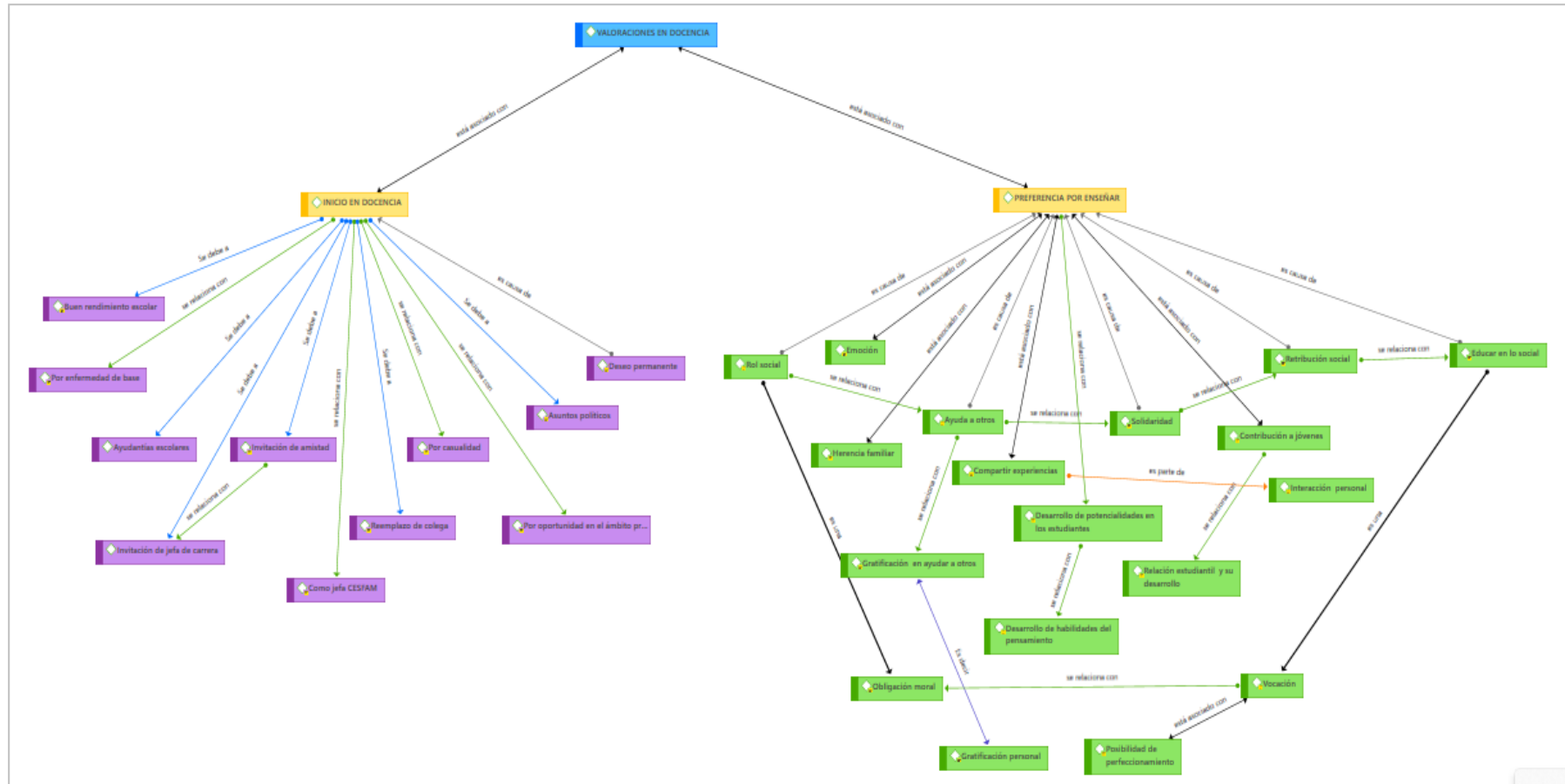
4:123 ¶ 22 in SUJETO N° 2 : “fue muy intenso y a su vez muy enriquecedor por la interacción con los alumnos que estaban ávidos de interiorizarse en las disciplinas a las que orientaba el programa de bachillerato...también ellos querían saber de la experiencia profesional de uno , para poder tomar sus decisiones...”

No obstante, lo anterior, el ejercer docencia lo visualizan como oportunidad de perfeccionamiento, porque creen que para hacer una buena docencia deben estar en constante estudio para la entrega de conocimientos y experiencias de calidad.

Conforme a lo descrito por los/as participantes del estudio, es posible retratar la importancia que asignan a la actividad de enseñanza como un deber moral y de retribución social, puesto que ven dicha actividad como un acto ineludible para su profesión.

20: A continuación, se presenta la red de relaciones de esta categoría en la Figura

Figura 20
Categoría valoraciones en docencia



Nota: La figura corresponde a la network de la categoría indicada y obtenida a través del software Atlas Ti 9.0

4.1.5. Categoría ser docente

Categoría que representa la unidad o la esencia de quien ejerce el acto de enseñanza considerando elementos como discernir sobre qué es ser buen docente, o cuáles serían aquellas características de un buen docente en el área de la salud. Es así como se distinguen 4 subcategorías que lo explican. Éstas son:

4.1.5.1 Subcategoría: Atributos docentes

Los/as profesionales entrevistados/as, exponen que los aspectos que un profesional de la salud debe poseer para ingresar a la docencia son la práctica ética y trabajo con otros/as, el compromiso social y capacidad crítica, coincidentes con las descripciones realizadas en las categorías y subcategorías anteriormente presentadas. Al consultarles la explicación de éstos indican que en el área de la salud deben trabajar con las personas con sus familias y con el dolor que portan, cuestión que impacta en la forma que ellos/as se aproximan al restablecimiento de la salud. Además, dentro de lo anterior, debe tener un actuar genuino basado en un interés real por enseñar y porque el estudiante aprenda.

Asimismo, creen que el autoaprendizaje, la exigencia y perseverancia es medular en esta actividad, porque al ser una experiencia ajena a su dominio de expertise los argumentos de cada quien son los que prevalecen y, sobre todo, el amor que demuestren en lo que hacen, en este caso con el enseñar a otro/a. Al consultarles porque este último atributo es tan importante, señalan que dicha condición les permitirá enseñar una y otra vez, para el bien superior de la formación de otra persona. Esto se puede leer a continuación:

16:18 ¶ 29 in SUJETO N° 14: “Debe amar lo que hace, por lejos es lo más importante. Debe ser pasional con la docencia, involucrarse en ella. Tiene que ser estudioso, amable, compasivo, pero a la vez exigente. Es clave el respeto por el otro y dejar en claro que, en medicina, todos podemos tener razón.... lo que importan son los argumentos. Debe ser un sujeto que no tenga miedo al cambio y debe tratar de innovar permanentemente”.

16:20 ¶ 31 in SUJETO N° 14: “Pasión por la enseñanza. Eso es lo que permitirá enseñar una y otra vez, a distintas generaciones, repitiendo muchas

veces lo mismo, estando dispuesto a sacrificar tiempo personal por un bien superior.”

El respeto a la diversidad, la capacidad de acogida y la tolerancia también aparecen en los discursos de los/as entrevistados/as como elementos particulares en el/la docente del área de la salud, puesto que deben tener interés genuino en ayudar a los/as otros/as, como también, darse cuenta de la multiplicidad de formas y modos de personas que se tienen en el aula con lo cual demanda reconocimiento y comprensión de cada sujeto que aprende. Lo anterior se puede leer en las siguientes citas:

14:34 ¶ 38 in SUJETO N° 12: “Un médico al que le interese enseñar y formar a otros, con el objetivo de ayudar y consolar siempre...”

18:27 ¶ 28 in SUJETO N° 16: “En tercer lugar y vinculado a lo anterior, consciente de los sesgos de género y clase, de la etnofobia y xenofobia presentes y operantes en la sociedad actual...”

10:44 ¶ 27 in SUJETO N°8: “...debe gustarle interactuar con personas jóvenes, debe ser tolerante y debiese tener un genuino interés por el aprendizaje de los estudiantes”

4.1.5.2 Subcategoría: Ser buen docente

Los/as entrevistados/as añaden al conjunto de características o atributos que un docente debiese tener, aquellos/as que definen un buen/a actuar en la enseñanza. En este sentido, sugieren una serie de rasgos que validan a un buen docente, tales como el reconocimiento del no saber de quién enseña, la pasión por enseñar, una convicción sobre lo que hace, una actuación ética y humana, inspirador. A continuación, se puede leer en las citas siguientes, dichos rasgos:

8:96 ¶ 31 in SUJETO N° 6: “Ser buen docente es saber que no se tienen todas las respuestas, que no se pretende tampoco y que lo relevante es estimular el autoaprendizaje y el amor a lo que se hace...” “ponerle alma a lo que se hace”

4:124 ¶ 34 in SUJETO N°2;” Creo que se debe enseñar con pasión... con entusiasmo y amor por la profesión, poniendo siempre a las personas como centro de nuestra intervención...”

9:63 ¶ 21 in SUJETO N° 7: “Me encanta, enseñar y aprender, formar a nuestros colegas es algo que me apasiona”.

12:12 ¶ 15 in SUJETO N° 10:” En el último año de enseñanza media descubrí la enfermería y me interesó. Hasta hoy no me arrepiento de haberla escogido”

13:61 ¶ 52 in SUJETO N° 11;” Un buen docente es aquel que inspira a sus estudiantes y los motiva a superarse”.

En otro ámbito de análisis, los/as sujetos indicaron que también creen que ellos/as son modelos a seguir, que los/as estudiantes deberían seguir sus modos de ser, alguien que debe ser digno de imitar en la entrega de los conocimientos, lo que podría poner en tensión la capacidad que declaran del no saber, porque en la creencia de que son modelos a seguir pueden llegar a olvidar que no lo dominan todo. Esto se puede desprender de estas citas:

16:21 ¶ 33 in SUJETO N° 14:” Alguien que sea digno de ser imitado”.

12:71 ¶ 33 in SUJETO N°10: “Saber entregar los conocimientos de la disciplina de la forma correcta...Posicionar al estudiante en el mundo.”

También aparecen en los contenidos de los discursos de los/as sujetos, el atributo de tener conciencia de la responsabilidad que implica enseñar sobre todo en el ámbito de la salud porque luego se trabaja con la vida y salud de las personas, asimismo, piensan que la formación de otros/as implica necesariamente, el ejercicio de los valores de igualdad, equidad, por ejemplo, dimensiones culturales que estarían ligadas con la responsabilidad que señalan en el acto de enseñanza, también asociado una convicción (en lo que hacen). Lo anterior se puede leer a continuación:

5:116 ¶ 43 in SUJETO N°3 “...pero en el caso de la salud, somos responsables de la vida o más bien de la calidad de vida del otro, dado que la salud es un

punto muy importante para todos, por lo que decidirse a estudiar una carrera de salud conlleva tomar conciencia de dicha responsabilidad”.

18:30 ¶ 34 in SUJETO N°16: “Comprometerse con la formación de personas que tienen y tendrán incidencia en el campo laboral. Encarnar los valores tan mencionados de equidad, igualdad, integridad en todas las acciones. Tener capacidad autocrítica y comprenderse como un sujeto histórico, con limitaciones y potencialidades”.

4.1.5.3 Subcategoría: Mejorar la enseñanza

En esta subcategoría, los/as entrevistados/as describen la forma en que se podría mejorar la actividad de enseñanza, donde ellos/as están involucrados/as, porque para ellos/as ser un buen docente implicaría la mejora en lo que hacen y conforma una parte de la actividad docente, en cuanto a enseñar. Por lo tanto, describen la mejora en la forma de enseñar cuando se dan algunas experiencias como la participación activa en la relación didáctica de profesor/a – estudiante, o cuando se deja de lado la enseñanza basada en la intimidación, porque expresan que aún es una práctica que sucede en el aula como, por ejemplo, infundir temor para conseguir respeto. De otro modo, insistir en actividades prácticas con alto significado para quien aprende como el acercamiento temprano al entorno laboral de la disciplina estudiada. En su conjunto tales elementos, podrían mejorar el aprendizaje de los/as estudiantes, tal como se lee en las siguientes porciones textuales:

5:103 ¶ 26 in SUJETO N°3:” Actualmente realizamos muchas clases interactivas, con metodologías innovadoras, participativas, de manera que sean los estudiantes los que desarrollen su propio camino, a lo que se suma la práctica del cuidado a personas sanas o enfermas a lo largo del ciclo de vida”.

6:58 ¶ 45 in SUJETO N° 4:” aún quedan paradigmas anquilosados sobre la necesidad del miedo confundido por respeto para tener un efecto positivo en el aprendizaje de las estudiantes”.

12:62 ¶ 13 in SUJETO N° 10:” En la universidad la enseñanza fue muy didáctica en la mayoría de asignaturas. Existiendo una gran cantidad de

experiencias prácticas (laboratorios), clases que si bien algunas eran demasiado extensas (concentrados teóricos), era necesario para poder realizar experiencias clínicas (prácticas) en hospitales y CESFAM”.

Luego, los/as sujetos declaran aspectos más bien teóricos y de alta difusión en la actualidad como son el uso de las tecnologías de la información mediante la utilización de videos, aplicaciones de celulares o software libres con características lúdicas en sus clases o también, la muy conocida articulación entre la teoría y práctica, pero sin llegar a deliberar sobre la posibilidad de generar práctica y luego formalización del conocimiento. Finalmente, ocupar aquellas metodologías que sitúan al estudiante como centro de la acción y que expulsaría aquellas estrategias centradas en el profesorado en que el conocimiento baja desde ellos/as hacia quien aprende, bajo la concepción globalizada y aprendida del aprendizaje basado en competencias. Tales aspectos, piensan son importantes para mejorar la praxis educativa. Esto se puede leer a continuación:

6:89 ¶ 26 in SUJETO N° 4: ... análisis de videos, participación en foros, trabajos con la comunidad, experiencias prácticas, simulación clínica con pacientes estandarizados, ECOE, entre otros.”

14:17 ¶ 35 in SUJETO N° 12: “La Medicina Interna en diversos cursos a lo largo de la carrera, con clases teóricas y prácticas hospitalarias...”

5:102 ¶ 13 in SUJETO N° 3: “era en base a clases con pizarra y en ese entonces se usaban diapositivas y transparencias. Se realizaban talleres prácticos. Era muy direccional, con baja participación de los oyentes, a menos que explicitáramos que era un semanario, sin embargo, se exigía mucha lectura previa”.

11:55 ¶ 25 in SUJETO N° 9: “En esta universidad, el modelo educativo está centrado en el estudiante con un enfoque basado en competencias. En la carrera propiciamos las metodologías activas de aprendizaje como son los ABP y Estudios de caso, además nos encontramos implementando la metodología de simulación clínica. Con estas metodologías se pretende lograr un aprendizaje más profundo y significativo en los estudiantes”.

4.1.5.4 Subcategoría: Perfeccionamiento

Este subgrupo refiere a aquellos elementos del proceso de desarrollo profesional y del área educativa, para la mejora de aspectos que requieren un progreso o profundización de saberes. Los/as sujetos creen necesario realizar cursos de perfeccionamiento en el ámbito de educación porque creen que, si bien pueden entender intuitivamente dicha actividad, es necesario mejorar con bases teóricas porque no es parte de su formación. Al mismo tiempo, señalan que el perfeccionamiento docente lo han desarrollado siempre ligado a su especialidad o área de la salud porque le son propios y distintivos, aun cuando tienen ciertos reparos con la simulación clínica o educación médica. Dichos aspectos, a juicio de ellos/as han sido favorables para el ejercicio del ser docente. Lo anterior se puede leer a continuación:

11:63 ¶ 33 in SUJETO N°9: “...Además, he realizado cursos y talleres sobre metodologías activas de aprendizajes, construcción de instrumentos de evaluación, entre otros, que han sido impartidos por la Universidad.”

13:34 ¶ 58 in SUJETO N° 11: “Si, me ha permitido enfrentar esta tarea con herramientas docentes que hasta ahora han sido efectivas para lograr los resultados. Además, sentó las bases para realizar algunos proyectos de intervención docente.”

6:97 ¶ 37 in SUJETO N° 4: “Si, he desarrollado diferentes Diplomas, cursos y otros perfeccionamientos necesarios para desarrollarme como docente de Enfermería, por ejemplo, Diplomado en Competencias frente a la innovación curricular, cursos de confección de preguntas, aprendizaje basado en problemas.”

16:22 ¶ 25 in SUJETO N° 14: “Magister en educación médica. Creo indispensable el tener conocimientos y habilidades específicas para enseñar de mejor manera.

7:146 ¶ 46 in SUJETO N°5: “Hice un diplomado en Educación en Ciencias de la Salud que dictó la Universidad Católica del Norte que es la que tiene campo clínico en los hospitales en que trabajo. La universidad estimuló a que los

clínicos que hacíamos docencia lo tomáramos. Me interesó hacer de manera más instruida lo que hacía por intuición en relación a la docencia.

18:24 ¶ 26 in SUJETO N° 16: “Si la simulación clínica pasa a ser un conjunto de técnicas, se empobrece la formación integral. Yo llamo al producto: un profesional simulado”

No obstante, lo anterior, también adjudican importancia al perfeccionamiento en su disciplina puesto que al trabajar con personas es necesario tener la última noción y base de conocimientos sobre su especialidad. También indican que en la actualidad el avance tecnológico en su área es rápido, cuestión por la cual deben estar permanentemente actualizándose. En este sentido, indican que es provechosa tal actualización o perfeccionamiento porque pueden acceder a otras condiciones laborales y mejorar su labor con los/as pacientes, tal como se lee en las siguientes citas:

7:83 ¶ 13 in SUJETO N° 5: “Intento mantenerme actualizada a través de cursos y congresos, también mediante la colaboración de colegas con más experiencia que ocasionalmente vienen a operar casos más complejos conmigo en mi hospital”

7:85 ¶ 13 in SUJETO N° 5: “Con posterioridad a egresar hasta ahora seguí actualizándome a través de cursos y congresos y también tuve una estadía de capacitación en España con misma modalidad de beca en Hospitales ya descritos.”

12:72 ¶ 37 in SUJETO N° 10: “También no está demás decir que me ha abierto muchas puertas en lo laboral y también desde lo asistencial de mi profesión, me ha entregado herramientas para poder educar de mejor forma a mis pacientes.”

En el ámbito docente, indican su actualización centrada en aspectos técnicos e instrumentales como herramientas para enseñar, herramientas para evaluar, por ejemplo. Las tipologías que posee el perfeccionamiento, ha sido disciplinar y docente, aun cuando este último asociado a la particularidad de la docencia médica. En cuanto a la utilidad de profundizar aspectos de la docencia ha sido muy bien valorada puesto que han podido

comprender las formas en que aprenden sus estudiantes o la comprensión de lo que deben lograr en sus aprendizajes, tal como se lee en las siguientes porciones textuales:

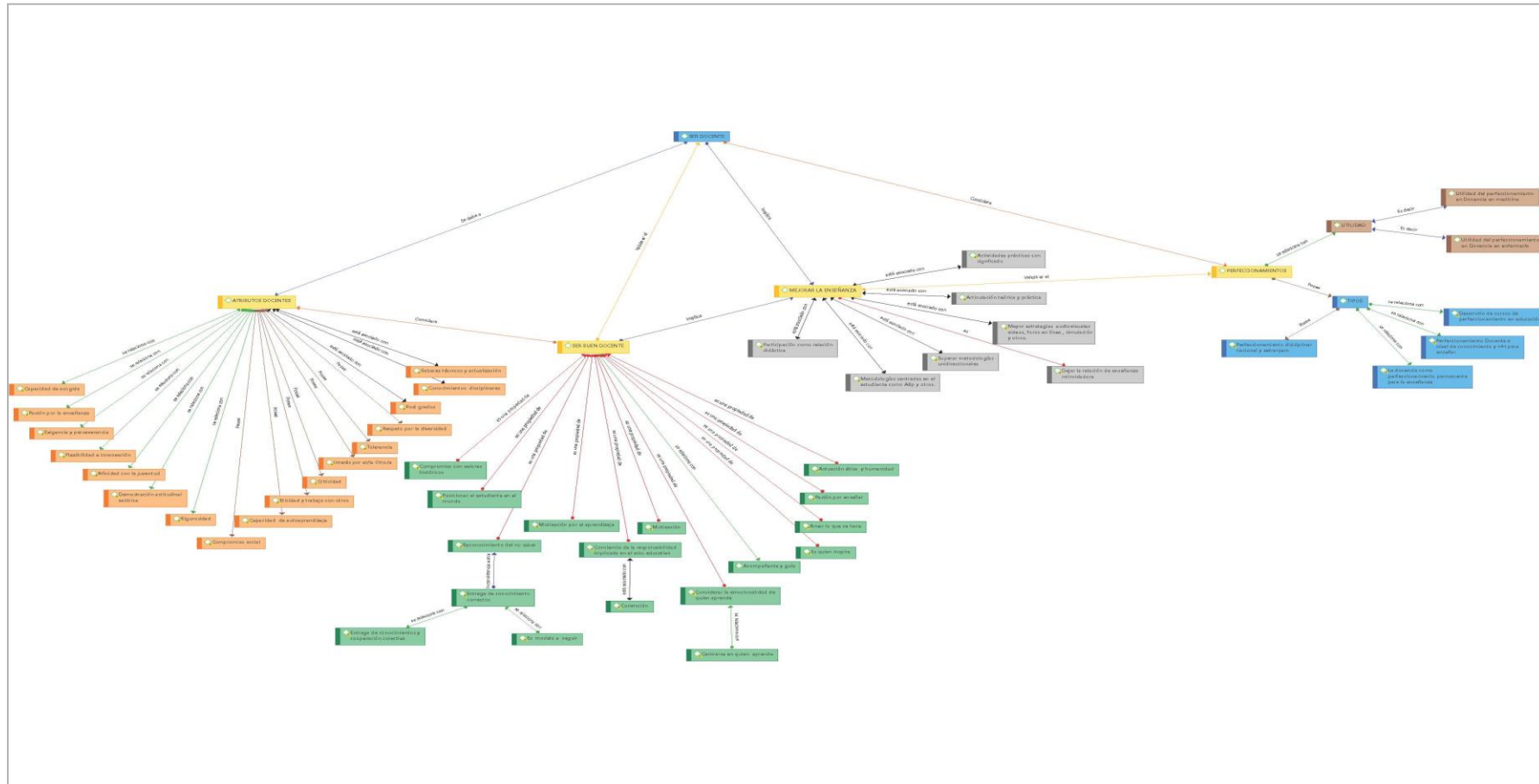
7:88 ¶ 51 in SUJETO N° 5: “Definitivamente. Siento que me dio elementos para adaptarme a las diferentes maneras de aprender de mis alumnos, quitar un poco el sesgo de la "química" o falta de esta con ellos.”

7:87 ¶ 25 in SUJETO N° 5: “Desde entonces entrego a mis alumnos una pauta de logros de aprendizaje en la rotación clínica, hacemos feedback a media rotación y al final. Creo que el diplomado cambió de manera importante y positiva mi experiencia de docencia.”

En esta Categoría se observa la aspiración a ser buen docente con atributos centrados en las humanidades, el perfeccionamiento disciplinar y didáctico como también la obligación moral de mejorar o aportar en la enseñanza por cada intervención que desarrollan.

A continuación, se presenta la red de relaciones de esta categoría en la Figura 21:

Figura 21
Categoría ser docente



Nota: La figura corresponde a la network de la categoría indicada y obtenida a través del software Atlas Ti 9.0

4.2 Modelo explicativo e interpretación de resultados

4.2.1 Modelo explicativo

Los hallazgos presentados en el capítulo anterior se han organizado en diferentes niveles de relaciones y propiedades, de modo tal, que se establece una detallada explicación del modelo que representa esta producción de información.

4.2.1.1 Ser docente en el área de la salud

El modelo establece que el ser docente o enseñante en el área de salud se debe a que poseen ciertos atributos que le son distintivos, como también las condiciones laborales que le permiten acceder a la docencia, tales como, una práctica ética, trabajo junto a otros/as, compromiso social, capacidad crítica, interés genuino por enseñar, una capacidad de autoaprendizaje, exigencia y perseverancia. En este sentido, el interés genuino por enseñar está ligado al amor que demuestran por lo que hacen, tanto a nivel educativo como disciplinar. Por lo tanto, estos atributos que los/as hacen ser un buen docente y que, al mismo tiempo, validaría el ser docente en el área de la salud, más el reconocimiento del no saber de quién enseña, la pasión por enseñar, una convicción sobre lo que hace, una actuación ética, humana e inspiradora, porque el trabajo de restablecimiento de la salud de las personas y el trabajo con la vida o con la muerte, los/as obliga a centrarse en los/as otros/as.

Ligado a lo anterior, ser buen docente en el área de la salud, implica mejorar la enseñanza, en relación a la formación pedagógica de estos profesionales decir, contribuir para que la forma en que se enseña sea reformada, como dejar de lado la enseñanza basada en la intimidación o infundir temor para conseguir respeto, continuando con las prácticas docentes dominantes. Tal como se explicó en el párrafo anterior, ellos/as trabajan con el restablecimiento de la salud con foco en la persona. Igualmente, ser buen docente considera una preferencia por enseñar, sin lo cual no podrían acercarse a serlo; es decir, al no poseer una trayectoria profesional propia para la docencia, impacta en una preocupación por desarrollar habilidades técnico-pedagógicas, hecho que impulsa a quien opta por enseñar y además lo prefiere, por mejorar su praxis. Dicho perfeccionamiento se da a nivel de la disciplina por la rapidez de la actualización tecnológica y avances en el área médica, pero al mismo tiempo, por el desarrollo en el área educativa, puesto que ellos/as desconocen dicha área del conocimiento requiriendo

técnicas o herramientas para hacerlo, es decir, requieren de un desarrollo competencial docente y disciplinar.

Luego, ser docente en el área de la salud está asociado con las valoraciones en docencia de los/as mismos/as profesionales, puesto que para poder hacerlo se requiere una cierta preferencia por enseñar o gusto para desarrollar la docencia. Es en este sentido, que la preferencia debe darse como una obligación moral y social, de solidaridad y de retribución social, porque ellos/as tienen un marcado rol social dentro de la comunidad. Al mismo tiempo, estas valoraciones se pueden comenzar a construir una vez que inician la docencia, dado que se acercaron al ámbito de la enseñanza desde jóvenes como ayudantes y a veces anterior a eso. Es aquí que dicho inicio en la docencia tendrá una relación directa por el gusto o no por enseñar.

No obstante lo anterior, las valoraciones que los/as profesionales de la salud hacen por la enseñanza se relacionan con las concepciones educativas que traen consigo, anteriores al inicio en la docencia dicho de otra manera la construcción que han realizado desde su trayectoria estudiantil de primaria y en todos los siguientes niveles del sistema educativo. Es decir, considera la visión sobre el acto de educar y considera la representación de la misión universitaria, en términos de que tan coincidente o no, esté el/la profesional con el paradigma educativo de turno. Así pues, quien piensa la educación como una posibilidad humana de desarrollo podrá ser buen docente. En otras palabras, puede acercarse al territorio educativo de manera genuina y amorosa quien comprenda la misión educativa y formativa de la universidad; en su defecto hará un sitio estéril de relaciones, el aula.

Continuando con las valoraciones sobre la docencia, dichas estimaciones incidirán en los procesos formativos, por cuanto, el pensamiento y apreciación sobre el acto de enseñanza recae directamente al proceso de enseñanza aprendizaje, es decir en los/as estudiantes, y al mismo tiempo, de manera indirecta en la organización. Luego, estos procesos formativos poseen relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tales como transformar la teoría en actos prácticos, de modo tal que los/as aprendices puedan asir conocimientos o saberes de manera real, o la participación estudiantil en el aula evitando el modelo de profesorado que administra el aula

autocráticamente generando estrés o miedo en la relación áulica. Éstas, al mismo tiempo, se relacionan por una parte, con la formación personal e inicial de quienes ejercen como enseñantes, puesto que han tenido modelos formativos y que han quedado anclados en sus representaciones y tal hecho incide en los procesos formativos que llevan a cabo; y por otra parte, son al sistema formativo y escenario docente como posibilidades de actuación, es decir, el sistema y escenario docente que vivencien consentirá o no que sucedan las vinculaciones y relaciones en el aula de manera óptima. Las relaciones en el acto de enseñanza están asociadas con las aportaciones que docentes hacen en la formación, es decir, se asocia a equivaldrían a mejorar la enseñanza en un continuo.

Los procesos formativos y educativos se desarrollan en un escenario llamado aula y esta aula se encuentra situada en un sistema formativo, es decir, están dentro de un tejido que refiere a una forma de actuar y de ser como profesores/as que es mandado por una institución universitaria, por una política educativa territorial y por políticas estatales, elementos que se relacionan directamente con la forma y modo en que se vincularán los/as sujetos del proceso educativo y formativo.

En otro aspecto, el ser docente y las valoraciones sobre la docencia están vinculados con el contexto de educación superior del país y del territorio, tal como se explicó en el párrafo anterior. Esto se relaciona por una parte con las exigencias institucionales, tales como la profesionalización docente percibida como la actualización permanente o más bien, la preparación formal para el ingreso al aula, incorporando saberes o herramientas como técnicas de enseñanza, investigación, tecnologías, por ejemplo.

Dentro del contexto de educación superior, existe una relación con mitos en la formación en el área de la salud. Esta dice que los niveles de exigencia en la formación de futuros/as profesionales son excesivos, como también aluden a la sobrecarga de trabajo académico o estudios en la carrera de los/as estudiantes, o los niveles de inteligencia para estudiar medicina, por ejemplo. La relación se explica porque a nivel nacional en el contexto universitario se da este fenómeno y muchas veces es encubierto y otras abiertamente visible como la extensión de años de estudios. También se establece

una relación entre las exigencias institucionales y las creencias del contexto médico o de salud, porque la institución toma dichas creencias y se suman a las institucionales.

Los mitos formativos poseen explicaciones tales como ya se ha explicado precedentemente, dichos/as profesionales trabajan directamente con personas y trabajan con la vida o la muerte, por lo tanto, la exigencia es verdadera por la responsabilidad que implica, lo que genera alto estrés en los/as estudiantes, por el trabajo o por la presión social, razón por la cual, éstos deben aprender a manejar sus emociones en las intervenciones. En este sentido la relación de los mitos y explicaciones que dan los/as profesionales de la salud que actúan como profesores/as, es mediante la justificación de la exigencia y la alta dedicación.

4.2.1.2 Potencialidades del/la docente en el área de la salud

Desde las relaciones en el acto de enseñanza que establecen en el aula y el ser un buen docente surge la capacidad para comprometerse activamente con el bienestar social e individual de los/as estudiantes a través del desarrollo de experiencias áulicas empáticas, compasivas y de ayuda mutua con foco en la persona. Esta gran habilidad responde a cuestiones como la responsabilidad y compromiso social que los/as profesionales del área de la salud conservan al trabajar con personas y sus vidas. Del mismo modo dicha práctica, les demanda mejorar la enseñanza como parte de ser un buen docente.

Después, desde las concepciones educativas, en tanto, su visión sobre educación y representación sobre la misión universitaria, como también de los perfeccionamientos desarrollados en ámbitos educativos y disciplinares, surge la capacidad para trasponer los conocimientos disciplinares necesarios en el área de la salud aplicando el pensamiento crítico en el análisis y evaluación científico-humanista en la selección de problemáticas de abordaje áulico, que le permitan investigar en docencia considerando criterios éticos, políticos y sociales para la transformación de futuros/as especialistas con integridad y hospitalidad, porque ellos/as conservan una visión humanista de la educación al igual que de su profesión, es decir, de humanización de las ciencias de la salud, cuestión que transfieren al ámbito educativo y formativo.

Luego, a partir de los procesos formativos que desarrollan como docentes, las valoraciones que han construido sobre el acto educativo y de las relaciones que establecen en el aula, se levanta una forma de comprender la docencia, referida a la capacidad para interactuar en el aula universitaria mediante la participación colectiva del estudiantado, permitiendo el error, la ayuda y la colaboración como parte del aprendizaje mediante estrategias didácticas novedosas y de descubrimiento, puesto que han experimentado en el aula diferentes experiencias de participación con estudiantes y con el conocimiento, como también, su preferencia por enseñar les ha mostrado un camino en la enseñanza y les ha orientado. No obstante, es preciso señalar que, conforme al desarrollo de este nivel educativo (globalizado), que ha fijado nuevas condiciones estructurales para la docencia, el tiempo para este ejercicio es cada vez más reducido y las prácticas dialogantes y constructivas basadas en el discernimiento personal y colectivo, van quedando poco a poco fuera de este territorio.

En seguida, desde las valoraciones en docencia, de las concepciones educativas que traen y han ido reelaborando, y de sus perfeccionamientos, surge la capacidad para reconocer el acto de docencia y de enseñanza como cardinal en el área de salud, profundizando en actividades de promoción profesional y de vocación docente con responsabilidad social y ético-político en la actividad de educar, explicado por su gusto o vocación por enseñar desde temprana edad y por la formalización de ciertos saberes pedagógicos que han ido cimentando a lo largo de su rol como profesor/a.

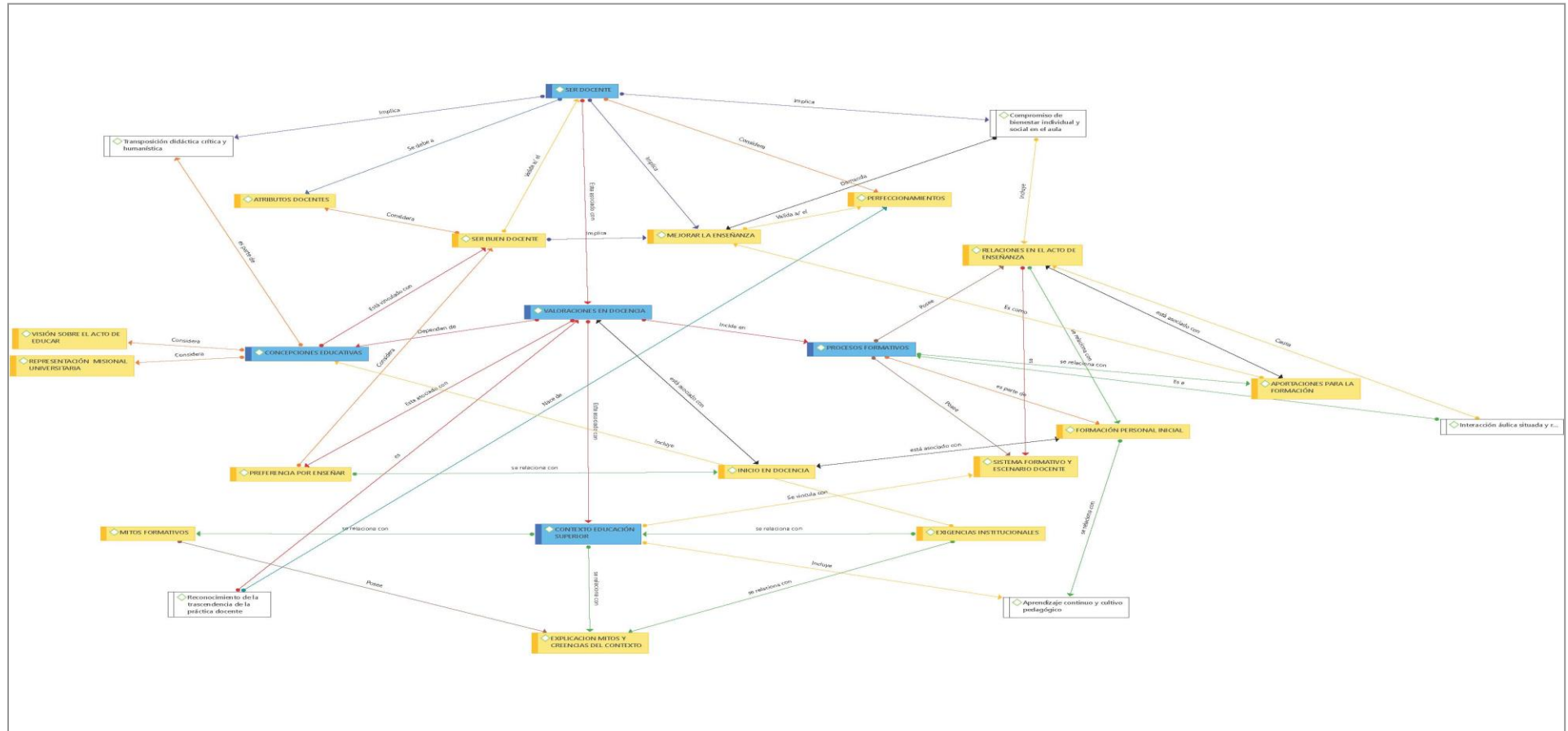
Finalmente, a partir de los perfeccionamientos, del contexto en educación superior y de la formación personal inicial se desprende la capacidad de aprendizaje permanente en ámbitos didácticos-pedagógicos como disciplinares que les permita una articulación entre humanidades y ciencias, situando su actividad docente en las necesidades de las personas que aprenden; explicado por las exigencias institucionales en educación superior que demandan ciertos mínimos instrumentales para entrar al aula y además, porque en su historia de vida escolar y universitaria, tuvieron modelos referenciales de ser docente, instancia que les motivó a asemejarse a éstos/as.

En definitiva, se pueden obtener cinco habilidades docentes, la primera de ellas referida al compromiso social e individual con los/as estudiantes, luego otra habilidad

referida a la transposición didáctica, enseguida, una habilidad sobre la interacción dentro del aula, como también, una habilidad que hablaría respecto de la importancia que le asignarían al acto de educar y formar, finalmente una habilidad referida a la capacidad autoaprendizaje en ámbitos docentes y disciplinares.

A continuación, se presenta el Modelo diagramático de los resultados en la Figura 22:

Figura 22
Modelo explicativo



Nota: La figura corresponde a la network de la categoría indicada y obtenida a través del software Atlas Ti 9.0

4.2.2 Interpretación del modelo

A continuación, se presenta la interpretación de lo descrito con anterioridad, a modo de mapa de relaciones categoriales respecto del ser docente en el área de salud sin ser pedagogo/a (ver anexo N° 5).

4.2.2.1 De Individuo a enseñante

Dicha construcción expresa que los/as profesionales enseñantes en el área de la salud, fundamentan su vínculo con la experiencia docente por diversas razones o explicaciones. Una de ellas ha sido el rendimiento académico escolar que promocionó su acceso a la carrera en particular ⁴⁰, pero al mismo tiempo, les dio la posibilidad de apoyar a compañeros de curso para sus estudios. Este inicio, les conduciría por el mismo camino ya en la universidad tomando ayudantías y otros. Es ahí que su continuidad se vio fortalecida una vez terminada su formación profesional para insertarse prontamente a la docencia en educación superior.

Por otra parte, ellos/as han sido motivados por historias de vida personales, puesto que en el ambiente familiar conocían a algún miembro que ejercía funciones docentes o definitivamente eran profesores/as de formación. Esta situación los acercó hacia la enseñanza de manera natural al acto educativo y formativo, forjando interés y un tipo de conocimiento sobre lo que se debía hacer y saber para entrar al aula.

Paradójicamente, el vínculo de algunos/as con la docencia está anclado por amistad, invitaciones de personas que ostentaban cargos importantes dentro de la institución universitaria y también, de manera imprevista, hecho que contrasta este inicio en la docencia, arriesgándose en el desconocimiento total del espacio de enseñanza universitaria (a excepción del que poseían desde sus propias experiencias formativas), dado que sitúan a otros/as en una aventura en el ejercicio de su docencia; situación que complejiza el panorama de acceso a ser profesor/a, pues hoy cualquiera podría ingresar al

⁴⁰ En Chile el acceso a la educación universitaria opera vía Prueba de Admisión Universitaria-PAES, que en los últimos años se ha visto ajustada por efectos pandémicos. El promedio del puntaje obtenido de los últimos seleccionados en las carreras e instituciones del presente estudio para la admisión 2023, fue de 698 puntos de un máximo de 850. En este sentido, las carreras del área de la salud son las que exigen históricamente mayor puntaje de acceso, sobremanera en Medicina cuyo último puntaje admitido en la Pontificia Universidad Católica de Chile fue de 804 ptos. en <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/08/DOCUMENTO-PUBLICACION-CC%81N-PUNTAJES-U%CC%81LTIMO-SELECCIONADO.pdf>

aula. Lo anterior se relaciona directamente con el aumento de ingresos salariales de algunos/as que han escogido la docencia en su vida profesional. Estas cuestiones ameritan una reflexión profunda porque quien enseña no puede hacerlo desde el desconocimiento ni tampoco desde el azar, porque la exposición de un aprendiz, ávido de conocimiento y experiencias significativas, correría el riesgo de la no continuidad, del saber perdido o de la desesperanza, truncando así su proyecto de vida; más allá de los cursillos de docencia universitaria que se han desplegado en todas las instituciones.

Luego desde los aportes que éstos/as realizan en su ejercicio, el componente técnico producto de su profesión y experiencia hospitalaria, es central puesto que desarrollan en este contexto habilidades técnicas y científicas para el abordaje de diferentes situaciones de su especialidad, fundado en el cuidado del/la otro/a. Así, el acto de enseñanza debería producirse sin violencia y sin el castigo ante el error, aun cuando en esta línea es muy tensionante el error con el/la ser humano porque se habla de vida o de muerte. Esto último, conviene repasar puesto que conllevaría al recelo del/la aprendiz ante el error y la imposibilidad de demostrar la precisión y exactitud con la que es formado, sobremanera que el error, la confusión y la divagación son parte del proceso de aprender. Pero al mismo tiempo, ejercen inspiración y motivación en el ejercicio de la profesión subrayando la importancia de su actuación para con la sociedad.

Respecto de las preferencias por la enseñanza, han situado la obligación y deber que tienen con la sociedad respecto de sus conocimientos y un modo de retribución social. Es aquí, cuando podrían aparecer los aspectos referidos sobre el sentido para el cual fueron formados/as, como también la inversión social, económica y financiera que ha realizado la sociedad y el estado para su formación que los/as lleva a tener un sentido de gratitud. Al ejercer la docencia, pueden generar en el estudiantado una visión social respecto de la especialidad. Esto último, no se alcanza a evidenciar de manera clara en sus creencias, no obstante, existe una disposición e interés a devolver a los/as estudiantes dicha visión.

En esta reflexión fundada, pasa a ser relevante una habilidad personal expresada como la capacidad para reconocer la actividad docente y el acto de enseñanza como

cardinal en el área de salud, profundizando en actividades de promoción profesional y pedagógica con responsabilidad social, ética y política en el proceso formativo.

4.2.2.2 Discursos sobre Ser Docente

Dicha construcción sucede a propósito de los fundamentos que expresan sobre la perorata de los atributos y características que los/as llevarían a ser buenos docentes y que están referidas al compromiso activo y real por sus estudiantes, tanto individual como de manera colectiva, en otras palabras, el compromiso visto como una obligación sobre alguien, en este caso sobre el/la estudiante, que le demanda el cumplimiento de cuestiones básicas en el aprendizaje. Así, el/la profesor/a del área de la salud, sostiene el discurso de la consciencia sobre la importancia de cumplir su mandato que es enseñar para que un/a otro/a aprenda. Dichos/as profesionales han sido formados disciplinariamente para el trabajo con la sociedad y con las personas, en ámbitos sensibles como es la continuidad de la vida evitando la muerte; por lo tanto, el discurso de este/a docente es que en su docencia debe ser capaz de establecer relaciones abiertas y francas como también diversas. Los atributos que destacan en sus discursos para la enseñanza son la práctica ética y el trabajo junto a otros/as, el compromiso social y capacidad crítica, sobre todo porque declaran que trabajan con las familias de sus pacientes y trabajan con el dolor de este espacio. Además, comprenden que el reconocimiento del no saber de quién enseña, la pasión por enseñar, la convicción sobre lo que hace, la actuación ética, humana e inspiradora, se convierten en atributos esenciales para entrar al aula. Estos textos (discursos) no fueron posibles de contrastar en el contexto, puesto que la observación insitu de la praxis docente, revelaría el sentido de dichas expresiones y podría explicar tales creencias. En este sentido, mucho de los discursos y creencias, componen un corpus de ideas sobre lo que hacen, pero la praxis desentraña ese conjunto de ideas y creencias.

Igualmente, la alocución sobre las interacciones del aula es importantes porque se traduce en la actuación variada y diversa de los/as aprendices en el aula, de modo tal, que dichas actuaciones se convertirán en el mejor transporte para comprender las formas de ser en sus estudiantes, de saber cómo son. De acuerdo a lo anterior, el discurso posee una premisa de permisividad del/la otro/a en tanto a dar oportunidades de máxima expresión, validando estas manifestaciones en la pluridimensionalidad del aula; por lo tanto, debería

cimentar un escenario de participación activa que se construye y deconstruye dialécticamente, donde el colectivo va y viene del aprendizaje, en donde el error es parte del aprendizaje y no se castiga. No obstante, existen elementos del discurso que les proponen desafíos respecto de las diferencias entre quienes aprenden, de modo tal que expresan la necesidad de colaboración y la ayuda del colectivo para avanzar hacia prácticas novedosas. En este punto, el/la docente sabe que la forma de hacer en el aula no está prescrita del todo, porque como dicho proceso es dinámico, todavía algunas esferas de actuación están por descubrir, y es en ese descubrimiento donde el/la profesor/a puede recrear experiencias didácticas aprendidas, contextualizándolas y situándolas conforme a las necesidades observadas; más, el contexto de ejercicio de la docencia, muchas veces les impide recrear dicho discurso, porque están sobre demandados de tareas técnicas que deben priorizar. Así, para algunos/as de ellos/as, es necesario contar con la planificación del suceso áulico, a modo de control sobre lo que allí debe ocurrir, impregnado por el modelo universitario de turno, que mide, controla y evidencia cada uno de las experiencias de aprendizaje y de enseñanza.

Estos profesionales saben que existen ciertos mitos en la formación de futuros/as profesionales del área de la salud y en ello reconocen que debe existir una exigencia distinta a las demás titulaciones, amparado en su práctica profesional y en las exigencias institucionales. Una de las exigencias que ellos/as creen es la más compleja es la conciencia de la alta responsabilidad que les compete en la sociedad, nuevamente, la experiencia de mantener a un ser humano con vida⁴¹, los/as convence de la alta exigencia en la formación, asociado a un alto nivel de estrés, al manejo de emociones, a la incertidumbre del tiempo y del descanso, por ejemplo. En esta línea de asuntos, creen que existe una sobredimensión de la exigencia de otros programas formativos hacia el suyo, por la alta dedicación y la alta contribución social. La alta expectativa que la sociedad tiene de ellos/as gravita en que la formación esté a veces, por encima de las posibilidades de hacer en el aula.

⁴¹ Recordando a H. Maturana (1970) sobre lo “vivo”, al referirse que quien observa desde fuera a un “ente” y determina su cualidad de vivo o no, dadas las características de este “ente” en su proceso.

Así, se desprendería una habilidad de orden personal y técnica que expondría la suma de estos discursos, traducido en la capacidad para comprometerse con el bienestar social e individual de los/as estudiantes a través del desarrollo de experiencias áulicas empáticas, compasivas y de ayuda mutua con foco en la persona. Esta cualidad, forma parte de un todo que de manera sistémica y holística hace que el/la docente no pedagogo/a del área de la salud configure su docencia de excelencia y, también, se descuelga de estos discursos la capacidad de interactuar en el aula universitaria mediante la participación colectiva del estudiantado, permitiendo el error, la ayuda y la colaboración como parte del aprendizaje mediante estrategias didácticas novedosas (experiencias nuevas, con uso tecnológico, por ejemplo) y de descubrimiento, lo que sería muy importante para la enseñanza y aprendizaje con sentido de sus estudiantes.

4.2.2.3 Ser Docente en el contexto universitario

El constructo aquí presentado proviene del ejercicio cotidiano en la enseñanza, en que cada vez son más las demandas del contexto que conllevan complejas decisiones en el acto de formar y educar, iniciado con la profesionalización docente en educación superior, que por una parte entrega la estandarización de procesos, el control medido de acciones y prescripción permanente de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. En este escenario, el conjunto de los/as profesionales que participaron del estudio detenta las exigencias en su quehacer referidas a la incorporación de técnicas para la enseñanza, técnicas para la evaluación, lo que supone entonces perfeccionamiento docente y además investigar respecto de su docencia.

Respecto a las exigencias universitarias, el profesorado se acerca a la misión formativa de ella, por lo tanto, se incluirían aspectos éticos-valóricos en la entrega de cualquier tipo de conocimiento. Así, la formación ética la comprenden como la responsabilidad social de la Universidad y anterior a la de retribución social conforme a los distintos contextos. Conciben que la universidad debe formar en el pensamiento crítico y reflexivo de los/as futuros/as profesionales con el fin de transformar la sociedad en que vive, con ello, el componente de su actuación estaría basado en el desarrollo de habilidades del pensamiento de sus estudiantes, como, asimismo, desarrollarlo con un enfoque social y comunitario, con pertinencia social, con un andamiaje para la transformación de otros/as y la ética. No obstante, saben también que el contexto

universitario les impide desarrollar muchas de estas ideas, por la sumatoria de actividades que debe realizar y la falta de tiempo para la práctica ideal. Por consiguiente, se dedican a la transmisión de conocimientos y a la investigación como parte de su labor pactada formalmente, que no significa que dejen de lado por completo los otros fines, de los cuales están convencidos/as.

El sistema formativo, en consecuencia, trabaja para la obediencia en la docencia, en la actualización constante de sus formas de enseñar, en la aplicación de tecnologías, como sino de innovación en la SIC (Sociedad de información y comunicación), situándose riesgosamente en un capitalismo cognitivo, que devora los ideales formativos, bajo una premisa mentirosa, luego de lo cual serán expuesto a sistemas evaluativos de calidad en los procesos de acreditación, que suman evidencias, datos y tasas. De lo anterior, saben que existen dispositivos tecnocráticos los que deben cumplir afanosamente, como una planificación didáctica bastante prescrita y que conforme a lo descrito en ella se debe desarrollar la docencia, porque luego ellos/as serán evaluados/as conforme al cumplimiento con dicho instrumental. El capitalismo cognitivo, se ha comprendido desde el siglo XX, como aquel ejercicio económico que obra sobre toda aquella creación de conocimiento, empujado hacia la industrialización.

Observan y confirman que los currículos se vuelven cada vez más rígidos, dados los niveles de exigencias institucionales los que responden a acuerdos mundiales sobre la formación profesional, que la mayoría de las veces son opuestos a los principios sociales y a los personales, en el sentido a cómo ven la enseñanza, la vocación, la ayuda, por ejemplo. La docencia en este paisaje se encuentra desvalorizada aun cuando es exigida como de calidad, pero ellos/as lo reportan en sus bajas remuneraciones por la docencia, respecto de lo percibido en el ámbito disciplinar.

Creen que el sistema formativo actual contribuye a la movilidad social en los/as estudiantes porque les permite acceder a otro nivel social y cultural, sin embargo, tiene sus complejidades que esta referido a la estabilidad en el sistema universitario. No obstante, no pueden ver que dicha aspiración está convertida en una verdadera tiranía del acceso universal y democratizado basado en una meritocracia que implanta mayor injusticia social, mayor distanciamiento de clases y oportunidades para mantenerse en el

sistema. Perciben que existe una real necesidad de ascender de las capas sociales bajas y que persuaden a las sociedades para la competitividad y ascenso social, transportando valores que a menudo no son compartidos con los ideales del proceso.

Coinciden en que la rapidez con que la formación y educación debe trascurrir en los actuales sistemas universitarios ha traído una consecuencia en el estudiantado y que ellos/as distinguen como sobrecarga académica estudiantil y, al mismo tiempo, las dificultades propias de la tecnificación del enfoque formativo, preocupándose más por aspectos cuantitativos que por los cualitativos, radicándose en el sistema una visión clientelista y gerencialista del acto formativo.

Finalmente, ellos/as se perfeccionan de manera continua tanto en el ámbito formativo como disciplinar, producto de los feroces cambios a los cuales se ven enfrentados/as en el día a día, sobremanera en su propia disciplina dado el avance tecnológico. El perfeccionamiento se centra luego en los aspectos técnicos e instrumentales para enseñar que han sido muy bien valorados por ellos/as mismos/as, porque desde su nivel de expertise disciplinar son saberes nuevos y útiles.

En este orden de cuestiones, la habilidad técnica pedagógica gravitante es la trasposición de los conocimientos disciplinares necesarios en el área de la salud aplicando el pensamiento crítico en el análisis y evaluación científico-humanista en la selección de problemáticas de abordaje áulico, que le permitan investigar en docencia considerando criterios éticos, políticos y sociales para la transformación de futuros/as especialistas con integridad y hospitalidad.

4.2.2.4 Habilidades para la transformación

Dicha construcción proviene de la intención de transformación de otros/as seres humanos, sin aun reconocer el cambio que suscita el ejercicio de la docencia en sí mismos/as y, sin mayor nitidez que, las creencias que expresan. El pensamiento de estos/as radica en la convicción que pueden educar y formar a futuros/as profesionales con una visión transformadora, de acuerdo a lo que requiere la sociedad, aun cuando pareciera ser que es una respuesta a la demanda social, más que la verdadera necesidad mundial de gestar cambios para la convivencia y el bienestar común. En ello es posible llegar a visualizar un componente político en la práctica que define su ejercicio como una

oportunidad de mejorar la enseñanza de las ciencias y de su didáctica, basado en la participación y apropiación activa del/la aprendiz, sin diferenciar si es por mandato de contexto o por una creencia firme sobre la participación social. Reconocen que existen prácticas al interior de sus unidades que están anquilosadas, como el temor para infundir respeto, y que se perpetúan tal como fueron en sus procesos educativos y formativos. Esto genera que ellos/as no estén conforme con la práctica que han visto y enuncian esta necesidad de transformar dicha formación.

En el ámbito didáctico, manifiestan que una de las formas nuevas o diferentes de enseñar es el uso de las tecnologías para la educación (más cercana a quienes son afines con este camino) propias de las exigencias institucionales y de contexto, basada en el concepto empresarial de innovación, sin embargo, no llegan a profundizar ni a argumentar la importancia en ello. Dichos/as profesionales acceden fácilmente a perfeccionamiento y cursillos sobre docencia universitaria donde se muestran diferentes tecnologías de apoyo a la docencia que son luego aplicadas en el aula. En aquellos espacios, no conocen ni reflexionan entorno al contexto mundial o qué tipo de educación y formación requiere el mundo hoy para la paz o para la ayuda, por ejemplo. En esta línea de asuntos, los elementos que consiguen son herramientas técnicas que aplican y replican en contextos diferentes, sin pasar por el discernimiento de la urgencia o emergencia de éstos. No obstante, lo anterior, es preciso enunciar un aspecto didáctico preponderante en sus convicciones y que se relaciona con la presencia de un alto nivel de actividades prácticas en la formación, y en el ejercicio de su enseñanza, puesto que representan para ellos/as el significado real y anclaje de los aprendizajes en sus alumnos/as. Dicha particularidad resalta, puesto que la enseñanza en esta disciplina se relaciona directamente con actividades de orden práctico que precisan de la ejecución repetida para conseguir la precisión, por ejemplo, no se podría educar ni formar desde la teoría exclusivamente.

Los/as profesionales del área de la salud que ejercen docencia apuestan por un cambio en la formación singularizada por una alta exigencia en el acceso y la formación (que se replica luego en el ejercicio profesional), en la individualidad para el logro, por el miedo, por el castigo al error. El sustento que siempre los moviliza a hacer lo que hacen es que en cada intervención del ámbito disciplinar estará en juego la vida y la muerte.

Admiten que la transformación de la docencia es la forma de enfrentar la deserción de carreras de esta área o los altos niveles de estrés, por ejemplo. Finalmente, saben que existe otra forma de enseñar y aprender que el contexto no ampara en demasía. De acuerdo a ello, en sus discursos establecen fundamentos de las habilidades deseables, tanto personales como técnicas, para quien se aproxime a la docencia en el aula universitaria y que es necesario ir perfeccionándose de manera continua y a lo largo del ejercicio docente para hacer posible el cambio en un ámbito que no es el de base.

El/la docente no pedagogo/a del área de la salud desarrolla un aprendizaje continuo a lo largo de su ejercicio en el aula, no sólo porque es parte del ser docente de todo educador/a con formación, sino porque al ser un área distinta a la de base, ha de apropiarse de cada uno/a y todos los elementos que le permitan comprender mejor su actividad. Su práctica debe estar en directa conexión con los cambios sociales, culturales, políticos, tecnológicos, económicos y científicos de manera persistente. Pocas veces consideran que estos saberes deben vincularse necesariamente con la forma de comprender al sujeto de aprendizaje y a su propio sujeto de enseñanza, comprender la relación didáctica, sus componentes, las fuentes pedagógicas desde donde nace la episteme educativa, porque él/ella puede construir nuevos conocimientos producto de su práctica áulica, sin olvidar su especialidad la que debe estar en orden con la producción pedagógica. Algunos/as realizan investigación en docencia, otros/as prefieren la investigación disciplinar.

Conjuntamente, en este constante aprendizaje, se aprecia en ellos/as, la intención de articular la cultura y el pensamiento humano, aun cuando no se observa que tengan una valoración sobre la subjetividad como relevante en toda ciencia, porque es desde los/as sujetos de donde nace cualquier idea, pero sí tienen como discurso la necesidad de actuar con convicción en la mirada dialógica entre ciencia y humanidades, es decir, en la convivencia connatural que el cotidiano nos indica, lo anterior, forma parte de la acción docente en que el caos y el orden, lo simple y complejo, lo ético y estético coexisten armónicamente dentro y fuera del aula. Al respecto, no manejan elementos fundantes de la pedagogía, en particular, el de ser enseñante que se centra en el/la sujeto que aprende pero que, al mismo tiempo él o ella, es aprendiz y, por tanto, debe ser capaz de ecualizar las necesidades que cohabitan diariamente en el aula y fuera de ella. Esta posibilidad de

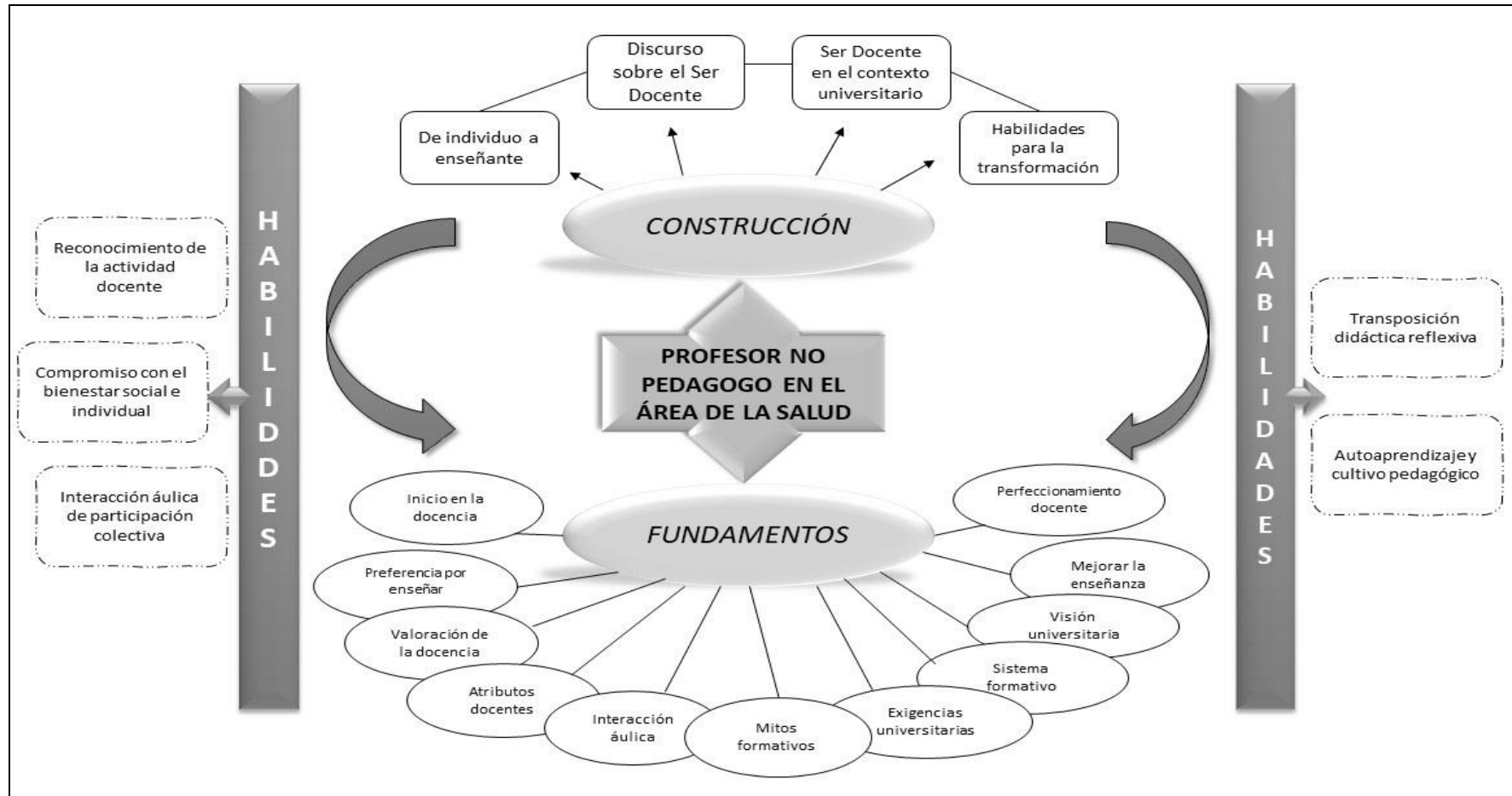
ser uno/a y todos/as a la vez, en la búsqueda de la verdad, de conocimientos, de experiencias, lo descubren en su práctica y se transforma en un tejido cómplice que los/as motivará a acercarse al conocimiento de algo.

En consecuencia, una habilidad de orden más técnico que reseña un aprendizaje permanente y cultivo pedagógico que les permita una articulación entre humanidades y ciencias, considerando su poder transformador y transformado para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, será un elemento a considerar al entrar al aula universitaria.

La propuesta marca una relación compleja que va desde los fundamentos del ser profesor/a no pedagogo/a, como el sustrato que propicia, promueve o explica algunos rasgos, hasta constituirse en categorías que presentan al individuo que camina hacia convertirse en un profesional que ejerce la docencia. Dichos antecedentes y características permiten la expresión de cualidades del profesorado delimitando habilidades para la docencia, cuya naturaleza es personal y técnica.

A continuación, se presenta el modelo interpretativo de los hallazgos en la siguiente figura:

Figura 23
Modelo interpretativo



Nota: Diagrama elaborado con herramientas ofimáticas 2021.

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión teórica

Los principales hallazgos de la presente investigación revelan que la base y/o fundamento sobre la cual aparecen ciertas habilidades o capacidades que el/la profesor/a no pedagogo/a en el área de la salud son sustanciales a la hora de ejercer su práctica áulica en un escenario cambiante y con mandatos muchas veces alejados de este fundamento de intervención; dicha base es el constitutivo humanista del pensamiento de este profesional y que ha de estar en consonancia con su ejercicio áulico. Este fundamento humanista es coincidente con lo que plantea Morín (2000), en razón a que para enseñar no sólo es suficiente apropiarse de un sustrato teórico de una especialidad en particular, sino que, además, requiere de manera esencial asuntos para la humanidad, para el/la otro/a y para la comunidad, por consiguiente, para la forma de convivencia. Es así que uno de los fundamentos es la creencia de ciertos atributos en el ejercicio de la enseñanza como la práctica ética, íntegra, comprometida, centrada en la persona, de colaboración y ayuda, con un alto componente de inspiración por la enseñanza. No obstante, el contexto y demandas de la política en educación superior y del mesosistema ha generado ciertos quiebres que propone instrumentalización de la práctica docente, situación que fragmenta el conocimiento retrasando la comprensión sobre la multidimensionalidad humana; cuestión que muchas veces aleja el componente basal de su pensamiento de su misma práctica áulica. La unidad humanista de los hallazgos en el pensamiento y creencias del profesorado del área de la salud, también es sincrónica con el pensamiento de Freire (1993), pues plantea que tal cuestión (formación humanista) afectará no sólo la posibilidad formadora sino que también la colaboración y la participación, porque permitirá el discernimiento colegiado sobre asuntos pedagógicos, es decir, este docente debe pensar en los contenidos y sus metas basados en la reflexión, porque su comunidad será la coordinada para su enseñanza, posibilitándolo de enseñar a pensar a sus estudiantes y a participar como principio democrático. Pero, más allá de esto, los hallazgos demuestran que la democratización de los contenidos y metas del currículo no resulta una práctica sencilla para estos profesionales, permisiva para estos profesionales; porque estos/as docentes requieren control y poder sobre estos artefactos pedagógicos y los han ido a buscar en cursos, talleres u otros, encontrando las

herramientas y técnicas que creen necesitar y que el sistema universitario les facilita; brindándole una falsa seguridad en lo que hacen. Consecuentemente, la estructura universitaria posee una representación del conocimiento y cómo ha de ser entregado o compartido, por lo tanto en este caso la tipología de inercia institucional y mercantilismo como lo plantea Naranjo (2007) es un claro ejemplo, pues la institución frente al paradigma libre mercantilista no se opone a cambiar de dirección y de dinámica; es entonces donde el/la profesional docente del área de la salud se enfrenta a un dilema docente representado entre el contexto universitario y su ser docente. Continuando con la reflexión, el contexto universitario es el que transmite la necesidad de asir un cúmulo de herramientas para “*hacer clases*”, sin considerar que el “*hacer clases*” se relaciona con la transformación y decolonización de saberes. En este sentido, tal como lo plantea Solano (2015), la construcción de conocimiento de estos enseñantes se centra en el razonamiento lógico y exacto del mundo inhibiendo el paso de la incerteza humana en su actuación no así en su pensamiento. Paradoja que conviene superar.

Sobre la reiterada presencia en el discurso de los/as profesionales no pedagogos/as del área de la salud sobre la práctica ética en el actuar unido a la integridad, es decir, la consecuencia entre lo que piensa y hace, es coincidente con lo que plantea Cortina (2006), porque el/la profesional debe exponer rectitud, lo que orientará su forma de hacer en lo profesional, pues será la naturaleza y el significado de cada profesión en lo social, la que atribuirá esta eticidad e integridad; aun cuando muchas veces este docente no pedagogo/a se ve inmerso en una institucionalidad que consiente más excesos técnicos que prácticas probas.

Otro de los hallazgos reveladores de esta investigación es la referida al origen de a lo menos cinco habilidades de orden complejo con tendencia técnico-pedagógica y otras con tendencia a lo personal. Una de ellas, como se explicó anteriormente, es la de compromiso por el bienestar individual y social; elemento que coincide con lo declarado por Asociación Médica Mundial o AMM (2023), situando el bienestar como principio base en su código de ética. De esta manera considerando dicha declaración en que delimita el respeto, la vida, la dignidad humana y otros, como parte de la responsabilidad de estos profesionales, es imperativo cautelar la bajada al aula porque allí también trabajan con personas.

Otra de las habilidades desprendidas de los hallazgos es la transposición didáctica crítica y reflexiva que requieren expresar en el aula, porque su pensamiento alude a la criticidad con la que observan diferentes problemáticas como, por ejemplo, la necesidad de articular las ciencias, ciencias sociales y las humanidades para demostrar la complejidad humana y en aquello, ellos/as se transforman en sujetos sociales, éticos y políticos en su praxis, puesto que todo lo que enseñan va dirigido a otros/as con la intención de posibilitar en este/a otro/a un giro, un cambio y encontrar otras explicaciones para la comprensión de mundo y en este ejercicio, debe actuar con alta convicción en lo que hace. Esta realidad también es coincidente con Freire (1993) en términos del derecho y deber del acto educativo y formativo, es decir, el derecho a enseñar lo esencial conforme al tiempo espacio en el que se encuentra inserto y no otro; y al mismo tiempo, con su interrogante “¿qué educador sería yo si no me preocupase al máximo de ser convincente en la defensa de mis sueños?” posiciona la necesidad de esta transposición reflexiva y con fuerte convicción crítica. Dicho asunto también concuerda con lo planteado por Alfaro y Alvarado (2018) sobre que la actuación docente es un constructo social de cumplimiento ético, porque la idea sobre el hacer docente ha sido desarrollada en la comprensión de mundo conjunta, la que han surgido de la relación entre sujetos, con significados y sentidos compartidos. Así, en las diferentes áreas de conocimiento y disciplinas, se levantan una serie de significados y símbolos que les son propios a una clase y les permitirá actuar en consecuencia. Por lo tanto, siempre se estará regulando la actuación desde los acuerdos sociales sobre un determinado actuar; es esto lo que los /as enseñantes del área de la salud comprometen y así como lo plantea Grundy (1987), los saberes y su construcción dependen del diálogo con los/as otros/as.

Es en este punto donde emerge otra de las habilidades de este docente y de orden personal, que se refiere a la interacción áulica situada y respetuosa de estos profesionales, que además de surgir de las creencias bases, aparece como la necesidad de una relación basada en el respeto que ofrezca a los/as estudiantes seguridad y confianza para recorrer el camino de su aprendizaje, cuestión que permitirá el despliegue de las propias formas de ser, en correspondencia con lo que plantea van Manen (2010), puesto que en este escenario aquellos/as podrán errar sin miedo, con la ayuda de su enseñante y de sus pares. La comprensión de que la experiencia pedagógica y educativa están cargadas de

contradicciones para avanzar, tal como se presenta en el cotidiano, y que a medida que se experimenta con ensayo – error se comprende mejor el mundo y con un sentido profundo, hace que el profesorado reporte una doble exigencia, por una parte la aceptación del error de los/as demás en el proceso de enseñanza y, por la otra, su propio error en este camino, por ejemplo; aun cuando algunos/as esperan la precisión en el aprendizaje, asunto que se puede explicar por su formación inicial (disciplinar) donde el error es castigado ferozmente con la vida o con la muerte de pacientes. En este sentido, el camino para la renovación de prácticas áulicas en el área de la salud como el temor ante el castigo y el castigo mismo ante el error, por ejemplo, deben ir desapareciendo basado en la convicción de transformar la enseñanza; por el contrario, es el encuentro con el/la otra en lo que está ocurriendo ahora, en el origen, es el que debe develarse y poner en práctica desde las creencias, porque generará nuevas formas de encuentros como lo plantea Freire (1993). En este sentido, tal como lo describe Morín (2000), dicha habilidad es indispensable para la enseñanza porque es un acto social, o una obligación moral como lo plantean estos profesionales, donde el producto o resultado de dichas relaciones se transforman en símbolos y significados comunitarios, territoriales y societales, en este caso, la del conocimiento del aula y de la disciplina. Se necesita en el aula, asimilar las relaciones mutuas y las incidencias que estas tienen en quien aprende y en quien enseña.

El hallazgo sobre el aprendizaje permanente y cultivo pedagógico, como habilidad técnica, no sorprende que aparezca develado desde las creencias de este grupo de profesores/as, ya que es abiertamente conocido que el/la profesor/a debe tener un aprendizaje a lo largo de la vida, sin embargo, lo que es relevante distinguir es como la labor pedagógica desprende un interés especial en el pensamiento de éstos/as. En efecto, el cultivo pedagógico comprendido como el cuidado y preocupación por asir una serie de elementos para enseñar es primordial porque el territorio educativo está alejado de su acervo disciplinar. A pesar de lo anterior, aquí yace una controversia o ambivalencia en el pensamiento docente y sus prácticas, totalmente en línea con los/as postulados de Max van manen (2010) en cuanto a que en la cuestión pedagógica existe una situación, una relación y una acción pedagógica; más en este caso, la disonancia estaría en la acción pedagógica, porque por una parte sí existe una relación pedagógica desde las creencias del profesorado, pero el contexto universitario y de país no transa en admitir una acción

pedagógica consistente con las necesidades situadas de la enseñanza. Si bien el profesorado demuestra una preocupación por actualizarse o formarse pedagógicamente también es cierto que los elementos que seleccionan en este proceso reflejan ser meramente técnicos y mecánicos, cuestión propia de la “*educación bancaria*” acuñada por Freire (1972), en el sentido que estos/as profesores/as son receptores/as de determinadas instrucciones-adiestramientos, es decir, sobre ellos/as son depositados un cúmulo de “*cosas*” a modo de banco (bolsa) y tal como lo haría un coleccionista, los guardan sin dar paso a una formación más libertaria y liberadora. Esto se debe a una estructura universitaria anclada en un sistema de libre mercado, representado por una pedagogía reactiva frente a los saberes que construye la institución que está al servicio del modelo de turno y con fuerte poder corporativo, en consonancia con lo descrito por Giroux (2004).

Para desarrollar la habilidad de cultivo pedagógico, los/as profesionales del área de la salud, estiman una urgencia por articular las ciencias que ellos/as conocen y las humanidades, dicho de otra manera, debe haber un vínculo entre “*ciencia y con-ciencia*”, ya que desde el pensamiento basal de este grupo de profesores/as, no pueden ir separados, en tanto que su disciplina pura entra en directa relación con personas. Esta visión se condice con los postulados de Szilasi (2003), en tanto que la realidad no se puede parcelar para comprenderla, sino que complejizar el análisis para problematizar la realidad y acercarse al todo.

Sobre el hallazgo de la habilidad del reconocimiento de la trascendencia de su práctica docente, expuestos en los hallazgos, es neurálgico porque exhibe la vocación, amor o pasión como ellos/as describen por hacer lo que hacen, sin lo cual no podrían hacer un trabajo verdadero y real. En este aspecto, el hacer lo mejor posible en el aula enseñando a sus estudiantes es equivalente al desarrollo de su potencial amoroso, cuestión que no refiere necesariamente al cariño hacia sus estudiantes o aprendices, sino que, por el acto de enseñar y de la labor docente, aun cuando muchas veces declaran lo complejo que es, dada la métrica con que viven la docencia en las universidades. En este sentido y en correspondencia con los postulados de Freire (2008), en ausencia de dicho atributo el quehacer de estos profesores/as perdería el valor; por lo tanto, la importancia que le asignen a esta labor mediante el conocimiento fundado de la pedagogía es

trascendental para el ejercicio docente con “*tacto*” como lo expone van Manen (2010), razón por la cual coincide en la visión de estos docentes en cuanto aquellas habilidades que requieren transformar y renovar. Entonces, el reconocimiento pasa también por advertir que su quehacer es un acto socio-político puesto que como ya se ha planteado en los análisis precedentes; ha de perseguir la transformación de personas y sociedades, cuestión que involucra una mirada activa, alerta y persuasiva para que los/as sujetos del acto educativo y formativo no sean vistos como un medio económico o como capital para utilizarlos en pos del crecimiento de una sociedad, en concordancia con lo que plantea van Manen (2010), más bien es el desarrollo de las personas que sumarán una construcción sana y libre de una sociedad. Por lo tanto, el compromiso es una actividad sociopolítica al entrar al aula, porque deben recrear espacios y oportunidades para el desarrollo pleno de sus estudiantes; discurso pedagógico presente durante toda la investigación.

Finalmente, el conjunto de habilidades necesarias para estos docentes, no sólo deben centrarse en cuestiones técnicas e instrumentales para la enseñanza, como se observa en el concierto de universidades nacionales (chilenas) sino que es preciso profundizar en aspectos analizados en esta investigación y a diferencia de lo que plantea Marchant (2017), la reflexión pedagógica dispuesta en algunos procesos formativos de docencia en educación superior no pueden estar orientados bajo una situación instrumental, dado que tal aprendizaje dispone al profesorado a instrumentalizar otros elementos del proceso también. Más bien, tal práctica formativa debe implicar la complejidad de los procesos del pensamiento, la dinámica de la realidad y su caos permanente. En esta misma línea dado los resultados de esta investigación, es posible incorporar en tales programas, antes que la reflexión pedagógica propiamente tal, la experiencia de “*enseñar a pensar*” de manera autónoma que le es propia a la persona humana, experimentando en este ejercicio la posibilidad de desarrollarlo luego con sus estudiantes. Desde este proceso deliberativo se podría llegar a la reflexión crítica y con sentido, como modo de conseguir transformaciones. Continuando con la discrepancia en los postulados de este mismo autor, la centralización en los procesos mercantiles de acreditación institucional y de carreras para preparar programas para enseñantes que no son pedagogos/as, es continuar con el dibujo de una sociedad que no ha reportado

cambios en las personas en el último tiempo, y que continúan bajo el alero del concepto calidad desde la mirada gerencialista del campo educativo. Lo anterior, es totalmente ajeno con el acto de educar y formar sin las consideraciones humanistas expresadas aquí en este estudio, porque es el ser humano quien con sus diversas cualidades que lo hacen ser “humano/a”, quien se ve inmerso en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, proceso que debe no solo debe computar logros vía métricas gerencialistas, sino que, sobre todo atender tales dones y permitir su máxima expresión.

En otro respecto, en cuanto a las limitaciones del estudio, a nivel metodológico, es necesario advertir que algunos/as de los/as sujetos que participaron en éste, mantuvieron un discurso muy acotado, aunque cuando se insistía en la conversación y, aun devolviéndoles sus respuestas para complementarlas, se sostuvo esa restricción. Este hecho puede haber expresado poca profundidad en sus respuestas y a veces poca reflexión, no obstante, el contenido de sus discursos a pesar de ser conciso tuvo mensajes. Una de las explicaciones para esto, fue la escasez de tiempo demostrado en las veces que se disculparon por su premura de tiempo.

Otra limitante fue no haber incluido la observación en el aula a este grupo de profesores/as, de modo tal de contrastar el pensamiento con sus prácticas docentes. En este sentido, se tuvo la intención de visitar el aula de estos/as profesores/as, sin embargo, la distribución geográfica y oportunidad de acceder no se dio positivamente. Dicha posibilidad hubiese enriquecido el estudio, añadiendo otra arista de análisis.

Desde las limitaciones por parte de la investigador/a fue el acceso a los/as sujetos participantes debido a la dispersión geográfica en términos que cada persona estuvo en localidades distintas, para lo cual con algunos/as de ellos/as se tuvo que mantener contacto vía plataforma de video conferencias o correo o formularios de preguntas digitales, cuestión muy desigual a la que se obtuvo mediante conversación cara a cara sostenida con algunos/as, puesto que el clima que se genera facilita o no la entrevista y por tanto, el conjunto de información. Igualmente, el acceso a sólo una Kinesióloga, podrían haber matizado escasamente el contenido analizado, sin embargo, su discurso fue contundente.

5.2 Conclusiones

Conforme al objetivo general de la presente investigación sobre constituir un conjunto de habilidades, atributos o cualidades del/la profesor/a no pedagogo/a de educación universitaria chilena, en el ámbito de las ciencias de la salud, se ha obtenido una descripción de un conjunto de rasgos del/la profesor/a no pedagogo/a en el ejercicio docente en las universidades chilenas, como también, un análisis crítico entre las habilidades/destrezas y demandas del contexto universitario nacional e internacional, como asimismo, una interpretación de dichos hallazgos, estimando la importancia que conlleva el ejercicio docente y la valoración sobre la complejidad del proceso didáctico-pedagógico.

Lo anterior implica un ejercicio áulico responsable porque existen rasgos que le son propios al acto educativo y formativo, explicando y justificando cada acción en su proceder. De esta manera podrá situar su propia actividad de aula como neurálgica en los procesos transformacionales de las personas, consciente que su intervención y participación en el proceso formativo de futuros/as profesionales es tan delicada como generosa; será delicada porque su intervención ha de ser cuidadosa al imprimir su hacer a otras personas que le escuchan, le creen y que confían en sus experiencias y saberes; será generosa porque su actividad debe significar una decisión consciente de hacer el bien, como un don. Así entonces el/la docente debe compartir desinteresadamente sus saberes y experiencias para el bien común, pues aquello demuestra la convicción sobre la democratización de los saberes. Para lo anterior, debe preocuparse por avanzar en experiencias disciplinares de desarrollo profesional, pero al mismo tiempo, ocuparse por desarrollar una vocación y amor a la docencia. Esto último corresponde a pensar la disciplina como un objeto transferible sólo si existe propensión por enseñar, como propensión por aprender, porque en su ejercicio ha de aprender y reaprender todo aquello que lo envuelve en un lugar diferente al habitual (al de su disciplina) Conjuntamente, en este acto la responsabilidad implicada sucede con el territorio, con los colectivos, con la cultura y con el desarrollo social, dado que sus estudiantes luego transferirán aquellos aprendizajes a otros/as en un acto recursivo, a modo de cadena humana que beneficiará a muchos/as. Debe comprender, entonces que la enseñanza involucra una responsabilidad ético-política, ya que su quehacer es una actividad generadora de cambios, en donde es

él/ella quien lidera grupos de personas y persuade con su don para la transformación de las sociedades.

El/la docente ha de buscar las mejores formas de provocar el aprendizaje en sus estudiantes trasladando de manera profunda y con sentido sus propios saberes disciplinares a un /a otro/a que desea incorporarlos a su repertorio de actuación y de vida. La transposición didáctica será la capacidad que le permitirá al profesional transformar lo desconocido en conocido, el caos en orden y desorden, lo estético en ético, lo complejo en simple, lo abstracto en concreto, lo teórico en práctico, en un bucle infinito e inacabado y que obra siempre en manos de quienes forjan el acto de educar. Por lo tanto, su pensamiento será la primera herramienta para la docencia, porque deberá mirar con criticidad la realidad, a los/as sujetos y a los objetos didácticos para darle vida conforme a un territorio particular.

Debe creer en la convivencia en la diferencia, porque su aula es una muela de la realidad expresada en estudiantes con las más variadas necesidades, quienes esperan oportunidades para aprender a convivir, a hacer, a ser y a aprender. En esta línea de cuestiones, el profesional del área de la salud como enseñante debe abrirse a la posibilidad de aprender junto a otros/as profesionales ajenos a su disciplina, porque también descubre y aprende lo que no sabe, porque el conocimiento debe ser inclusivo y abierto, para lo que además debe estar dispuesto/a renunciar a su disciplina para entrar en la dialéctica de la construcción de saberes y experiencias interdisciplinarias.

Con todo, los espacios de generación de relaciones y vinculaciones entre quienes hacen enseñanza y hacen aprendizaje son sustanciales para aceptar al otro/a, por lo tanto, debe cultivar el respeto como herramienta basal de la convivencia sana, de crecimiento y desarrollo de las personas, donde la acogida al estudiante es el inicio de ésta, porque no sólo el estudiante es un aprendiz, es un hijo/a, un ciudadano/a, una persona, etc., cuyo derecho es ser reconocido como otro/a válido, por tanto, requiere de relaciones leales y continuas.

Debe considerar al otro/a como único/a y singular, pero al mismo tiempo, como una unidad que es parte de un conjunto de otros/as que son comunidad, puesto que la unidad humana es una multidimensionalidad que vive en un ahora presente y es caos y

antagonismo permanente, que es un ser individual pero social a la vez, siempre perteneciendo a un espacio cohabitado por otros/as; así el respeto por la persona, el establecer relaciones empáticas y de otredad con sus estudiantes son necesarias para el ejercicio de la docencia en esta área del conocimiento. En este sentido, la habilidad que posean los/as profesionales para generar ambientes de bienestar para sus estudiantes forjará espacios seguros para el aprendizaje, de confianza para la expresión social e individual de ideas y prácticas, donde el error sea parte del avance cognitivo de cada quien desterrando el castigo como elemento correctivo del aprendizaje; lo mismo que, demostrar que las ciencias de la salud son portadoras del fin más delicado de la humanidad que es la mantención de la salud de las personas, no sólo física, sino que emocional y psíquica.

Sus conocimientos deben ser actualizados reflexiva y analíticamente, con igual nitidez que los saberes pedagógicos aun cuando estén más alejados de su territorio, por razones obvias. Dicho/a profesional debe verse involucrado/a con la búsqueda de los saberes pedagógicos pues en el aula, este es su ejercicio primordial. Debe asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje como un espacio-tiempo cargado de ecos novicios esperando erudición; más este docente ha de concentrarse en cuestiones complejas, como el pensamiento crítico sobre las transformaciones humanas, como los procesos de aprendizaje de las personas, como la reflexión docente en la selección de problemáticas de abordaje o como los cambios epistemológicos sobre educar, sobre sociedad, sobre el ideal humano a formar, debe cuestionarse ¿Qué ser humano deseo formar?, ¿Para qué formar a profesionales de la salud de esta manera? o ¿Qué deseo que contribuyan a la sociedad?

En síntesis, las habilidades de las cuales se habla en páginas precedentes y que se desprenden de los hallazgos son:

- a) Reconocer la actividad docente y el acto de enseñanza como cardinal en el área de salud, profundizando en actividades de promoción profesional y pedagógica con responsabilidad social, ética y política en el proceso formativo.

- b) Comprometerse con el bienestar social e individual de los/as estudiantes a través del desarrollo de experiencias áulicas empáticas, compasivas y de ayuda mutua con foco en la persona.
- c) Interactuar en el aula universitaria mediante la participación colectiva del estudiantado, permitiendo el error, la ayuda y la colaboración como parte del aprendizaje mediante estrategias didácticas novedosas y de descubrimiento.
- d) Transponer los conocimientos disciplinares necesarios en el área de la salud aplicando el pensamiento crítico en el análisis y evaluación científico-humanista en la selección de problemáticas de abordaje áulico, que le permitan investigar en docencia considerando criterios éticos, políticos y sociales para la transformación de futuros/as especialistas con integridad y hospitalidad.
- e) Aprendizaje permanente y cultivo pedagógico que les permita una articulación entre humanidades y ciencias, considerando su poder transformador y transformado para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Dichas habilidades son de orden complejo y unas exponen mayor tendencia al desarrollo personal y otras, al desarrollo más técnico.

Es imposible no reparar en la ambivalencia entre el pensamiento docente de estos profesionales y su práctica o acción pedagógica, situación que marca la imposibilidad de llevar a cabo tales creencias en el aula e institución por las demandas de contexto, de las políticas en educación superior y del mesosistema. Esta situación evidencia una brecha que conviene revisar.

A modo de proyección, se hace necesario ampliar el conocimiento en estas problemáticas obteniendo una metodología que permita a las diferentes áreas de conocimiento, una aproximación hacia una propuesta de habilidades o atributos docentes necesarios para su ingreso al aula universitaria sin ser pedagogos/as; considerando que cada una de las disciplinas del saber ven la realidad de manera diversa y con significados

que les son propios y desde allí, implicar a las estructuras universitarias a trabajar en esas materias, porque no cualquiera puede ingresar al aula, no cualquiera puede ser docente, no cualquiera puede ser digno de ser llamado educador/a.

Con todo, es urgente refundar la forma de mirar el acto educativo y formativo en las universidades y la acción docente, de modo tal de reconocer la trascendencia de éstos como oportunidad de transformar verdaderamente las sociedades y no maquillar con artefactos estancos al servicio del modelo de sociedad actual, que no hacen más que someter y encuadrar a los/as estudiantes en tales formatos.

Es ineludible trabajar hoy por hoy en una sociedad libre de marcajes que nos limitan en nuestra condición humana, planetaria y cósmica, porque el/la ser humano (estudiantes y profesorado) son seres complejos, seres físicos, biológicos, psíquicos, sociales, culturales e históricos, tal como lo plantea Morín (2000), por lo tanto, las dicotomías de los saberes Sujeto-Objeto, Alma-Cuerpo o Razón-Libertad, quedarán vinculados en una continua espiral de conciencia humanizadora y nunca más se pensarán de manera parcelada. Sus experiencias formativas primordiales y la de ejercicios profesionales, anclaron creencias poderosas como la práctica ética y centrada en la persona, porque en su cotidiano aparece la vida y muerte biológica, por la que luchan incansablemente. Dicha otredad debe transformarse en el centro de su actividad en el aula.

REFERENCIAS

- Abanades, M. (2016). *Nuevo perfil del docente en la educación superior: formación, competencias y emociones*. Revista Opción, 32 (8), 17-37,
https://abacus.universidadeuropea.com/bitstream/handle/11268/8073/Abanades_Opci%C3%B3n_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Acosta, R. (2018). *Ética del Educador*, Universidad Metropolitana Caracas,
https://archive.org/details/r.-acosta-sanabria.-e-tica-del-educador_202310
- Álamo, A, Rodríguez, J., Aguiar, V., y Ardiles, J. (2018). *La formación del profesorado en universidades europeas: de la teoría a la práctica*. Revista Diálogos Educativos, 19(34), 49-66. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n34/alamo>.
- Alfaro, G. y Alvarado S. (2018). *El Perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación*, Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación 18(2),
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.3316m>.
- Anales de la Facultad de Medicina (2001) *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para la investigación médica en seres humanos.*, 62(1), 82-84, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37962112>
- ANUIES. (2010-2013). *Anuario estadístico de educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior,
<http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- AMM (2023). *Código internacional de ética médica*, Asociación Médica Mundial,
<https://www.wma.net/es/polices-post/codigo-internacional-de-etica-medica/>

- Apple, M. W. (2000). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age* (2ª ed.) Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203901151>.
- Arnold, M. (2000). *Las Universidades como Sistemas Sociales: Estructura y Semántica*, Revista Mad 2, Departamento de Antropología. Universidad de Chile, <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/02/paper01.htm>.
- Ávalos, O., Pérez, C., Hechenleitner, M., Vaccarezza, G. y Toirkens, J. (2020). *Cuestionario de atributos del docente: evidencias de validez y fiabilidad en carreras de la salud*. FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 23(1), 45-50, [2014-9832-fem-23-1-45.pdf \(isciii.es\)](https://doi.org/10.1080/00140139.2014.9832-fem-23-1-45).
- AMM (2023). *Código internacional de ética médica*, Asociación Médica Mundial, <https://www.wma.net/es/polices-post/codigo-internacional-de-etica-medica/>
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres, https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education, Total Quality Care*. Buckingham: Open University Press, <https://archive.org/details/improvinghighere0000barn>.
- Baró, I. (1963). *La teoría del conocimiento del materialismo dialéctico*, Pontificia Vniversitas Xaveriana, <https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/10/1963lateoriadelconocimientodelmaterialismo.pdf>.
- Barría, M., Campodónico, L., Troncoso, D., Oyarzo, S., Espinoza, M., Aguilera, H., Arévalo, A., Parada, M., Villaseca, P., Sepúlveda, B., Sepúlveda, R., Fernández, L. y Yáñez, P. (2021) *Hacia la formación de profesionales de salud que chile necesita, Dilemas y Desafíos en las Enseñanzas-Aprendizajes de las Ciencias de*

la Salud, Universidades por el territorio: USACH, UV, UFRO, UCH, UC.

<https://www.udecmed.cl/wp-content/uploads/2021/06/HACIA-LA-FORMACION-DE-PROFESIONALES-DE-SALUD-QUE-CHILE-NECESITA-Universidades-por-el-territorio.pdf>.

Bernstein, B. (1981). *Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural: un modelo*. El lenguaje en la sociedad, 10(3), 327–363, <https://doi.org/10.1017/S0047404500008836>.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*,

Bonwell, C. y Eison, J (1991) *Active learning: creating excitement in the classroom*,

ASHE-ERIC Higer Education Report 1, George Washington University, school of education and human development,

<https://archive.org/details/activelearningcr0000bonw/page/n3/mode/2up>.

Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Brunner, J. y Rodríguez, S. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016*.

Chile: Centro Interuniversitario de desarrollo CINDA, RIL editores,

<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf?datetime=1719410794>

Bunge, M. (1976). *La Ciencia, su método y su filosofía*. Ediciones Siglo Veinte.

Cantillana, R. y Portilla, I. (2019). *Por la senda de los ‘profesores taxis’: los efectos de la desprofesionalización académica en educación superior. Una aproximación cualitativa desde Chile*. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(1), 306-330. <https://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2019.cuhso.01.a01>.

- Cardona, C. (1990). *Ética del quehacer educativo*. Rialp.
- Cepal, (2020) *Observatorio Covid-19 en américa latina y el caribe: Impacto social y económico*, Naciones Unidas, Informe Especial N°1, Covid-19
https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/final-finalde_la_crisis_a_la_reactivacion_ppt_-ab4.pdf.
- Chuaqui, J. (2002). *Acerca de la historia de las universidades*. Revista Chilena de Pediatría, 73(6), 583-585. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001>.
- CIE (2021) *Código de ética del CIE para las enfermeras*, Consejo Internacional de Enfermeras, https://www.consejogeneralenfermeria.org/images/pdfs/ICN_Code-of-Ethics_SP_WEB.pdf.
- Cohen, M., y Omery, A. (2003). *Escuelas de fenomenología: implicaciones para la investigación*, 160-184, en Morse, J. (coord.) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*, Universidad de Antioquia.
- Coloma, C. (2015). *Nuevos desafíos de la docencia universitaria*. Revista En Blanco y Negro, 6(1), 1-11,
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13724/14348>.
- Comte, A. (2000). *Discurso Sobre el Espíritu Positivo*. Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2006). *Universalizar la aristocracia: por una ética de las profesiones*. Revista Santander, 1(1),
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasantander/article/view/2186>.
- Correa, C. (2007). *La construcción de objetos de estudio. Un metarrelato de la configuración de sentido en la investigación educativa*. El Ágora USB, 7(2), 259-272, <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748997006.pdf>.

- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2ª ed.), Upper Saddle River, N.J.: Merrill, <https://archive.org/details/educationalresea00john>.
- Descartes, R. (2012). *Discurso del Método*. Editorial EDAF.
- Díaz, M. (2006). *Introducción al estudio de la competencia*. *Competencia y educación en* Flores, R. (Ed.), *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*, 29-58, Ediciones Pomares, https://www.academia.edu/1793906/Mario_Diaz_Villa_Introduccion_al_estudio_de_la_competencia.
- Rosental, M. y Iudin, P. (1965). *Diccionario de filosofía*, Ediciones Pueblo unidos, <https://biblioteca.org.ar/libros/fe/index-43.htm>.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012), *Manual de investigación cualitativa 1*, El campo de la investigación cualitativa, Editorial Gedisa.
- Donoso, S. (2001). *Nuevo rol del docente, nuevos desafíos a la docencia*. *Calidad de la Educación*, 15, 1-11, <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.445>.
- Escobar, J. (1999). *Historia de las universidades*, *Revista Medicina* 21, 1(49), 5-11, <https://revistamedicina.net/index.php/Medicina/issue/view/N49>.
- European Commission, EURYDICE. (2017). *Modernización de la Educación Superior en Europa: personal académico – 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, <http://ec.europa.eu/eurydice>
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. (3º ed.) Amorrortu Editores

- Fernández, J. (2010). *La "Carta a los maestros" de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la IIIª República francesa*. Historia de la Educación, 24, <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6691>.
- Fraile, F. (2019). *La formación del profesorado universitario de Historia: avances y dificultades del proceso*. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 4, 76-92, <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.76>.
- Freire, P. (1972). *La pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores S.A
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (7ª ed.), Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Gadamer, H. (1998). *El Giro Hermenéutico*. Editorial Cátedra.
- Galagovsky, L. (1993). *Hacia un nuevo rol docente: Una propuesta diferente para el trabajo en el aula*, Editorial Troqvel Educación.
- García, J. (2013). *Bioética personalista y bioética Principialista*. Perspectivas cuadernos de Bioética XXIV /1, <https://aebioetica.org/revistas/2013/24/80/67.pdf>.
- Gimeno, J. (2007) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Ediciones Morata. S.L.
- Giroux, H. (2004). *Public Pedagogy and the Politics of Neo-Liberalism: Making the Political More Pedagogical*. Policy Futures in Education 2, 494-503, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2004.2.3.5>.
- Giroux, H. (2015) *Neoliberalism's war against higher education and the role of public intellectuals*, Límite: Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, 10(34), 5-16, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6612122>.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The Discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*, Aldine publishing company.

- Grundy, S. (1987) *Producto o praxis del currículo*, Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1972) *Knowledge and human interests*, Heinemann Educational Books Ltd.,
https://archive.org/details/knowledgehumanin0000habe_q5u1/page/n7/mode/2up.
- Harden, R., Sowden, S. y Dunn, W. (1984). *Educational strategies in curriculum development: the SPICES model*, medical education, 18(4), 284–297.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1984.tb01024.x>.
- Hernández, R. (2019). *Didáctica General*, Universidad Internacional de La Rioja,
https://www.researchgate.net/publication/343671530_Didactica_General.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*, (4ª ed.), Mc Graw Hill.
- Hessen, J. (1997). *Teoría del Conocimiento*. Editorial Panamericana.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*, (3ª ed.) Desclée de Brouwer,
<https://archive.org/details/eticageneralde0000hort/page/n7/mode/2up>.
- Houssaye, J. (2014). *Formar en pedagogía. Sí, ¿pero cómo?* Estudios Pedagógicos, 40(1), 275-283, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200016>.
- Han, B-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder Editorial S.L.
- Han, B-C. (2015). *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico del arte de desmoronarse*, Herder Editorial S.L.
- Imbernon, F. (2011). *La formación pedagógica del docente universitario*. Educação. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 36(3), 388-395, <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf>.
- INEGI, (2018) *Informe del Instituto Nacional de Estadística y Geografía*,
<https://www.inegi.org.mx>

- Jaruata B. y Medina J. (2012). *Fuentes y procesos de aprendizaje docente en el contexto universitario*. Revista Española de Pedagogía, 70(252), 337-353,
[https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2540&context=r
ep](https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2540&context=r
ep).
- Kuhn, T. (1975). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, Fondo de Cultura Económica.
- Lenin, V. (1974). *Materialismo y empiriocriticismo*. Ediciones en Lenguas Extranjeras,
https://studylib.es/doc/7615087/v.-i.-lenin.---materialismo-y-empiriocriticismo.#google_vignette.
- Lozano, G. (2006). *La articulación entre investigación y docencia en la Universidad de Antioquia*. Revista Educación y Pedagogía, 18(46), 91-99,
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6937/6350>.
- Marchant, J. (2017). *La Formación en Docencia Universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes*. Ediciones UDP, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, <https://ediciones.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2018/06/LA-FORMACI%C3%93N-EN-DOCENCIA-UNIVERSITARIA-EN-CHILE-Y-SU-IMPACTO-EN-PROFESORES-Y-ESTUDIANTES.pdf>.
- Marqués, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona,
https://www.academia.edu/10523115/LOS_DOCENTES_FUNCIONES_ROLES_COMPETENCIAS_NECESARIAS_FORMACI%C3%93N_LOS_FORMADOS_ANTES_DE_LA_SOCIEDAD_DE_LA_INFORMACI%C3%93N.
- Martínez, M. y Lector, D. (2022). *Los fines de la educación superior en Latinoamérica*, Revista Análisis, 54 (101) <https://doi.org/10.15332/21459169.7410>

- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). *Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado*, Revista Cinta de Moebio, 25, 111-121, Universidad de Chile,
<http://www.moebio.uchile.cl/25/martinez.htm>.
- Martínez, Miguel. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Paradigma, 27(2), 07-33.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es.
- Mas, O. (2011). *El Profesor Universitario: sus competencias y formación*. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 15(3), 196-211,
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>.
- Maturana, D., Jaramillo, C., Bertholet, D., López, J., Jiménez, J. y Valencia, L. (2018). *Gestión académica para la innovación de las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior*. Cuadernos de investigación: Aseguramiento de la calidad en Educación Superior, Comisión Nacional de Acreditación Chile – CNA-Chile,
<https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/cuadernos/Cuaderno%2012.pdf>.
- Meirieu, P. (2010). *Carta a un joven profesor: Por qué enseñar hoy*, Grao
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*, Universidad del Surcolombia,
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>.
- Morais, A. y Neves, I. (2011). *Educational texts and contexts that work: Discussing the optimization of a model of pedagogic practice*, in Frandji, D. y Vitale, P. (Eds.),

Knowledge, pedagogy y society: International perspectives on Basil Bernstein`s sociology of education (cap.12), Routledge,
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4214/1/Morais%20A%20M%20%26%20Neves%20I%20P%20Educational%20texts%20and%20contexts%20that%20work.pdf> .

Morín, E. (2000). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*, Editorial Santillana.

Morín, E. (2009) *Introducción al pensamiento complejo*, Editorial Gedisa.

Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2011). *How the world's most improved school systems keep getting better*, J Educ Change, 12, 469–472, <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9175-9> .

Muñoz, F. (2012). *La necesidad de regular la docencia universitaria en Chile: una propuesta de Lege Ferenda*. Revista Chilena de Derecho, 39(3), 891 – 907, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372012000300019> .

Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar al mundo*. Editorial Cuarto propio.

Nava, J. (2017). *La esencia del conocimiento. El problema de la relación sujeto-objeto y sus implicaciones en la teoría educativa*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(15), <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.289> .

Magalhães, S. (2012). *O regresso dos professores*, de Antônio Nóvoa. EccoS – Revista Científica, (28), 225–230. <https://doi.org/10.5585/eccos.n28.3610> .

OECD (2021), *Health at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, París.

<https://doi.org/10.1787/ae3016b9-en> .

OECD (2018), *Manual de Frascati 2015: Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental*, OECD Publishing, Paris/FEYCT, Madrid, <https://doi.org/10.1787/9789264310681-es>

Organización Mundial de la Salud (2014), Documentos básicos, (48ª ed.),
<https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7> .

Ortega y Gasset, J. (2015). Fortuño, S. (ed.), *Misión de la Universidad*. Cátedra Letras Hispánicas.

Perrenoud, P. (2013). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Quebecor World,
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf> .

Pontificia Universidad Católica de Chile (07 de febrero 2023) *Nuestra misión y visión*.
<https://www.uc.cl/universidad/> .

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (07 de febrero 2023) *Misión y Visión*.
<https://www.pucv.cl/pucv/la-universidad/mision-y-vision> .

Pupo, A., Pupo, R., Díaz, I. y Zambrano, M. (2021). *La formación ética del profesor de derecho y su incidencia en la docencia universitaria*. Conrado, 17(80), 172-177,
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n80/1990-8644-rc-17-80-172.pdf> .

Ramírez, R. (2008). *La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos*. Folios 28, 108-119,
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702008000200009 .

Rodríguez, J. (1985). *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Anaya.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Editorial Aljibe, España.
- Rojas, C. (2011) *Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico*.
Revista Humanidades 1, 1-22, Universidad de Costa Rica,
<https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-profesorado-n0-3/analisis-filosofico-de-la-educacion/dialnet-etica-profesional-docente-4920530/67155617> .
- Romaña, T. y Gros, B. (2003). *La profesión del docente universitario del Siglo XXI: ¿Cambios superficiales o profundos?* Revista de Enseñanza Universitaria, 21, 7-35, <https://idus.us.es/handle/11441/54876> .
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, L., Gallego, D. y Aristizábal, L. (2018) *La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina*, Revista Espacios 39 (10), 41-47, <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf> .
- Santos, M. (1990). *Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad*. Revista de enseñanza universitaria 1(1), 25-47, https://institucional.us.es/revistas/universitaria/1/art_3.pdf .
- Serna, A. (2012) *Algunos debates epistemológicos en la investigación social contemporánea*, Revista Polisemia 8(14),38-63
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.8.14.2012.38-63> .
- SIES. (2012). *Informe Personal Académico 2012*. Chile: Servicio de Información de educación superior, Subsecretaría de educación,
<https://www.mifuturo.cl/informes-personal-academico/> .

- SIES. (2019). *Informe Personal Académicos en Educación Superior 2019*. Chile: Servicio de Información de Educación Superior, Subsecretaría de Educación Superior, <https://www.mifuturo.cl/informes-personal-academico/> .
- Solano, J. (2015). *Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente*. Revista Electrónica Educare, 19(1), 117-129, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805007>
- Sorcinelli, M. (1991), *Resultados de la investigación sobre los siete principios*. Nuevas Direcciones para la Enseñanza y el Aprendizaje, 1991: 13-25. <https://doi.org/10.1002/tl.37219914704> .
- Soto, D. (2009). *El Profesor Universitario de América Latina: Hacia una responsabilidad ética, científica y social*. Revista Historia de la Educación, 13, 166-188, <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n13/n13a10.pdf> .
- Spengler, M., Egidi, L. y Craveri, A. (2006). *El nuevo papel del docente: El profesor Colectivo*. Undécimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística, 1-13, Universidad Nacional de Rosario, <http://hdl.handle.net/2133/8789> .
- Szilasi, W. (2003). *Introducción a la Fenomenología de Husserl*, Amorrortu Editores.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Editorial Paidós.
- Terris, M. (1994). *La epidemiología y la Salud Pública: orígenes e impacto de la segunda revolución epidemiológica*. Revista Sanidad e Higiene Pública, 68, 5-10, https://www.sanidad.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/revista_cdrom/VOL68/68_m_005.pdf .

- Torres, H. y Girón, D. A. (2009). *Didáctica General*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica, Editorama S.A.
- UNESCO (2006) *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 1997*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147002> .
- Universidad de Chile (07 de febrero de 2023) *Misión y visión estratégica de la Universidad de Chile*. <https://www.uchile.cl/presentacion/institucionalidad/mision-y-vision> .
- Universidad de La Serena (07 de febrero de 2023) *Universidad, Historia e identidad*, <https://userena.cl/uls-historia-e-identidad> .
- Universidad Católica del Norte (07 de febrero de 2023) *Somos UCN*, <https://www.ucn.cl/sobre-ucn/somos-ucn/mision-y-vision/> .
- Urteaga, E. (2011). *Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad*. Lan Harremanak - Revista De Relaciones Laborales, (18). <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.2812> .
- Ursúa, N. (2006). *Conocimiento y ética: una relación necesaria desde un punto de vista naturalista*. Ludus Vitalis 14 (25):267-270, <https://philpapers.org/rec/URSCYT> .
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*, (3º ed.), Paidós.
- Ventura, M., Neves, M., Loureiro, C., Frederico, M. y Cardoso, E. (2011). *O “bom professor” – opinião dos estudantes*. Revista de Enfermagem Referência, 3(5), 95-102, <https://doi.org/10.12707/RIII1167> .

- Villalobos, A., Melo, Y., y Pérez, C. (2010). *Percepción y expectativas de los alumnos universitarios frente al profesor no pedagogo*. Estudios pedagógicos, 36(2), 241-249. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200014> .
- Vygotski, L. (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Biblioteca de bolsillo (3ª ed.)
- Williamson, G. y Nogueira, A. (2018) *Conocimiento técnico y conocimiento popular: una conversación educacional*, en J. Osorio (Ed.) *Freire entre nos*, 23-54, Nueva Mirada Ediciones.
- Weber, M. (1978) *Ensayos sobre metodología sociológica*, Amorrortu Editores.
- Nash, P. (1961). *Reseña de El ascenso de la meritocracia, 1870-2033: un ensayo sobre la educación y la igualdad, por M. Young*. Historia de la Educación Trimestral, 1(4), 40–42, <https://doi.org/10.2307/367489> .
- Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Narcea.

ANEXOS

Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estudio: " El/la profesor/a no pedagogo/a en la educación superior: Estudio Crítico sobre las relaciones educativas-didácticas desde el conocimiento disciplinar del área de la salud"

Estimado /a Académico/a:

Junto con saludar cordialmente, me permito comentar que, bajo el marco de la elaboración de mi Tesis Doctoral en la Universidad de Valencia, España; cuyo objetivo es constituir un perfil crítico del/la profesor/a no pedagogo/a de educación universitaria chilena, en el ámbito de las ciencias de la salud, me permito aproximarme a Ud., con el fin de solicitar su participación dentro de los sujetos de investigación. Le comento que el enfoque metodológico del estudio es cualitativo y se utilizará la Teoría Fundamentada para efectos de análisis y modelamiento de la información.; por lo tanto, su participación consistirá en una entrevista la cual será grabada y será totalmente confidencial y su uso será sólo para efectos del presente estudio.

El que Ud. participe significa que autoriza a usar sus respuestas para efectos de análisis del contenido. Cualquier otro efecto que Ud. considere que puede derivarse de su participación en este estudio, deberá ser comunicado a Luz María Yáñez Galleguillos, correo electrónico luzyaga@alumni.uv.es . Su participación no requiere pago alguno y es de carácter totalmente voluntario, es decir, no reporta ningún tipo de beneficio económico, como, asimismo, puede retirarse de él, cuando Ud. desee. En cuanto al análisis, publicación y difusión científica de los resultados, no se divulgará su identidad y será resguardado el anonimato y confidencialidad, utilizando dicha información sólo para fines del presente estudio.

De acuerdo a lo anterior:

Declaro que he comprendido toda la información entregada y se han aclarado mis dudas al respecto.

Recibo una copia de este documento y mi consentimiento está dado voluntariamente y no ha sido forzado ni obligado.

Por lo tanto:

SI, ACEPTO

NO, NO ACEPTO

Anexo 2

GUIÓN DE PREGUNTAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Presentación

Gracias por recibirme.

Me gustaría comentarle, de que se trata esta sesión de entrevista, sus objetivos y características.

Su participación en esta entrevista en profundidad, es para llevar a cabo una investigación que se nomina “El/a profesor/a no pedagogo/a en la educación superior: Estudio Crítico sobre las relaciones educativas-didácticas desde el conocimiento disciplinar del área de la salud” y en relación a su objetivo de investigación es constituir un perfil crítico del/la profesor/a no pedagogo/a de educación universitaria chilena, en el ámbito de las ciencias de la salud. Para lo anterior, se deberán desarrollar los siguientes objetivos específicos:

- a) Describir un conjunto de rasgos del/la profesor/a no pedagogo/a en el ejercicio docente en las universidades chilenas
- b) Analizar críticamente las relaciones entre las habilidades/destrezas y demandas del contexto universitario nacional e internacional, del/la profesor/a no pedagogo/a de la educación universitaria.
- c) Interpretar las relaciones didáctico-pedagógicas de los/las profesores/as no pedagogos/as de las universidades chilenas en el área de las ciencias de la salud.
- d) Elaborar un perfil crítico del/la profesor/a no pedagogo/a chileno/a de educación universitaria en al área de las ciencias de la salud.

Procedimiento

Dicha entrevista durará aproximadamente 60 minutos y serán grabadas, para mantener el discurso idéntico al emitido hoy y así, analizarlo debidamente. Dicha entrevista es anónima y cualquier dato o información que Ud. realice, será tratado con absoluta reserva y sólo para efectos del presente estudio. Para lo anterior, es necesario que pueda firmar un consentimiento informado que explica en detalle lo anterior.

Preguntas abiertas

La entrevista se va a centrar en como enseña en Ud. en la universidad:

- a) ¿Cuál es su edad?
- b) ¿En qué institución Ud. trabaja en la actualidad?
- c) ¿Cuál es su profesión?
- d) ¿Cuánto tiempo ha ejercido su profesión?
- e) ¿Cuánto tiempo ha ejercido su rol de profesor/a Universitario/a?
- f) ¿Cuál es su disciplina o ámbito del conocimiento profesional?
- g) ¿Cuánto tiempo ha ejercido su profesión?
- h) ¿Cuánto tiempo ha ejercido como profesor/a?
- i) ¿Cómo llegó Ud. a realizar docencia en la Universidad?
- j) ¿Cómo aprendió su profesión en la Universidad?
- k) ¿Qué importancia le asigna Ud. a su intervención en la formación de futuros/as profesionales?
- l) ¿Cómo se enseña su disciplina o área de conocimiento? ¿por qué?
- m) A su juicio, ¿Qué características/ rasgos debería tener un profesional de su disciplina, que enseña en la universidad? ¿Por qué?
- n) De todas las características que me ha nombrado, ¿Cuál sería el más importante? ¿Por qué?
- o) Más allá de su disciplina, ¿Qué es ser un buen docente?
- p) ¿Ud. ha desarrollado algún tipo de perfeccionamiento o capacitación en torno a enseñar? ¿por qué?
- q) Desde la experiencia que Ud. tiene en la docencia universitaria, ¿Cuáles son las exigencias que hace el sistema a su función?, ¿Comparte esa visión?, ¿Por qué?
- r) ¿Diría Ud. que existen mitos, en torno a la enseñanza en las carreras del área de salud?, (¿por qué?, ¿Cuáles serían?)
- s) ¿De qué manera Ud. aportaría a la enseñanza universitaria en el área de salud?
- t) ¿Para qué cree Ud. que existe la universidad?

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 3

CÓDIGOS Y CITAS SOFTWARE ATLAS Ti 9.0

Proyecto (Tesis)

SUJETO N.º 1

53 Códigos:

● Acompañante y guía

6 Citas:

3:45 ¶ 46, Mh... que sea capaz de actuar con coherencia, que demuestre conocimiento... in SUJETO N.º 1 / 4:34 ¶ 43, Si... mira ...creo que es acompañar, guiar.... siempre me ha gustado la met... in SUJETO N.º 2 / 5:33 ¶ 33, Ser un buen docente es alguien cercano, atento al otro, responsable, c... in SUJETO N.º 3 / 6:30 ¶ 32, Más allá de las características o factores personales o profesionales... in SUJETO N.º 4 / 7:47 ¶ 43, Creo que es quien busca optimizar al máximo las habilidades de su alum... in SUJETO N.º 5 / 14:20 ¶ 43, Alguien cuya meta es formar a alguien para que sea mejor profesional q... in SUJETO N.º 12

● Asignatura de investigación en su formación recibida

1 Citas:

3:70 ¶ 13, pero también asignaturas disciplinares e investigación. in SUJETO N.º 1

● Asignaturas humanistas y biológicas fueron complementarias

1 Citas:

3:113 ¶ 13, La carrera estaba conformada por asignaturas humanistas, filosofía, ps... in SUJETO N.º 1

● Asignaturas variadas en su formación

1 Citas:

3:110 ¶ 13, La carrera estaba conformada por asignaturas humanistas, filosofía, ps... in SUJETO N.º 1

● Aspiración por ser aporte en su profesión

1 Citas:

3:28 ¶ 27, me gusta o más bien aspiro a ser un aporte a mi profesión, a la salud... in SUJETO N.º 1

● Contribuye desde la entrega de conocimiento disciplinar y valores

1 Citas:

3:98 ¶ 62, Creo que, con el conocimiento, la coherencia, la ética y la compasión... in SUJETO N.º 1

● Currículo oculto definición

1 Citas:

3:30 ¶ 31, ... bueno es aquello que no vemos al realizar las clases, planificarlas... in SUJETO N.º 1

● Debe actuar basada en actitudes humanas

1 Citas:

3:101 ¶ 40, Mh... a ver... creo que empatía, compasión, ética, paciencia in SUJETO N.º 1

● Debe trabajar sobre calidad de persona

1 Citas:

3:105 ¶ 40, Debe ser una persona armónica, con mentalidad positiva, amable y cordi... in SUJETO N.º 1

● Demostración actitudinal valórica

1 Citas:

3:103 ¶ 40, Mh... a ver... creo que empatía, compasión, ética, paciencia, conocimiento... in SUJETO N.º 1

○ Desconocimiento sobre enseñar y formar a estudiantes

1 Citas:

3:47 ¶ 48, El ser profesional no significa saber enseñar respecto de su disciplin... in SUJETO N.º 1

● Desde la coherencia docente

1 Citas:

3:31 ¶ 32, Creo que en la medida que yo muestre coherencia entre lo que pienso, d... in SUJETO N.º 1

● Desempeño escolar de normal

1 Citas:

3:72 ¶ 17, Creo que sí... lo normal. in SUJETO N.º 1

● Dispositivos tecnocráticos

1 Citas:

3:106 ¶ 54, Bueno, lo obvio, cumplir a cabalidad con el programa de la asignatura... in SUJETO N° 1

● **Estrategias interactivas que mezclan la clase magistral con casos, aula invertida**

1 Citas:

3:112 ¶ 36, ...mh con clases magistrales, estudio de casos, clases invertidas, etc.,... in SUJETO N° 1

● **Evaluación como instancia de mejora**

1 Citas:

3:114 ¶ 54, Creo que lo más importante es evaluar el trabajo realizado y hacer las... in SUJETO N° 1

○ **Expectativas vocacionales**

1 Citas:

3:14 ¶ 15, pensé que la enfermería cumplía perfectamente con mis aspiraciones pro... in SUJETO N° 1

● **Forma con calidad docente**

1 Citas:

3:97 ¶ 29, Creo que la importancia está directamente relacionada con la calidad d... in SUJETO N° 1

● **Formación integral**

1 Citas:

3:116 ¶ 66, ...Para formar profesionales, pero sobre todo personas íntegras.... in SUJETO N° 1

● **Importancia casos clínicos**

1 Citas:

3:36 ¶ 36, En el área de la salud es muy beneficioso el estudio de casos clínicos... in SUJETO N° 1

● **Ingreso a carrea via PAA**

1 Citas:

3:120 ¶ 13, Ingresé a la universidad vía prueba de aptitud académica, pruebas espe... in SUJETO N° 1

● **Invitación de jefa de carrera**

1 Citas:

3:121 ¶ 21, Claro! . recuerdo que la jefa de carrera se entrevistó con un grupo de... in SUJETO N° 1

● **La comunicación es clave para trabajar en salud y tener empatía**

1 Citas:

3:41 ¶ 42, ... bueno porque se debe trabajar con la salud de las personas y comunic... in SUJETO N° 1

○ **La evaluación permite tomar decisiones**

1 Citas:

3:115 ¶ 52, Porque así, me permite darme cuenta si han aprendido los estudiantes y... in SUJETO N° 1

○ **Las ciencias biológicas**

1 Citas:

3:117 ¶ 15, Porque me gustaba el área de la salud, la biología, in SUJETO N° 1

● **No hay mitos**

3 Citas:

3:61 ¶ 56, No lo sé in SUJETO N° 1 / 6:38 ¶ 45, No, no conozco mitos particulares en la enseñanza de la salud in SUJETO N° 4 / 10:34 ¶ 39, No me parece in SUJETO N° 8

● **No realiza practicas clinicas**

1 Citas:

3:35 ¶ 36, Actualmente no superviso prácticas clínicas, pero en su momento tambié... in SUJETO N° 1

● **No sabe si hay mitos**

1 Citas:

3:111 ¶ 58, ... no lo sé la verdad. in SUJETO N° 1

● **Perfeccionamiento docente como Diplomado**

11 Citas:

3:118 ¶ 48, yo en lo particular hice un diplomado en docencia en salud, y permanen... in SUJETO N° 1 /

5:118 ¶ 35, Si, realice un diplomado al ingresar a la escuela y posteriormente he... in SUJETO N° 3 / 6:97 ¶

37, Si, he desarrollado diferentes Diplomas, cursos y otros perfeccionamie... in SUJETO N° 4 / 7:145 ¶ 25,

El año 2013 la Universidad ofreció a sus docentes realizar el Diplomad... in SUJETO N° 5 / 7:146 ¶ 46,

Hice un diplomado en Educación en Ciencias de la Salud que dictó la Un... in SUJETO N° 5 / 10:60 ¶ 33,

Diploma en Educación superio in SUJETO N° 8 / 11:60 ¶ 33, Realicé un diplomado en docencia en

educación superior in SUJETO N° 9 / 11:62 ¶ 33, Posteriormente cursé un diplomado en Gestión

Curricular. in SUJETO N° 9 / 12:69 ¶ 35, Sí, diplomado en docencia para las carreras de la salud, in

SUJETO N° 10 / 14:48 ¶ 17, y un diploma de educación médica recientemente in SUJETO N° 12 / 17:37 ¶

35, Curso Docencia efectiva y Diploma en gestión curricular orientada por... in SUJETO N° 15

● **Perfeccionamiento docente para mejorar sus conocimientos**

1 Citas:

3:119 ¶ 27, y perfeccionar mis conocimientos para entregar una mejor docencia. in SUJETO N° 1

● Posibilidad de perfeccionamiento

1 Citas:

3:96 ¶ 27, Me gusta enseñar... me gusta enseñar lo que sé y perfeccionar mis conoci... in SUJETO N° 1

● Prácticas clínicas en formación

1 Citas:

3:71 ¶ 13, Todas las asignaturas disciplinares se complementaron con experiencias... in SUJETO N° 1

● Reclutamiento por Jefe de carrera

1 Citas:

3:23 ¶ 23, Sí claro. in SUJETO N° 1

● Relación estudiantil y su desarrollo

1 Citas:

3:27 ¶ 27, Me gusta el contacto con los estudiantes, ver cómo crecen y se desarro... in SUJETO N° 1

● Resultado de aplicación estrategias de enseñanza

1 Citas:

3:38 ¶ 38, Bueno... si, aunque a veces no tanto, porque la verdad, no las aplico co... in SUJETO N° 1

○ Satisfacción como docente

2 Citas:

3:79 ¶ 44, en mi caso personal y eso significa trabajar con seres humanos. El pri... in SUJETO N° 1 / 5:63

¶ 15, Personalmente la satisfacción que me ha brindado esta disciplina me ha... in SUJETO N° 3

● Se relaciona con la influencia positiva sobre otro/a

1 Citas:

3:99 ¶ 64, Pienso que es la capacidad de influir positivamente en otro para que s... in SUJETO N° 1

○ Sistema de evaluación en clases

3 Citas:

3:50 ¶ 50, La docencia impartida es evaluada por los estudiantes a mitad y al fin... in SUJETO N° 1 / 7:149

¶ 13, Al final de las rotaciones se nos evaluaba objetivamente con notas de... in SUJETO N° 5 / 7:150 ¶ 34,

en la pauta explico que se ejercitará el conocimiento aplicado y pensa... in SUJETO N° 5

○ Sistema evaluativo en la Institución

2 Citas:

3:52 ¶ 52, aquí en la carrera, están calendarizadas las evaluaciones de proceso ,... in SUJETO N° 1 / 7:151

¶ 34, La universidad tiene pauta de evaluación basada en rúbricas que incluy... in SUJETO N° 5

● Situación Institucional en la que comenzó docencia

1 Citas:

3:21 ¶ 21, La UCN recién comenzaba con la carrera de medicina y se crearía la Fac... in SUJETO N° 1

● Stress para actuar en salud

1 Citas:

3:100 ¶ 60, el estrés que significa cuidar pacientes graves, la carga emocional qu... in SUJETO N° 1

● Tener conocimiento disciplinar pero interés por la enseñanza

1 Citas:

3:102 ¶ 40, conocimiento de lo que va a enseñar, interés en enseñar y capacidad pa... in SUJETO N° 1

○ Tuvo buena formación

2 Citas:

3:93 ¶ 19, Sí, creo que me formaron muy bien in SUJETO N° 1 / 6:61 ¶ 17, Si. En Chile, la formación en Enfermería es completa in SUJETO N° 4

● Uso adecuado del lenguaje

1 Citas:

3:104 ¶ 40, claridad en el lenguaje, buena dicción, liderazgo que le permita impon... in SUJETO N° 1

● Utilidad del perfeccionamiento en Docencia en enfermería

10 Citas:

3:86 ¶ 50, Si, claramente, habitualmente incluyo en mis actividades docentes meto... in SUJETO N° 1 /

5:36 ¶ 37, Ha sido muy provechosa y útil en mi vida académica, dado que la idea e... in SUJETO N° 3 /

5:38 ¶ 37, Estos talleres además se hacen con profesores de otras unidades, lo qu... in SUJETO N° 3 / 6:34

¶ 39, Si, me ha sido de gran utilidad, ya que primero, guarda directa relaci... in SUJETO N° 4 / 8:19 ¶ 35,

De mucho provecho : aprendí didácticas a evaluar y a reflexionar sobre... in SUJETO N° 6 / 9:24 ¶ 36, Si,

me ha permitido innovar en mis clases y perfeccionar mi práctica d... in SUJETO N° 7 / 10:31 ¶ 35, Han

sido de provecho, porque las he podido aplicar y además enseñara o... in SUJETO N° 8 / 11:32 ¶ 33, Todo esto me ha ayudado a obtener mayores y mejores herramientas para... in SUJETO N° 9 / 11:33 ¶ 35, Si me han servido mucho, puesto que me han entregado herramientas para... in SUJETO N° 9 / 12:35 ¶ 37, Sí, permitió cambiar muchas formas de enseñar que nunca estuvieron bie... in SUJETO N° 10

○ **Valoración de disciplinas biológicas**

1 Citas:

3:87 ¶ 19, lo que, sumado al conocimiento de las ciencias como biología, fisiolog... in SUJETO N° 1

○ **Valoración de la práctica áulica en formación disciplinar**

1 Citas:

3:32 ¶ 32, El conocimiento en general es amplio.... y además aumenta significativam... in SUJETO N° 1

○ **Valoración experiencia profesional para la formación enfermería**

3 Citas:

3:85 ¶ 21, Pensé que con la experiencia que tenía podía aportar a la formación de... in SUJETO N° 1 / 5:64

¶ 19, Después de 10 años en la clínica y con un postítulo, me invitaron a in... in SUJETO N° 3 / 9:16 ¶ 23,

creo fundamental para el logro de los aprendizajes en los estudiantes... in SUJETO N° 7

○ **Valoración formación técnica especializada Enfermería**

3 Citas:

3:88 ¶ 19, me permitieron comprender la situación de la persona en cualquier etap... in SUJETO N° 1 /

9:11 ¶ 17, me llevo a desarrollar habilidades y desempeñarme prontamente como ges... in SUJETO N° 7 /

9:18 ¶ 26, fortaleciendo la disciplina con conocimientos propios del área a travé... in SUJETO N° 7

○ **Valoración sobre ámbito social y humano enfermería**

13 Citas:

3:77 ¶ 36, la enfermería incluye no solo las diferentes etapas del ciclo vital, s... in SUJETO N° 1 / 3:90 ¶

19, me gustó mucho la importancia que se le daba al área humanista, la com... in SUJETO N° 1 / 3:91 ¶ 34,

Porque como le dije anteriormente, es un área de trabajo con personas... in SUJETO N° 1 / 3:92 ¶ 15,

específicamente trabajar con las personas in SUJETO N° 1 / 5:66 ¶ 15, Porque es una disciplina que está al

servicio del otro, estudié enferm... in SUJETO N° 3 / 5:69 ¶ 21, y valores para que lo hagan de forma

excelente, pero por sobre todo hu... in SUJETO N° 3 / 5:70 ¶ 24, lo que permite que las personas tengan

modelos a seguir y que vean que... in SUJETO N° 3 / 5:71 ¶ 46, por lo tanto, somos personas cuidando a

personas, que merecen recibir... in SUJETO N° 3 / 6:60 ¶ 17, Asimismo, nos hemos preocupado que exista

formación en las competencia... in SUJETO N° 4 / 8:60 ¶ 15, Mi profesión es enfermera matrona. Porque

integra cuidados integrales... in SUJETO N° 6 / 8:61 ¶ 44, mejorar la calidad y al trato humanizado y

reflexivo en salud . in SUJETO N° 6 / 11:19 ¶ 23, El que sean profesionales íntegros. in SUJETO N° 9 /

11:27 ¶ 27, Además, se debe considerar que, trabajarán con personas, familias y co... in SUJETO N° 9

SUJETO N° 2

43 Códigos:

● **Acompañante y guía**

6 Citas:

3:45 ¶ 46, Mh... que sea capaz de actuar con coherencia, que demuestre conocimiento... in SUJETO N° 1 /

4:34 ¶ 43, Si... mira ...creo que es acompañar, guiar.... siempre me ha gustado la met... in SUJETO N° 2 /

5:33 ¶ 33, Ser un buen docente es alguien cercano, atento al otro, responsable, c... in SUJETO N° 3 / 6:30 ¶

32, Más allá de las características o factores personales o profesionales... in SUJETO N° 4 / 7:47 ¶ 43,

Creo que es quien busca optimizar al máximo las habilidades de su alum... in SUJETO N° 5 / 14:20 ¶ 43,

Alguien cuya meta es formar a alguien para que sea mejor profesional q... in SUJETO N° 12

● **Andamiaje para la transformación**

1 Citas:

4:24 ¶ 31, Mh... es preparar junto al estudiante su forma de aprender... eso creo.... N... in SUJETO N° 2

● **Asignaturas plan formación recibido**

1 Citas:

4:57 ¶ 13, la universidad tuvo una formación fuertemente arraigada en las ciencia... in SUJETO N° 2

○ **Aspectos administrativos de la función docente**

1 Citas:

4:91 ¶ 58, aunque se declaran las horas de dedicación de las/os estudiantes se su... in SUJETO N° 2

● **Basado en ciencias básicas, biológicas y técnicas y experiencias prácticas**

1 Citas:

4:120 ¶ 13, luego al escoger esta carrera en la universidad tuve una formación fue... in SUJETO N° 2

● **Concepto de enseñanza**

2 Citas:

4:83 ¶ 71, ...que es un proceso, que debe ser adaptable a los diferentes públicos,... in SUJETO N° 2 / 4:84

¶ 25, también es enseñar, transformar, cambiar ciertas cosas para superar la... in SUJETO N° 2

● **Concepto ZDP**

1 Citas:

4:41 ¶ 53, ¡Bueno... es el momento cuando yo me retiro y dejo que el estudiante "ca... in SUJETO N° 2

● **Continuar con la actualización disciplinar**

1 Citas:

4:125 ¶ 18, claramente en una época sin internet había que seguir asistiendo a sem... in SUJETO N° 2

● **Cumplimiento de estándares**

2 Citas:

4:112 ¶ 55, Ahhh! Bueno.... en este punto hay una disociación ya que la universidad... in SUJETO N° 2 /

6:79 ¶ 32, docente es tener siempre el foco en la estudiante, a pesar de las acre... in SUJETO N° 4

● **Cursos y talleres sobre docencia**

4 Citas:

4:127 ¶ 47, sí claro! siempre me ha interesado entender el aprendizaje y por ende... in SUJETO N° 2 /

10:61 ¶ 33, cursos de evaluación in SUJETO N° 8 / 11:63 ¶ 33, Además, he realizado cursos y talleres sobre metodologías activas de a... in SUJETO N° 9 / 12:70 ¶ 35, además de asistir a diversos talleres de perfeccionamiento en metodolo... in SUJETO N° 10

● **Desarrollo de potencialidades en los estudiantes**

1 Citas:

4:121 ¶ 25, entonces si me gusta mucho enseñar, ser un "andamiaje" para las y los... in SUJETO N° 2

● **Desde el desarrollo del pensamiento y la mediación**

1 Citas:

4:118 ¶ 68, en lo personal me gustaría aportar desde el apoyo a las y los estudian... in SUJETO N° 2

● **Desde la superación**

1 Citas:

4:117 ¶ 29, buscar la superación de las barreras u obstáculos para el cambio, espe... in SUJETO N° 2

● **Enfoque de la formación en debe apuntar desde la salud y no la enfermedad**

2 Citas:

4:60 ¶ 13, En esa época aún la disciplina estaba fuertemente vinculada a las carr... in SUJETO N° 2 / 4:87

¶ 34, y se enseña en la normalidad, debemos apreciar el movimiento humano en... in SUJETO N° 2

● **Estrategias enseñanza tradicionales con más teoría**

2 Citas:

4:25 ¶ 34, Mira, la enseñanza de la kinesiólogía es teórico-práctica, así sin div... in SUJETO N° 2 / 4:45 ¶

58, apego a las antiguas prácticas de formación centradas en el docente...mu... in SUJETO N° 2

● **Formación en temas de aprendizaje para aportar a lo disciplinar**

1 Citas:

4:130 ¶ 47, y también el magister que realice en Desarrollo Cognitivo fue precisam... in SUJETO N° 2

○ **Formación fue buena con sentido de estudio permanente**

1 Citas:

4:96 ¶ 18, y creo que en ese sentido si me permitió disponer de herramientas para... in SUJETO N° 2

● **Formación integral de profesionales función central**

2 Citas:

4:104 ¶ 76, ...para la formación integral de profesionales en un nivel de excelencia... in SUJETO N° 2 /

4:105 ¶ 55, la universidad por esencia en un centro educativo y formador y no una... in SUJETO N° 2

● **Impacto del contexto mundial en la formación**

1 Citas:

4:52 ¶ 73, Mhhhh... creo que bien poco.... El mundo está con una disposición egoísta... in SUJETO N° 2

● **Inicio como tutora**

1 Citas:

4:109 ¶ 22, Si me acuerdo...fue el año 2005 en el momento en que se iniciaba el prog... in SUJETO N° 2

● **Interacción personal**

1 Citas:

4:123 ¶ 22, fue muy intenso y a su vez muy enriquecedor por la interacción con lo... in SUJETO N° 2

- **Kinesiología**

1 Citas:

4:113 ¶ 7, Kinesióloga in SUJETO N° 2

- **La capacidad de desarrollar experiencias prácticas**

1 Citas:

4:119 ¶ 40, Mhhhh.... Creo que la experiencia práctica es una de las más importantes... in SUJETO N° 2

- **Lo más importante es el desarrollo de HH transversales**

2 Citas:

4:29 ¶ 37, creo que lo que me preguntaste anteriormente ya daba cuenta de uno de... in SUJETO N° 2 /

4:31 ¶ 37, Siento que la capacidad de ver las necesidades del "otro" es fundament... in SUJETO N° 2

- **Motivación humana y social**

3 Citas:

4:75 ¶ 15, me interesaba poder ayudar a las personas con herramientas prácticas y... in SUJETO N° 2 / 4:76

¶ 22, requirió mucho más estudio de mi parte por todos los avances en esa ár... in SUJETO N° 2 / 4:81 ¶

34, y ahí tener conocimientos de normativas y leyes de ergonomía y salud p... in SUJETO N° 2

- **Motivación por las ciencias biológicas**

2 Citas:

4:106 ¶ 15, me interesaba mucho la práctica de la actividad física y el deporte y... in SUJETO N° 2 / 4:107

¶ 34, y ahí tener conocimientos de normativas y leyes de ergonomía y salud p... in SUJETO N° 2

- **Necesidad de trabajo interdisciplinario**

1 Citas:

4:49 ¶ 68, Bueno, pienso que es necesaria una mayor interacción entre los estudia... in SUJETO N° 2

- **No es un mito la exigencia.**

1 Citas:

4:111 ¶ 58, Déjame ver.... más que mitos creo que aún hay una suerte de apego a las... in SUJETO N° 2

- **Pasión por enseñar**

2 Citas:

4:124 ¶ 34, Creo que se debe enseñar con pasión... con entusiasmo y amor por la prof... in SUJETO N° 2 /

9:63 ¶ 21, Me encanta, enseñar y aprender, formar a nuestros colegas es algo que... in SUJETO N° 7

- **Perfeccionamiento disciplinar**

7 Citas:

4:126 ¶ 22, y eso continuó al siguiente semestre en otro ABP " la Célula" que fuer... in SUJETO N° 2 /

7:51 ¶ 51, Estandarizar de alguna manera lo que aprenden de mi independiente de q... in SUJETO N° 5 /

7:83 ¶ 13, Intento mantenerme actualizada a través de cursos y congresos, también... in SUJETO N° 5 /

7:84 ¶ 13, Acudí a múltiples talleres de cirugía laparoscópica en animales , embr... in SUJETO N° 5 / 7:85

¶ 13, Con posterioridad a egresar hasta ahora seguí actualizándome a través... in SUJETO N° 5 / 7:86 ¶ 40,

Capacitación técnica in SUJETO N° 5 / 10:62 ¶ 33, diploma y pasantía en simulación clínica, in SUJETO N° 8

- **Práctica como atributo más importante en la formación**

1 Citas:

4:63 ¶ 40, Creo que la experiencia práctica es una de las más importantes in SUJETO N° 2

- **Prácticas (clínicas) en formación**

1 Citas:

4:59 ¶ 13, muy de vivenciar la actividad física y con mucha formación clínica con... in SUJETO N° 2

- **Propuestas para mejorar la enseñanza**

8 Citas:

4:71 ¶ 55, ... mhhh ...tiene que haber más equilibrio en ello y dar espacio a la refl... in SUJETO N° 2 /

6:41 ¶ 45, si tuviera que pensar en algo, pensaría en la necesidad de horizontali... in SUJETO N° 4 / 6:43 ¶

48, Falta una visión realista de la Enfermera Generalista, y como optimiza... in SUJETO N° 4 / 6:46 ¶ 50,

Segundo, siempre es posible realizar mayores encuentros con otras univ... in SUJETO N° 4 / 7:23 ¶ 19, sin

embargo, creo que debieran ser habilidades que se enseñen transver... in SUJETO N° 5 / 7:55 ¶ 54, Creo

que para ejercer una docencia de mejor calidad lo ideal sería que... in SUJETO N° 5 / 7:147 ¶ 34, Además

trato de que se ejercite la entrega adecuada de la información.... in SUJETO N° 5 / 18:47 ¶ 18, desde la

perspectiva actual y en el rol de docente universitario. Hubi... in SUJETO N° 16

- **Retroalimentación sobre su enseñanza marca**

1 Citas:

4:77 ¶ 29, ...Creo que a través de las distintas generaciones de egresados , me han... in SUJETO N° 2

- **Sobrevaloración de la exigencia**

4 Citas:

4:97 ¶ 63, creo que en todas las ramas del conocimiento hay un tema ético de busc... in SUJETO N° 2 /

4:98 ¶ 65, ... que quizás se exige más de lo que se debería... sólo porque es salud... in SUJETO N° 2 / 4:99

¶ 58, y una sobre exigencia en la formación por el hecho de ser de la salud,... in SUJETO N° 2 / 4:101 ¶ 18,

Si...creo que el pre grado muestra un camino para seguir aprendiendo, ap... in SUJETO N° 2

- **Tecnicidad en la enseñanza**

2 Citas:

4:58 ¶ 13, fuertemente arraigada en las ciencias básicas (biomédicas) y al mismo... in SUJETO N° 2 / 4:69

¶ 55, hay una necesidad de la universidad de cumplir con estándares de la ac... in SUJETO N° 2

- **Valoración de ciencias de la salud**

1 Citas:

4:80 ¶ 29, especialmente en el área de la neurorrehabilitación, salir de la zona... in SUJETO N° 2

- **Valoración de ciencias disciplinares**

1 Citas:

4:90 ¶ 15, sabes? ...me interesaba mucho la práctica de la actividad física y el dep... in SUJETO N° 2

- **Valoración de la capacidad amorosa y de acogida**

2 Citas:

4:78 ¶ 29, o lo que recuerdan de mi es "ver al otro", relacionarse de una forma a... in SUJETO N° 2 / 4:92 ¶

40, y por último... el ser capaces de "ver al otro" la empatía, con el estud... in SUJETO N° 2

- **Visión de la docencia en baja en la Universidad**

1 Citas:

4:68 ¶ 55, en este punto hay una disociación ya que la universidad exige muchas o... in SUJETO N° 2

SUJETO N° 3

41 Códigos:

- **Acompañante y guía**

6 Citas:

3:45 ¶ 46, Mh... que sea capaz de actuar con coherencia, que demuestre conocimiento... in SUJETO N° 1 /

4:34 ¶ 43, Si... mira ...creo que es acompañar, guiar.... siempre me ha gustado la met... in SUJETO N° 2 /

5:33 ¶ 33, Ser un buen docente es alguien cercano, atento al otro, responsable, c... in SUJETO N° 3 / 6:30 ¶

32, Más allá de las características o factores personales o profesionales... in SUJETO N° 4 / 7:47 ¶ 43,

Creo que es quien busca optimizar al máximo las habilidades de su alum... in SUJETO N° 5 / 14:20 ¶ 43,

Alguien cuya meta es formar a alguien para que sea mejor profesional q... in SUJETO N° 12

- **Carreras más fáciles que otras**

1 Citas:

5:43 ¶ 41, Y existe la idea que enfermería es mucho más fácil que medicina... a l... in SUJETO N° 3

Centración sobre lo cuantitativo

1 Citas:

5:115 ¶ 48, Pienso que la enseñanza muchas veces se queda en la cantidad y no en l... in SUJETO N° 3

- **Conciencia de la responsabilidad implicada en el acto educativo**

1 Citas:

5:116 ¶ 43, pero en el caso de la salud, somos responsables de la vida o más bien... in SUJETO N° 3

- **Conciencia del otro como persona**

1 Citas:

5:84 ¶ 46, Creando conciencia que la persona necesita ser cuidado como ser humano... in SUJETO N° 3

- **Convencimiento de aportar a miles de personas a través de su formación**

1 Citas:

5:85 ¶ 21, Estoy convencida de que al venirme a la universidad y apoyar en la for... in SUJETO N° 3

1 Citas:

5:84 ¶ 46, Creando conciencia que la persona necesita ser cuidado como ser humano... in SUJETO N° 3

- **Debe actuar sobre actitudes y valores**

1 Citas:

5:91 ¶ 29, Responsabilidad, flexibilidad, compromiso, respecto por el otro, estar... in SUJETO N° 3

- **Desarrollo de cursos de perfeccionamiento en educación**

1 Citas:

5:106 ¶ 35, cursos de docencia en específicas en áreas metodológicas y de docencia... in SUJETO N° 3

- **Educación centrada en la persona del cuidado, con amor**

1 Citas:

5:100 ¶ 17, De hecho, en esos años, dábamos cuidados enfocados en la persona... si... in SUJETO N° 3

- **En sobrecarga docente**

1 Citas:

5:93 ¶ 24, y que la sobrecarga de trabajo no es excusa para tratar mal a las pers... in SUJETO N° 3

- **Es en lo disciplinar y además existe una sobrecarga**

1 Citas:

5:93 ¶ 24, y que la sobrecarga de trabajo no es excusa para tratar mal a las pers... in SUJETO N° 3

- **Exigencias de orden más cuantitativo**

1 Citas:

5:92 ¶ 39, La exigencia a veces se queda mucho en lo cuantitativo, número de alum... in SUJETO N° 3

- **Exigencias en el rol docente es en la investigación**

1 Citas:

5:94 ¶ 39, realicen investigaciones, lo que complejiza los tiempos, la dedicación... in SUJETO N° 3

- **Exigencias formativas explicada por la vida o la muerte.**

1 Citas:

5:88 ¶ 43, Depende, todas las carreras tienen responsabilidades con la persona o... in SUJETO N° 3

- **Experiencia formativa muy buena con herramientas básicas en salud**

1 Citas:

5:89 ¶ 17, Considero que para esos tiempos fue la adecuada, en general uno eso lo... in SUJETO N° 3

- **Forma como modelo a seguir**

1 Citas:

5:83 ¶ 24, Pienso que soy una docente que trata de transmitir con consecuencia, es... in SUJETO N° 3

- **Formación con mucha participación de otros profesionales**

1 Citas:

5:105 ¶ 13, Había mucha participación de médicos en nuestra profesión, lo que deja... in SUJETO N° 3

- **Integración de los saberes**

1 Citas:

5:101 ¶ 46, por lo que la enseñanza defenestrar basada en el saber, saber ser y sa... in SUJETO N° 3

- **Inutilidad de conocimientos**

1 Citas:

5:86 ¶ 41, Pienso que los mitos están relacionados con las profesiones, por ejemp... in SUJETO N° 3

- **La carrera es más que contenidos**

1 Citas:

5:87 ¶ 48, Y por otra parte, nos preocupamos de enseñar la disciplina, no se form... in SUJETO N° 3

- **Maltrato en su formación**

1 Citas:

5:113 ¶ 13, En esos años contábamos con mayor facilidad para realizar prácticas cl... in SUJETO N° 3

- **Motivación por seguir formándose disciplinariamente**

1 Citas:

5:117 ¶ 15, e indudablemente me ha motivado a seguir formándome y formar a otros c... in SUJETO N° 3

- **Participación como relación didáctica**

1 Citas:

5:103 ¶ 26, Actualmente realizamos muchas clases interactivas, con metodologías in... in SUJETO N° 3

- **Perfeccionamiento docente como Diplomado**

11 Citas:

3:118 ¶ 48, yo en lo particular hice un diplomado en docencia en salud, y permanen... in SUJETO N° 1 /

5:118 ¶ 35, Si, realice un diplomado al ingresar a la escuela y posteriormente he... in SUJETO N° 3 / 6:97 ¶

37, Si, he desarrollado diferentes Diplomas, cursos y otros perfeccionamie... in SUJETO N° 4 / 7:145 ¶ 25,

El año 2013 la Universidad ofreció a sus docentes realizar el Diplomad... in SUJETO N° 5 / 7:146 ¶ 46,

Hice un diplomado en Educación en Ciencias de la Salud que dictó la Un... in SUJETO N° 5 / 10:60 ¶ 33,

Diploma en Educación superior in SUJETO N° 8 / 11:60 ¶ 33, Realicé un diplomado en docencia en

educación superior in SUJETO N° 9 / 11:62 ¶ 33, Posteriormente cursé un diplomado en Gestión

Curricular. in SUJETO N° 9 / 12:69 ¶ 35, Sí, diplomado en docencia para las carreras de la salud, in

SUJETO Nº 10 / 14:48 ¶ 17, y un diploma de educación médica recientemente in SUJETO Nº 12 / 17:37 ¶ 35, Curso Docencia efectiva y Diploma en gestión curricular orientada por... in SUJETO Nº 15

○ **Por restablecimiento de la salud en el ciclo vital**

1 Citas:

5:109 ¶ 15, curación y rehabilitación de la salud, desde antes de nacer hasta desp... in SUJETO Nº 3

● **Relación tradicional en la enseñanza**

1 Citas:

5:104 ¶ 13, Mi aprendizaje se basó en la enseñanza tradicional de los años 90' más... in SUJETO Nº 3

● **Saber universal**

1 Citas:

5:107 ¶ 50, Par entregar el saber integral y universal, formando personas al servi... in SUJETO Nº 3

○ **Satisfacción como enseñante**

2 Citas:

3:79 ¶ 44, en mi caso personal y eso significa trabajar con seres humanos. El pri... in SUJETO Nº 1 / 5:63

¶ 15, Personalmente la satisfacción que me ha brindado esta disciplina me ha... in SUJETO Nº 3

● **Solidaridad**

1 Citas:

5:111 ¶ 21, me apasiona enseñar, porque es una manera de entregar tu saber y tu ex... in SUJETO Nº 3

● **Superar metodologías unidireccionales**

1 Citas:

5:102 ¶ 13, era en base a clases con pizarra y en ese entonces se usaban diapositi... in SUJETO Nº 3

○ **Tengo experiencia en todos los roles de la profesión y fue positivo**

1 Citas:

5:90 ¶ 17, Además, mi formación me permitió ejercer en los cuatros roles, asisten... in SUJETO Nº 3

● **Utilidad del perfeccionamiento en Docencia en enfermería**

10 Citas:

3:86 ¶ 50, Si, claramente, habitualmente incluyo en mis actividades docentes meto... in SUJETO Nº 1 /

5:36 ¶ 37, Ha sido muy provechosa y útil en mi vida académica, dado que la idea e... in SUJETO Nº 3 /

5:38 ¶ 37, Estos talleres además se hacen con profesores de otras unidades, lo qu... in SUJETO Nº 3 / 6:34

¶ 39, Si, me ha sido de gran utilidad, ya que primero, guarda directa relaci... in SUJETO Nº 4 / 8:19 ¶ 35,

De mucho provecho : aprendí didácticas a evaluar y a reflexionar sobre... in SUJETO Nº 6 / 9:24 ¶ 36, Si,

me ha permitido innovar en mis clases y perfeccionar mi práctica d... in SUJETO Nº 7 / 10:31 ¶ 35, Han

sido de provecho, porque las he podido aplicar y además enseñara o... in SUJETO Nº 8 / 11:32 ¶ 33, Todo

esto me ha ayudado a obtener mayores y mejores herramientas para... in SUJETO Nº 9 / 11:33 ¶ 35, Si me

han servido mucho, puesto que me han entregado herramientas para... in SUJETO Nº 9 / 12:35 ¶ 37, Sí,

permitió cambiar muchas formas de enseñar que nunca estuvieron bie... in SUJETO Nº 10

● **Utilidad personal del perfeccionamiento Enfermería**

3 Citas:

5:37 ¶ 37, Pienso que uno no tiene las herramientas para enseñar, por lo que es n... in SUJETO Nº 3 / 5:39

¶ 37, Actualmente han generado un diplomado de docencia para docentes jóvene... in SUJETO Nº 3 / 6:35

¶ 39, Y segundo, impulsa el intercambio con docentes de la universidad de ot... in SUJETO Nº 4

○ **Valoración de la experiencia profesional**

1 Citas:

5:114 ¶ 26, Pienso que la experiencia de uno es un gran aliado para enseñar y tras... in SUJETO Nº 3

○ **Valoración experiencia profesional para la formación enfermería**

3 Citas:

3:85 ¶ 21, Pensé que con la experiencia que tenía podía aportar a la formación de... in SUJETO Nº 1 / 5:64

¶ 19, Después de 10 años en la clínica y con un postítulo, me invitaron a in... in SUJETO Nº 3 / 9:16 ¶ 23,

creo fundamental para el logro de los aprendizajes en los estudiantes... in SUJETO Nº 7

○ **Valoración sobre ámbito social y humano enfermería**

13 Citas:

3:77 ¶ 36, la enfermería incluye no solo las diferentes etapas del ciclo vital, s... in SUJETO Nº 1 / 3:90 ¶

19, me gustó mucho la importancia que se le daba al área humanista, la com... in SUJETO Nº 1 / 3:91 ¶ 34,

Porque como le dije anteriormente, es un área de trabajo con personas... in SUJETO Nº 1 / 3:92 ¶ 15,

específicamente trabajar con las personas in SUJETO Nº 1 / 5:66 ¶ 15, Porque es una disciplina que está al

servicio del otro, estudié enferm... in SUJETO Nº 3 / 5:69 ¶ 21, y valores para que lo hagan de forma

excelente, pero por sobre todo hu... in SUJETO Nº 3 / 5:70 ¶ 24, lo que permite que las personas tengan

modelos a seguir y que vean que... in SUJETO N° 3 / 5:71 ¶ 46, por lo tanto, somos personas cuidando a personas, que merecen recibir... in SUJETO N° 3 / 6:60 ¶ 17, Asimismo, nos hemos preocupado que exista formación en las competencias... in SUJETO N° 4 / 8:60 ¶ 15, Mi profesión es enfermera matrona. Porque integra cuidados integrales... in SUJETO N° 6 / 8:61 ¶ 44, mejorar la calidad y al trato humanizado y reflexivo en salud . in SUJETO N° 6 / 11:19 ¶ 23, El que sean profesionales íntegros. in SUJETO N° 9 / 11:27 ¶ 27, Además, se debe considerar que, trabajarán con personas, familias y co... in SUJETO N° 9

○ **Vocación y amplitud de conocimientos**

1 Citas:

5:110 ¶ 15, NO podría haber estudiado otra cosa... porque esta disciplina es tan a... in SUJETO N° 3

SUJETO N° 4

41 Códigos:

● **Acompañante y guía**

6 Citas:

3:45 ¶ 46, Mh... que sea capaz de actuar con coherencia, que demuestre conocimiento... in SUJETO N° 1 / 4:34 ¶ 43, Si... mira ...creo que es acompañar, guiar.... siempre me ha gustado la met... in SUJETO N° 2 / 5:33 ¶ 33, Ser un buen docente es alguien cercano, atento al otro, responsable, c... in SUJETO N° 3 / 6:30 ¶ 32, Más allá de las características o factores personales o profesionales... in SUJETO N° 4 / 7:47 ¶ 43, Creo que es quien busca optimizar al máximo las habilidades de su alum... in SUJETO N° 5 / 14:20 ¶ 43, Alguien cuya meta es formar a alguien para que sea mejor profesional q... in SUJETO N° 12

● **Acreditación**

1 Citas:

6:78 ¶ 42, Las exigencias como docente, van desde la ejecución de la docencia mis... in SUJETO N° 4

● **Ayudantías escolares**

1 Citas:

6:99 ¶ 19, A lo largo de mi vida he estado ligada a la docencia, desde el colegio... in SUJETO N° 4

● **Crítica**

1 Citas:

6:76 ¶ 28, Un profesional crítico, con necesidad de búsqueda constante de conocim... in SUJETO N° 4

● **Cumplimiento de estándares**

2 Citas:

4:112 ¶ 55, Ahhh! Bueno.... en este punto hay una disociación ya que la universidad... in SUJETO N° 2 /

6:79 ¶ 32, docente es tener siempre el foco en la estudiante, a pesar de las acre... in SUJETO N° 4

● **Dejar la relación de enseñanza intimidadora**

1 Citas:

6:58 ¶ 45, aún quedan paradigmas anquilosados sobre la necesidad del miedo confun... in SUJETO N° 4

● **Desde el grado académico**

1 Citas:

6:69 ¶ 24, Siento que mis aportes como doctora en ciencias de la salud es trascen... in SUJETO N° 4

○ **Educación debe mejorar la gran cantidad de horas de estudio en los programas**

1 Citas:

6:85 ¶ 48, En la actualidad, estudiantes de Enfermería tiene escasos tiempos libr... in SUJETO N° 4

● **En la libertad de cátedra**

1 Citas:

6:80 ¶ 42, No obstante, en este punto es fundamental mencionar la libertad de cá... in SUJETO N° 4

● **Es la aplicación de conocimientos que se obtienen en medios informáticos**

1 Citas:

6:73 ¶ 53, Mi visión sobre la enseñanza, especialmente con el acceso actual al co... in SUJETO N° 4

● **Estudios de 10 semestres en su formación**

1 Citas:

6:90 ¶ 13, Estudié cinco años en la Pontificia Universidad Católica de Chile, apr... in SUJETO N° 4

● **Exigente porque se debe estar comprometida con la salud de las personas**

1 Citas:

6:75 ¶ 48, Si. Pero no necesariamente porque ser profesional de la salud sea más... in SUJETO N° 4

● **Formación en la ética como respuesta social**

1 Citas:

6:93 ¶ 55, La universidad existe para formar personas, con valores, competencias... in SUJETO N° 4

- **Gratificación personal**

1 Citas:

6:67 ¶ 22, Me siento realizada al ver que las personas formadas desde mi trabajo,... in SUJETO N° 4

- **Gusto por enseñar siempre**

1 Citas:

6:84 ¶ 22, Si, me gusta enseñar; como manifestaba en pregunta previa siempre me h... in SUJETO N° 4

- **Hoy la formación está basada en competencias**

1 Citas:

6:71 ¶ 26, En primer lugar, contamos con una malla de enseñanza basada en compete... in SUJETO N° 4

- **Interés profesional se construyó a lo largo de los años**

6:95 ¶ 15, El resto de mi interés profesional se fue construyendo en mis años de... in SUJETO N° 4

- **La formación debe estar enfocada a la aplicabilidad del conocimiento**

1 Citas:

6:86 ¶ 53, aplicar los contenidos enseñados. Es decir, como esto lo aplica una En... in SUJETO N° 4

- **Las metodologías son evaluadas**

1 Citas:

6:92 ¶ 26, Estas metodologías están en constante evaluación tanto por docentes co... in SUJETO N° 4

- **Mayor estrategias audiovisuales videos, foros en línea , simulación y otros.**

1 Citas:

6:89 ¶ 26, análisis de videos, participación en foros, trabajos con la comunidad,... in SUJETO N° 4

- **Metodologías de trabajos individuales**

1 Citas:

6:87 ¶ 26, La disciplina la enseñamos desde clases, trabajos individuales in SUJETO N° 4

- **Muchos aprendizajes desde salir de su comuna y tomar la micro para estudiar.**

1 Citas:

6:91 ¶ 13, Fue un proceso de grandes aprendizajes. En lo personal, salir desde la... in SUJETO N° 4

- **No hay mitos**

3 Citas:

3:61 ¶ 56, No lo sé in SUJETO N° 1 / 6:38 ¶ 45, No, no conozco mitos particulares en la enseñanza de la salud in SUJETO N° 4 / 10:34 ¶ 39, No me parece in SUJETO N° 8

- **Perfeccionamiento en Inglés**

1 Citas:

6:33 ¶ 37, negando incluso a hacer cursos de diseño de clases en inglés. in SUJETO N° 4

- **Perfeccionamiento docente como Diplomado**

11 Citas:

3:118 ¶ 48, yo en lo particular hice un diplomado en docencia en salud, y permanen... in SUJETO N° 1 /

5:118 ¶ 35, Si, realice un diplomado al ingresar a la escuela y posteriormente he... in SUJETO N° 3 / 6:97 ¶

37, Si, he desarrollado diferentes Diplomas, cursos y otros perfeccionamie... in SUJETO N° 4 / 7:145 ¶ 25,

El año 2013 la Universidad ofreció a sus docentes realizar el Diplomad... in SUJETO N° 5 / 7:146 ¶ 46,

Hice un diplomado en Educación en Ciencias de la Salud que dictó la Un... in SUJETO N° 5 / 10:60 ¶ 33,

Diploma en Educación superio in SUJETO N° 8 / 11:60 ¶ 33, Realicé un diplomado en docencia en

educación superior in SUJETO N° 9 / 11:62 ¶ 33, Posteriormente cursé un diplomado en Gestión

Curricular. in SUJETO N° 9 / 12:69 ¶ 35, Sí, diplomado en docencia para las carreras de la salud, in

SUJETO N° 10 / 14:48 ¶ 17, y un diploma de educación médica recientemente in SUJETO N° 12 / 17:37 ¶

35, Curso Docencia efectiva y Diploma en gestión curricular orientada por... in SUJETO N° 15

- **Por acompañar a un familiar a una visita**

1 Citas:

6:94 ¶ 15, Fui a visitar a un familiar lejano que es obstetra, y esto me ayudó a... in SUJETO N° 4

- **Post grados**

1 Citas:

6:77 ¶ 28, Igualmente, una profesional con al menos un postgrado disciplinar para... in SUJETO N° 4

- **Propuestas para mejorar la enseñanza**

8 Citas:

4:71 ¶ 55, ... mhhh ...tiene que haber más equilibrio en ello y dar espacio a la refl... in SUJETO N° 2 /

6:41 ¶ 45, si tuviera que pensar en algo, pensaría en la necesidad de horizontali... in SUJETO N° 4 / 6:43 ¶

48, Falta una visión realista de la Enfermera Generalista, y como optimiza... in SUJETO N° 4 / 6:46 ¶ 50,

Segundo, siempre es posible realizar mayores encuentros con otras univ... in SUJETO N° 4 / 7:23 ¶ 19, sin embargo, creo que debieran ser habilidades que se enseñen transvers... in SUJETO N° 5 / 7:55 ¶ 54, Creo que para ejercer una docencia de mejor calidad lo ideal sería que... in SUJETO N° 5 / 7:147 ¶ 34, Además trato de que se ejercite la entrega adecuada de la información... in SUJETO N° 5 / 18:47 ¶ 18, desde la perspectiva actual y en el rol de docente universitario. Hubi... in SUJETO N° 16

● **Retroalimentación sobre su docencia mejora su práctica**

1 Citas:

6:68 ¶ 22, Además, he tenido retroalimentación por parte de las y los estudiantes... in SUJETO N° 4

● **Sabe que aporta por comentarios de estudiantes**

1 Citas:

6:70 ¶ 24, las mismas futuras enfermeras comentan como el tener una docente forma... in SUJETO N° 4

● **Se enseña a veces con metodologías antiguas y sobre la base del miedo**

1 Citas:

6:88 ¶ 45, Solo debo reconocer que aún quedan paradigmas anquilosados sobre la ne... in SUJETO N° 4

○ **Siempre supo lo que quería estudiar**

1 Citas:

6:98 ¶ 15, La verdad tenía claro que deseaba estudiar una profesión relacionada c... in SUJETO N° 4

● **Sobrecarga formativa**

1 Citas:

6:74 ¶ 17, En Chile, la formación en Enfermería es completa, incluso a veces sobr... in SUJETO N° 4

● **Surgimiento personal desde edad escolar a educación superior**

1 Citas:

6:96 ¶ 13, Y en lo profesional, surgir desde una estudiante de educación escolar... in SUJETO N° 4

○ **Tuvo buena formación**

2 Citas:

3:93 ¶ 19, Sí, creo que me formaron muy bien in SUJETO N° 1 / 6:61 ¶ 17, Si. En Chile, la formación en Enfermería es completa in SUJETO N° 4

● **Utilidad del perfeccionamiento en Docencia en enfermería**

10 Citas:

3:86 ¶ 50, Si, claramente, habitualmente incluyo en mis actividades docentes meto... in SUJETO N° 1 / 5:36 ¶ 37, Ha sido muy provechosa y útil en mi vida académica, dado que la idea e... in SUJETO N° 3 / 5:38 ¶ 37, Estos talleres además se hacen con profesores de otras unidades, lo qu... in SUJETO N° 3 / 6:34 ¶ 39, Si, me ha sido de gran utilidad, ya que primero, guarda directa relaci... in SUJETO N° 4 / 8:19 ¶ 35, De mucho provecho : aprendí didácticas a evaluar y a reflexionar sobre... in SUJETO N° 6 / 9:24 ¶ 36, Si, me ha permitido innovar en mis clases y perfeccionar mi práctica d... in SUJETO N° 7 / 10:31 ¶ 35, Han sido de provecho, porque las he podido aplicar y además enseñara o... in SUJETO N° 8 / 11:32 ¶ 33, Todo esto me ha ayudado a obtener mayores y mejores herramientas para... in SUJETO N° 9 / 11:33 ¶ 35, Si me han servido mucho, puesto que me han entregado herramientas para... in SUJETO N° 9 / 12:35 ¶ 37, Sí, permitió cambiar muchas formas de enseñar que nunca estuvieron bie... in SUJETO N° 10

● **Utilidad personal del perfeccionamiento Enfermería**

3 Citas:

5:37 ¶ 37, Pienso que uno no tiene las herramientas para enseñar, por lo que es n... in SUJETO N° 3 / 5:39 ¶ 37, Actualmente han generado un diplomado de docencia para docentes jóvene... in SUJETO N° 3 / 6:35 ¶ 39, Y segundo, impulsa el intercambio con docentes de la universidad de ot... in SUJETO N° 4

○ **Valoración sobre ámbito social y humano enfermería**

13 Citas:

3:77 ¶ 36, la enfermería incluye no solo las diferentes etapas del ciclo vital, s... in SUJETO N° 1 / 3:90 ¶ 19, me gustó mucho la importancia que se le daba al área humanista, la com... in SUJETO N° 1 / 3:91 ¶ 34, Porque como le dije anteriormente, es un área de trabajo con personas... in SUJETO N° 1 / 3:92 ¶ 15, específicamente trabajar con las personas in SUJETO N° 1 / 5:66 ¶ 15, Porque es una disciplina que está al servicio del otro, estudié enferm... in SUJETO N° 3 / 5:69 ¶ 21, y valores para que lo hagan de forma excelente, pero por sobre todo hu... in SUJETO N° 3 / 5:70 ¶ 24, lo que permite que las personas tengan modelos a seguir y que vean que... in SUJETO N° 3 / 5:71 ¶ 46, por lo tanto, somos personas cuidando a personas, que merecen recibir... in SUJETO N° 3 / 6:60 ¶ 17, Asimismo, nos hemos preocupado que exista formación en las competencia... in SUJETO N° 4 / 8:60 ¶ 15, Mi profesión es enfermera matrona. Porque integra cuidados integrales... in SUJETO N° 6 / 8:61 ¶ 44, mejorar la calidad y al trato humanizado y

reflexivo en salud . in SUJETO N° 6 / 11:19 ¶ 23, El que sean profesionales íntegros. in SUJETO N° 9 / 11:27 ¶ 27, Además, se debe considerar que, trabajarán con personas, familias y co... in SUJETO N° 9

SUJETO N° 5

49 Códigos:

● Acompañante y guía

6 Citas:

3:45 ¶ 46, Mh... que sea capaz de actuar con coherencia, que demuestre conocimiento... in SUJETO N° 1 / 4:34 ¶ 43, Si... mira ...creo que es acompañar, guiar.... siempre me ha gustado la met... in SUJETO N° 2 / 5:33 ¶ 33, Ser un buen docente es alguien cercano, atento al otro, responsable, c... in SUJETO N° 3 / 6:30 ¶ 32, Más allá de las características o factores personales o profesionales... in SUJETO N° 4 / 7:47 ¶ 43, Creo que es quien busca optimizar al máximo las habilidades de su alum... in SUJETO N° 5 / 14:20 ¶ 43, Alguien cuya meta es formar a alguien para que sea mejor profesional q... in SUJETO N° 12

● Actividad practica como centro del proceso

1 Citas:

7:128 ¶ 13, En cuanto al área Pre clínica en general fueron clases magistrales aco... in SUJETO N° 5

● Asignatura de habilidades sociales fue de gran ayuda

1 Citas:

7:134 ¶ 19, En mi último año de carrera se implementó un curso que me gustó mucho... in SUJETO N° 5

● Asignaturas pre clínicas, ciencias básicas y clínica con rotación.

1 Citas:

7:131 ¶ 13, En la universidad fui formada a través de cursos de múltiples discipli... in SUJETO N° 5

○ Aspectos contractuales de docentes

1 Citas:

7:72 ¶ 66, No obstante, sí pienso que las universidades debieran preocuparse de q... in SUJETO N° 5

○ Buena formación recibida técnica , tics, actualizada

1 Citas:

7:137 ¶ 19, Considero que fue una buena formación en lo técnico, en la disponibili... in SUJETO N° 5

● Certificar a un profesional formado y que se desarrollen integralmente

1 Citas:

7:138 ¶ 69, Si bien la universidad existe para ser la institución que permite cert... in SUJETO N° 5

● Conciencia social

1 Citas:

7:111 ¶ 56, Creo también que la idea de que todo el que estudia carreras de la sal... in SUJETO N° 5

● Conocimientos disciplinares del área

2 Citas:

7:40 ¶ 37, Antes que todo debe ser un profesional bien capacitado en lo que enseñ... in SUJETO N° 5 /

7:45 ¶ 40, Capacitación técnica y formación en docencia. Lo primero es evidente,... in SUJETO N° 5

● Debe tener formación en docencia y actitudes/valores

1 Citas:

7:112 ¶ 37, Idealmente con formación en docencia. Con paciencia, capaz de “dejar h... in SUJETO N° 5

● Desarrollo de habilidades del pensamiento

1 Citas:

7:140 ¶ 28, Lo que más disfruto de enseñar a mis alumnos es a utilizar el pensamie... in SUJETO N° 5

● Diseños curriculares rígidos

1 Citas:

7:94 ¶ 59, son carreras que habitualmente tienen mallas curriculares extensas, no... in SUJETO N° 5

● Docentes no saben transmitir importancia de la conciencia social

1 Citas:

7:144 ¶ 56, Probablemente los docentes no hemos sabido transmitir la importancia y... in SUJETO N° 5

● Educar en lo social

1 Citas:

7:139 ¶ 28, me parece fundamental educar en la integración de conocimientos, en el... in SUJETO N° 5

● En 2° año pudo hacer turno Staff con guía de profesor

1 Citas:

7:133 ¶ 13, A partir de segunda mitad del segundo año me permitieron hacer turnos... in SUJETO N° 5

- **Encanto por enseñar**

- 1 Citas:**

7:122 ¶ 28, Me encanta. in SUJETO N° 5

- **Ecualización humana- científica**

- 1 Citas:**

7:123 ¶ 63, En este sentido me interesa aportar ayudando a mis alumnos a encontrar... in SUJETO N° 5

- **Especialidad realizada en Pediatría, rayos y otras como ayudante de cirujano y luego 1° cirujano**

- 1 Citas:**

7:132 ¶ 13, Durante la especialidad tuve diferentes rotaciones por Pediatría, UCIP... in SUJETO N° 5

- **Estudios de pregrado y luego especialización nacional e internacional.**

- 1 Citas:**

7:130 ¶ 13, En cuanto a la primera pregunta, estudié medicina en Pontificia Univer... in SUJETO N° 5

- **Estudios imposibles de desarrollar**

- 1 Citas:**

7:110 ¶ 56, Desde el punto de vista de los alumnos diría que hay mitos en cuanto a... in SUJETO N° 5

- **Evaluación como intrínseca al trabajo docente**

- 1 Citas:**

7:102 ¶ 66, La enseñanza lleva implícita la evaluación del alumno pero también la... in SUJETO N° 5

- **Exigencias contradictorias**

- 1 Citas:**

7:116 ¶ 54, Se pide tácitamente que sea exigente, pero que al mismo tiempo sepa en... in SUJETO N° 5

- **Experiencia de daño psicológico formativo**

- 1 Citas:**

7:143 ¶ 19, Me parece que tuve profesores(as) dignos de imitar en su compromiso y... in SUJETO N° 5

- **Forma desde la concientización**

- 2 Citas:**

7:108 ¶ 63, En el "re-concientizar" a las nuevas generaciones porque es necesario tener mayor sensibilidad en este trabajo... con personas in SUJETO N° 5 / 7:109 ¶ 31, Me interesa aprovechar la instancia de enseñar mi especialidad para fo... in SUJETO N° 5

- **Formación recibida sin retroalimentación**

- 1 Citas:**

7:141 ¶ 19, Sin embargo, en la época en que me formé, en las rotaciones clínicas n... in SUJETO N° 5

- **Formación recibida sobre base de planificación**

- 1 Citas:**

7:142 ¶ 19, Se entregaba por supuesto una pauta que incluía horarios, temas a trat... in SUJETO N° 5

- **Importancia de la formación disciplinar**

- 1 Citas:**

7:70 ¶ 66, Sin embargo, para enseñar las áreas clínicas se debe tener experiencia... in SUJETO N° 5

- **Importancia de las técnicas de enseñanza**

- 1 Citas:**

7:68 ¶ 66, Si bien mucho de lo que aprendemos en la vida es por imitación, quien... in SUJETO N° 5

- **Inicio docente como Tutora ABP**

- 1 Citas:**

7:148 ¶ 25, La carrera de Medicina UCN empezó el año 2003. Llegué a la región el a... in SUJETO N° 5

- **Institución Confesional (Católica)**

- 8 Citas:**

3:2 ¶ 5, Universidad Católica del Norte. in SUJETO N° 1 / 4:2 ¶ 5, Universidad Católica del Norte. in SUJETO N° 2 / 5:2 ¶ 5, Pontificia Universidad Católica de Chile. in SUJETO N° 3 / 7:2 ¶ 5, Universidad Católica del Norte. in SUJETO N° 5 / 13:2 ¶ 6, Pontificia Universidad Católica de Chile. in SUJETO N° 11 / 14:39 ¶ 7, Pontificia Universidad Católica de Chile. in SUJETO N° 12 / 15:38 ¶ 6, Pontificia Universidad Católica de Chile. in SUJETO N° 13 / 16:2 ¶ 6, Pontificia Universidad Católica de Chile. in SUJETO N° 14

- **La evaluación tradicionalmente no era con pautas**

- 1 Citas:**

7:136 ¶ 19, pero no te entregaban logros de aprendizaje por áreas del conocimiento... in SUJETO N° 5

- **La formación no debe ser basada en ser hijos del rigor**

- 1 Citas:**

7:127 ¶ 63, Creo que ya no es lo óptimo la educación para ser "hijos del rigor" y... in SUJETO N° 5

- **Metodología aplicada hoy son clases magistrales**

- 1 Citas:**

7:129 ¶ 34, Se hacen clases magistrales en 4o año, tienen rotaciones clínicas cort... in SUJETO N° 5

- **Motivación en las ciencias biológicas**

- 1 Citas:**

7:105 ¶ 66, En el área en que la ejerzo estos conocimientos tienen que ver con con... in SUJETO N° 5

- **Perfeccionamiento disciplinar**

- 7 Citas:**

4:126 ¶ 22, y eso continuó al siguiente semestre en otro ABP " la Célula" que fuer... in SUJETO N° 2 /

7:51 ¶ 51, Estandarizar de alguna manera lo que aprenden de mi independiente de q... in SUJETO N° 5 /

7:83 ¶ 13, Intento mantenerme actualizada a través de cursos y congresos, también... in SUJETO N° 5 /

7:84 ¶ 13, Acudí a múltiples talleres de cirugía laparoscópica en animales , embr... in SUJETO N° 5 / 7:85

¶ 13, Con posterioridad a egresar hasta ahora seguí actualizándome a través... in SUJETO N° 5 / 7:86 ¶ 40,

Capacitación técnica in SUJETO N° 5 / 10:62 ¶ 33, diploma y pasantía en simulación clínica, in SUJETO

N° 8

- **Perfeccionamiento docente como Diplomado**

- 11 Citas:**

3:118 ¶ 48, yo en lo particular hice un diplomado en docencia en salud, y permanen... in SUJETO N° 1 /

5:118 ¶ 35, Si, realice un diplomado al ingresar a la escuela y posteriormente he... in SUJETO N° 3 / 6:97 ¶

37, Si, he desarrollado diferentes Diplomas, cursos y otros perfeccionamie... in SUJETO N° 4 / 7:145 ¶ 25,

El año 2013 la Universidad ofreció a sus docentes realizar el Diplomad... in SUJETO N° 5 / 7:146 ¶ 46,

Hice un diplomado en Educación en Ciencias de la Salud que dictó la Un... in SUJETO N° 5 / 10:60 ¶ 33,

Diploma en Educación superior in SUJETO N° 8 / 11:60 ¶ 33, Realicé un diplomado en docencia en

educación superior in SUJETO N° 9 / 11:62 ¶ 33, Posteriormente cursé un diplomado en Gestión

Curricular. in SUJETO N° 9 / 12:69 ¶ 35, Sí, diplomado en docencia para las carreras de la salud, in

SUJETO N° 10 / 14:48 ¶ 17, y un diploma de educación médica recientemente in SUJETO N° 12 / 17:37 ¶

35, Curso Docencia efectiva y Diploma en gestión curricular orientada por... in SUJETO N° 15

- **Procesos formativos continuos sin descanso**

- 1 Citas:**

7:126 ¶ 59, Las prácticas clínicas implican a su vez un esfuerzo físico en la medi... in SUJETO N° 5

- **Propuestas para mejorar la enseñanza**

- 8 Citas:**

4:71 ¶ 55, ... mhhh ...tiene que haber más equilibrio en ello y dar espacio a la refl... in SUJETO N° 2 /

6:41 ¶ 45, si tuviera que pensar en algo, pensaría en la necesidad de horizontali... in SUJETO N° 4 / 6:43 ¶

48, Falta una visión realista de la Enfermera Generalista, y como optimiza... in SUJETO N° 4 / 6:46 ¶ 50,

Segundo, siempre es posible realizar mayores encuentros con otras univ... in SUJETO N° 4 / 7:23 ¶ 19, sin

embargo, creo que debieran ser habilidades que se enseñen transver... in SUJETO N° 5 / 7:55 ¶ 54, Creo

que para ejercer una docencia de mejor calidad lo ideal sería que... in SUJETO N° 5 / 7:147 ¶ 34, Además

trato de que se ejercite la entrega adecuada de la información... in SUJETO N° 5 / 18:47 ¶ 18, desde la

perspectiva actual y en el rol de docente universitario. Hubi... in SUJETO N° 16

- **Sentido de justicia evaluación**

- 1 Citas:**

7:48 ¶ 43, evaluado justamente, con la intención de que aprenda y no de castigarl... in SUJETO N° 5

- **Ser capaz de innovación y adaptación al cambio**

- 1 Citas:**

7:113 ¶ 40, es fundamental para transmitir no solo conocimientos técnicos que rápi... in SUJETO N° 5

- **Sistema de evaluación en clases**

- 3 Citas:**

3:50 ¶ 50, La docencia impartida es evaluada por los estudiantes a mitad y al fin... in SUJETO N° 1 / 7:149

¶ 13, Al final de las rotaciones se nos evaluaba objetivamente con notas de... in SUJETO N° 5 / 7:150 ¶ 34,

en la pauta explico que se ejercitará el conocimiento aplicado y pensa... in SUJETO N° 5

- **Sistema evaluativo en la Institución**

- 2 Citas:**

3:52 ¶ 52, aquí en la carrera, están calendarizadas las evaluaciones de proceso ,... in SUJETO N° 1 / 7:151

¶ 34, La universidad tiene pauta de evaluación basada en rúbricas que incluy... in SUJETO N° 5

- **Transmisión de conocimientos**

- 1 Citas:**

7:124 ¶ 66, Me parece que como concepto es la transmisión de conocimiento. in SUJETO N° 5

● **Utilidad del perfeccionamiento en Docencia en medicina**

3 Citas:

7:87 ¶ 25, Desde entonces entrego a mis alumnos una pauta de logros de aprendizaj... in SUJETO N° 5 /

7:88 ¶ 51, Definitivamente. Siento que me dio elementos para adaptarme a las dife... in SUJETO N° 5 /

7:89 ¶ 51, Me permitió hacer feedbacks efectivos que apuntan a reforzar lo lograd... in SUJETO N° 5

○ **Valoración disciplinar en Medicina**

3 Citas:

7:90 ¶ 28, Con esto quiero decir que el conocimiento bien aplicado, es decir, lle... in SUJETO N° 5 / 7:91 ¶

31, En mi disciplina puntualmente hay mucha patología que no debiera ser d... in SUJETO N° 5 / 14:23 ¶

49, Creo q es fundamental esa actualización aunque a veces sea trabajoso,... in SUJETO N° 12

○ **Valoración sobre ámbito social y humano**

1 Citas:

7:76 ¶ 28, Hay una serie de decisiones clínicas cuyo éxito dependen, por ejemplo,... in SUJETO N° 5

● **Verificación de aprendizajes de estudiantes**

1 Citas:

7:125 ¶ 66, Para enseñar no solo hace falta proveer las instancias para que el alu... in SUJETO N° 5

SUJETO N° 6

39 Códigos:

● **Amar lo que se hace**

1 Citas:

8:93 ¶ 31, y el amor a lo que se hace ."ponerle alma a lo que se hace" in SUJETO N° 6

● **Aprendizaje en didácticas de evaluación**

1 Citas:

8:66 ¶ 35, aprendí didácticas a evaluar in SUJETO N° 6

● **Basada en la criticidad, creación e integración**

1 Citas:

8:91 ¶ 13, Por medio de estudios formales (Puc de Chile) Plan de estudios que bri... in SUJETO N° 6

● **Competencias en la formación**

1 Citas:

8:94 ¶ 23, .son competencias que tienden a desarrollarse escasamente en las estru... in SUJETO N° 6

● **Contacto con una profesora de su formación**

1 Citas:

8:97 ¶ 19, Realicé docencia pues me contactó una de mis antiguas profesoras ,se t... in SUJETO N° 6

● **Docentes sólo cumplen con lo que se les piden no con lo planificado**

1 Citas:

8:89 ¶ 46, Los profesores repiten cosas que están en el up to date, realizan plan... in SUJETO N° 6

● **Enseñanza gerencial**

1 Citas:

8:57 ¶ 44, No centrado en la tarea (metas) centrado en el usuario . in SUJETO N° 6

○ **Entrega de grado académico en su formación**

1 Citas:

8:37 ¶ 15, y porque en esa época ofrecía el grado de licenciado, a diferencia de... in SUJETO N° 6

● **Es exigente porque se trabaja con la vida y la muerte**

1 Citas:

8:75 ¶ 41, Obviamente .Se aprende a trabajar con la vida, el dolor y la muerte .Lo... in SUJETO N° 6

● **Exigencias estructurales como docente**

1 Citas:

8:80 ¶ 37, Son exigencias formales ;estructurales in SUJETO N° 6

● **Exigencias en el rol docente es en el ámbito administrativo**

1 Citas:

8:83 ¶ 37, .Se llenan cada vez más papeles y se disminuye el contacto y creativid... in SUJETO N° 6

● **Flexibilidad e innovación**

1 Citas:

8:78 ¶ 27, Debe estar formado en docencia ;debe ser flexible e innovador in SUJETO N° 6

- **Forma con el enfoque centrado en la persona**

- 1 Citas:**

8:71 ¶ 44, Apuntando a mejorar la calidad y al trato humanizado y reflexivo en sa... in SUJETO N° 6

- **Formación en herramientas para enseñar**

- 1 Citas:**

8:95 ¶ 33, Si; he aprendido a enseñar en forma formal, para tener las herramienta... in SUJETO N° 6

- **Fue apropiada con competencias útiles**

- 1 Citas:**

8:76 ¶ 17, Muy apropiada. He tenido las competencias para mejorar el área de dese... in SUJETO N° 6

- **Gratificación en ayudar a otros**

- 1 Citas:**

8:38 ¶ 21, es gratificante ayudar a otros en su proceso de formación . in SUJETO N° 6

- **Habilidades del pensamiento enfermería**

- 1 Citas:**

8:39 ¶ 23, crítico ,flexible e innovador in SUJETO N° 6

- **HH comunicativa enfermería**

- 1 Citas:**

8:42 ¶ 29, Habilidades comunicacionales. in SUJETO N° 6

- **La creación e innovación**

- 1 Citas:**

8:92 ¶ 48, Para innovar y crear conocimiento que mejore la calidad de vida de las... in SUJETO N° 6

- **La enseñanza es deficiente**

- 1 Citas:**

8:74 ¶ 46, Actualmente está cada vez más deficiente. in SUJETO N° 6

- **Reconocimiento del no saber**

- 1 Citas:**

8:96 ¶ 31, Ser buen docente es saber que no se tienen todas las respuestas,que no... in SUJETO N° 6

- **Se enseña con clases tradicionales y simulación**

- 1 Citas:**

8:90 ¶ 25, Aparte del proceso tradicional (clases magistrales o expositivas parti... in SUJETO N° 6

- **Sistema de movilidad social**

- 1 Citas:**

8:32 ¶ 46, En nuestro país se estudia por movilidad social, eso es bueno pero tam... in SUJETO N° 6

- **Situación actual de esudiantes al ingreso**

- 1 Citas:**

8:31 ¶ 46, Además, hay una crisis generacional más potente que otrora, pues recib... in SUJETO N° 6

- **Stress como relación didáctica**

- 2 Citas:**

8:47 ¶ 39, .Es verdad que todo aprendizaje tiene una cuota de estrés ,pero se ha... in SUJETO N° 6 / 11:37

¶ 40, y que los estudiantes sufren de malos tratos en las experiencias clíni... in SUJETO N° 9

- **Stress es parte del aprendizaje**

- 1 Citas:**

8:73 ¶ 39, Qué hay que aprender con estrés in SUJETO N° 6

- **Su intervención es relevante por el sello personal que entrega**

- 1 Citas:**

8:72 ¶ 23, Es importante ya que le imprimo un sello propio: crítico ,flexible e i... in SUJETO N° 6

- **Técnicas de enseñanza y metaevaluación**

- 1 Citas:**

8:45 ¶ 35, aprendí didácticas a evaluar y a reflexionar sobre mi quehacer y cómo... in SUJETO N° 6

- **Tecnificación del enfoque formativo**

- 1 Citas:**

8:88 ¶ 37, Se apunta a una tecnificación tal que es como convertir a los profesor... in SUJETO N° 6

- **Un docente no sólo lo disciplinar.**

- 1 Citas:**

8:82 ¶ 27, Desgraciadamente estas características (las especialidades) son las... in SUJETO N° 6

- **Uso de buen lenguaje y comunicación**

- 1 Citas:**

8:79 ¶ 27, debe tener habilidades comunicacionales in SUJETO N° 6

● **Utilidad del perfeccionamiento en Docencia en enfermería**

10 Citas:

3:86 ¶ 50, Si, claramente, habitualmente incluyo en mis actividades docentes meto... in SUJETO N° 1 / 5:36 ¶ 37, Ha sido muy provechosa y útil en mi vida académica, dado que la idea e... in SUJETO N° 3 / 5:38 ¶ 37, Estos talleres además se hacen con profesores de otras unidades, lo qu... in SUJETO N° 3 / 6:34 ¶ 39, Si, me ha sido de gran utilidad, ya que primero, guarda directa relaci... in SUJETO N° 4 / 8:19 ¶ 35, De mucho provecho : aprendí didácticas a evaluar y a reflexionar sobre... in SUJETO N° 6 / 9:24 ¶ 36, Si, me ha permitido innovar en mis clases y perfeccionar mi práctica d... in SUJETO N° 7 / 10:31 ¶ 35, Han sido de provecho, porque las he podido aplicar y además enseñara o... in SUJETO N° 8 / 11:32 ¶ 33, Todo esto me ha ayudado a obtener mayores y mejores herramientas para... in SUJETO N° 9 / 11:33 ¶ 35, Si me han servido mucho, puesto que me han entregado herramientas para... in SUJETO N° 9 / 12:35 ¶ 37, Sí, permitió cambiar muchas formas de enseñar que nunca estuvieron bie... in SUJETO N° 10

○ **Valoración desarrollo de HH pensamiento crítico , integración y creatividad**

1 Citas:

8:77 ¶ 13, Agradezco la formación recibida; crítica, integrativa y creativa. in SUJETO N° 6

○ **Valoración disciplinar**

3 Citas:

8:59 ¶ 27, además de la especialidad que enseña ,por ejemplo cuidados de la mujer... in SUJETO N° 6 / 11:18 ¶ 23, intento entregar conocimientos desde mi área de la disciplina para sen... in SUJETO N° 9 / 12:32 ¶ 33, El docente obviamente debe tener un nivel óptimo de conocimientos sobr... in SUJETO N° 10

○ **Valoración sobre ámbito social y humano enfermería**

13 Citas:

3:77 ¶ 36, la enfermería incluye no solo las diferentes etapas del ciclo vital, s... in SUJETO N° 1 / 3:90 ¶ 19, me gustó mucho la importancia que se le daba al área humanista, la com... in SUJETO N° 1 / 3:91 ¶ 34, Porque como le dije anteriormente, es un área de trabajo con personas... in SUJETO N° 1 / 3:92 ¶ 15, específicamente trabajar con las personas in SUJETO N° 1 / 5:66 ¶ 15, Porque es una disciplina que está al servicio del otro, estudié enferm... in SUJETO N° 3 / 5:69 ¶ 21, y valores para que lo hagan de forma excelente, pero por sobre todo hu... in SUJETO N° 3 / 5:70 ¶ 24, lo que permite que las personas tengan modelos a seguir y que vean que... in SUJETO N° 3 / 5:71 ¶ 46, por lo tanto, somos personas cuidando a personas, que merecen recibir... in SUJETO N° 3 / 6:60 ¶ 17, Asimismo, nos hemos preocupado que exista formación en las competencia... in SUJETO N° 4 / 8:60 ¶ 15, Mi profesión es enfermera matrona. Porque integra cuidados integrales... in SUJETO N° 6 / 8:61 ¶ 44, mejorar la calidad y al trato humanizado y reflexivo en salud . in SUJETO N° 6 / 11:19 ¶ 23, El que sean profesionales íntegros. in SUJETO N° 9 / 11:27 ¶ 27, Además, se debe considerar que, trabajarán con personas, familias y co... in SUJETO N° 9

● **Yo me formé con enfoque por competencias**

1 Citas:

8:35 ¶ 13, Por medio de estudios formales (Puc de Chile) Plan de estudios que bri... in SUJETO N° 6

SUJETO N° 7

31 Códigos:

● **Capacidad de autoaprendizaje**

1 Citas:

9:47 ¶ 28, Capacidad de aprendizaje: Debemos estar actualizados en nuestras áreas... in SUJETO N° 7

● **Centrarse en quien aprende**

1 Citas:

9:66 ¶ 32, Centrar el quehacer en los estudiantes. in SUJETO N° 7

● **Desarrollo de la sociedad.**

1 Citas:

9:61 ¶ 48, Para el desarrollo de la sociedad in SUJETO N° 7

● **Desarrollo personal de las personas**

1 Citas:

9:43 ¶ 46, La enseñanza permite que las personas crezcamos de manera integral in SUJETO N° 7

● **Deseo permanente**

1 Citas:

9:67 ¶ 19, Siempre tuve en la mira el ser docente, creí que para ello necesitaba... in SUJETO N° 7

- **Educación como contexto de realidad país**

- 1 Citas:**

9:58 ¶ 26, contextualizado en el actual modelo de salud de nuestro país. in SUJETO N° 7

- **El enfoque de la educación debe estar puesto en el estudiante y la persona**

- 1 Citas:**

9:57 ¶ 26, Centrado en el estudiante y situado en el desempeño futuro (persona y... in SUJETO N° 7

- **Error y aprendizajes**

- 1 Citas:**

9:60 ¶ 13, Mi formación tuvo una fuerte base conductista, orientada a marcar el e... in SUJETO N° 7

- **Exigencia se debe al trabajo con la salud de las personas**

- 1 Citas:**

9:44 ¶ 42, Si creo que sí, a trabajar con las personas y su estado de salud, nos... in SUJETO N° 7

- **Forma desde su especialidad en atención primaria**

- 1 Citas:**

9:40 ¶ 23, De suma importancia, soy Enfermera especialista en atención primaria ,... in SUJETO N° 7

- **Forma reforzando de valores de educación publica**

- 1 Citas:**

9:39 ¶ 21, creo que soy un aporte, me esfuerzo por serlo, además trabajar en una... in SUJETO N° 7

- **Formación recibida con énfasis en gestión y administración**

- 1 Citas:**

9:56 ¶ 13, mi escuela tenía una fuerte formación en la gestión y administración e... in SUJETO N° 7

- **Fue apropiada con Habilidades de liderazgo**

- 1 Citas:**

9:45 ¶ 17, La considero apropiada, me llevo a desarrollar habilidades y desempeña... in SUJETO N° 7

- **La metodología con la que se formó fue conductista y con sanción por el error**

- 1 Citas:**

9:59 ¶ 13, Mi formación tuvo una fuerte base conductista, orientada a marcar el e... in SUJETO N° 7

- **Lo más importante de la profesión son las relaciones con las personas**

- 1 Citas:**

9:65 ¶ 30, Mantener buenas relaciones y manejar conflictos: esta capacidad cuando... in SUJETO N° 7

- **Pasión por enseñar**

- 2 Citas:**

4:124 ¶ 34, Creo que se debe enseñar con pasión... con entusiasmo y amor por la prof... in SUJETO N° 2 /

9:63 ¶ 21, Me encanta, enseñar y aprender, formar a nuestros colegas es algo que... in SUJETO N° 7

- **Perfeccionamiento Docente Post grado**

- 5 Citas:**

9:64 ¶ 34, Si, diplomas , cursos y actualmente Magister en educación, creo en la... in SUJETO N° 7 / 11:61

¶ 33, luego un Magister en Educación Superior. in SUJETO N° 9 / 13:59 ¶ 26, Lo anterior me llevó a

completar mi formación con un magíster en el ár... in SUJETO N° 11 / 13:60 ¶ 55, Si, realice un magíster

en educación médica, porque sentía que la labo... in SUJETO N° 11 / 18:46 ¶ 37, Lo he mencionado.

Desde a etapa de estudiante universitario hasta la a... in SUJETO N° 16

- **Por varias áreas de desarrollo**

- 1 Citas:**

9:62 ¶ 15, Por qué , tenía diversas áreas de desarrollo y labor. in SUJETO N° 7

- **Post grados y publicaciones**

- 1 Citas:**

9:49 ¶ 38, Avanzar en la formación hasta ser Doctora, publicar artículos. Es impo... in SUJETO N° 7

- **Regulaciones castigadoras**

- 1 Citas:**

9:51 ¶ 38, Es importante la formación, pero se deben respetar los procesos person... in SUJETO N° 7

- **Rigurosidad**

- 1 Citas:**

9:34 ¶ 28, Capacidad de trabajo: La labor docente debe ser rigurosa , para que se... in SUJETO N° 7

- **Ser capaz de trabajo en equipo**

- 1 Citas:**

9:48 ¶ 28, Capacidad de trabajo en equipo: Es necesario para mantener un buen cli... in SUJETO N° 7

- **Sobrecarga de estudio**

1 Citas:

9:42 ¶ 40, Un mito es que somos muy exigentes y sobrecargamos a los estudiantes in SUJETO N° 7

● Tener compromiso social

1 Citas:

9:46 ¶ 28, Compromiso social: Trabajamos en una universidad pública , queremos im... in SUJETO N° 7

● Utilidad del perfeccionamiento en Docencia en enfermería

10 Citas:

3:86 ¶ 50, Si, claramente, habitualmente incluyo en mis actividades docentes meto... in SUJETO N° 1 /

5:36 ¶ 37, Ha sido muy provechosa y útil en mi vida académica, dado que la idea e... in SUJETO N° 3 /

5:38 ¶ 37, Estos talleres además se hacen con profesores de otras unidades, lo qu... in SUJETO N° 3 / 6:34

¶ 39, Si, me ha sido de gran utilidad, ya que primero, guarda directa relaci... in SUJETO N° 4 / 8:19 ¶ 35,

De mucho provecho : aprendí didácticas a evaluar y a reflexionar sobre... in SUJETO N° 6 / 9:24 ¶ 36, Si,

me ha permitido innovar en mis clases y perfeccionar mi práctica d... in SUJETO N° 7 / 10:31 ¶ 35, Han

sido de provecho, porque las he podido aplicar y además enseñara o... in SUJETO N° 8 / 11:32 ¶ 33, Todo

esto me ha ayudado a obtener mayores y mejores herramientas para... in SUJETO N° 9 / 11:33 ¶ 35, Si me

han servido mucho, puesto que me han entregado herramientas para... in SUJETO N° 9 / 12:35 ¶ 37, Sí,

permitió cambiar muchas formas de enseñar que nunca estuvieron bie... in SUJETO N° 10

○ Valoración experiencia profesional para la formación enfermería

3 Citas:

3:85 ¶ 21, Pensé que con la experiencia que tenía podía aportar a la formación de... in SUJETO N° 1 / 5:64

¶ 19, Después de 10 años en la clínica y con un postítulo, me invitaron a in... in SUJETO N° 3 / 9:16 ¶ 23,

creo fundamental para el logro de los aprendizajes en los estudiantes... in SUJETO N° 7

○ Valoración formación técnica especializada Enfermería

3 Citas:

3:88 ¶ 19, me permitieron comprender la situación de la persona en cualquier etap... in SUJETO N° 1 /

9:11 ¶ 17, me llevo a desarrollar habilidades y desempeñarme prontamente como ges... in SUJETO N° 7 /

9:18 ¶ 26, fortaleciendo la disciplina con conocimientos propios del área a travé... in SUJETO N° 7

● Vinculación con el /la otro/a

1 Citas:

9:41 ¶ 44, Docencia cercana, centrada en el estudiante y de calidad. in SUJETO N° 7

SUJETO N° 8

30 Códigos:

● Afinidad con la juventud

1 Citas:

10:43 ¶ 27, debe gustarle interactuar con personas jóvenes in SUJETO N° 8

● Ausencia de ocio

1 Citas:

10:41 ¶ 41, Creo que hay muchas exigencias para los estudiantes, no permitiéndoles... in SUJETO N° 8

● Carrera Docente

1 Citas:

10:47 ¶ 37, La exigencia esta más bien por una exigencia personal, y también el si... in SUJETO N° 8

● Compartir experiencias

1 Citas:

10:39 ¶ 21, Me gusta mucho, es muy interesante poder entregar nuestras experiencia... in SUJETO N° 8

● Continuación de estudios de innovación y didáctica

1 Citas:

10:59 ¶ 21, también el seguir estudiando y aprendiendo; me gusta la didáctica para... in SUJETO N° 8

● Cursos y talleres sobre docencia

4 Citas:

4:127 ¶ 47, sí claro! siempre me ha interesado entender el aprendizaje y por ende... in SUJETO N° 2 /

10:61 ¶ 33, cursos de evaluación in SUJETO N° 8 / 11:63 ¶ 33, Además, he realizado cursos y talleres

sobre metodologías activas de a... in SUJETO N° 9 / 12:70 ¶ 35, además de asistir a diversos talleres de

perfeccionamiento en metodolo... in SUJETO N° 10

● Deseo de aportar a sus estudiantes y familia

1 Citas:

10:58 ¶ 23, Para que sea un aporte para ellos y a la salud de las personas y famil... in SUJETO N° 8

○ **El trabajo con personas**

1 Citas:

10:57 ¶ 15, Lo que tenía claro era que quería trabajar con personas, cuando ingres... in SUJETO N° 8

● **Estudios de 9 semestres en la universidad**

1 Citas:

10:53 ¶ 17, Fue una formación general como enfermera, en esos años con 9 semestres in SUJETO N° 8

● **Estudios teóricos y prácticos como también mentorías.**

1 Citas:

10:54 ¶ 25, De forma teórica y práctica. a través del ejemplo (mentoría) in SUJETO N° 8

● **Exigencia es sólo personal**

1 Citas:

10:32 ¶ 37, La exigencia esta más bien por una exigencia personal in SUJETO N° 8

● **Forma desde lo disciplinar y transversal**

1 Citas:

10:40 ¶ 23, Creo les entrego los elementos más importantes para su formación como... in SUJETO N° 8

● **Inicio a la docencia con invitación a un taller**

1 Citas:

10:12 ¶ 19, Una amiga me invitó a participar en talleres procedimentales en jornada... in SUJETO N° 8

● **Interés por el/la Otro/a**

1 Citas:

10:45 ¶ 27, y debiese tener un genuino interés por el aprendizaje de los estudiant... in SUJETO N° 8

● **Invitación de amistad**

1 Citas:

10:64 ¶ 19, Una amiga me invitó a participar en talleres procedimentales en jornad... in SUJETO N° 8

● **La universidad debe formar profesionales**

1 Citas:

10:55 ¶ 47, Para la formación de profesionales, para el desarrollo de pensamiento... in SUJETO N° 8

● **Las docentes deben ser acogedoras y cercanas**

1 Citas:

10:7 ¶ 13, con docentes en general acogedoras y cercanas in SUJETO N° 8

● **No hay mitos**

3 Citas:

3:61 ¶ 56, No lo sé in SUJETO N° 1 / 6:38 ¶ 45, No, no conozco mitos particulares en la enseñanza de la salud in SUJETO N° 4 / 10:34 ¶ 39, No me parece in SUJETO N° 8

● **Perfeccionamiento disciplinar**

7 Citas:

4:126 ¶ 22, y eso continuó al siguiente semestre en otro ABP " la Célula" que fuer... in SUJETO N° 2 / 7:51 ¶ 51, Estandarizar de alguna manera lo que aprenden de mi independiente de q... in SUJETO N° 5 / 7:83 ¶ 13, Intento mantenerme actualizada a través de cursos y congresos, también... in SUJETO N° 5 / 7:84 ¶ 13, Acudí a múltiples talleres de cirugía laparoscópica en animales , embr... in SUJETO N° 5 / 7:85 ¶ 13, Con posterioridad a egresar hasta ahora seguí actualizándome a través... in SUJETO N° 5 / 7:86 ¶ 40, Capacitación técnica in SUJETO N° 5 / 10:62 ¶ 33, diploma y pasantía en simulación clínica, in SUJETO N° 8

● **Perfeccionamiento docente como Diplomado**

11 Citas:

3:118 ¶ 48, yo en lo particular hice un diplomado en docencia en salud, y permanen... in SUJETO N° 1 / 5:118 ¶ 35, Si, realice un diplomado al ingresar a la escuela y posteriormente he... in SUJETO N° 3 / 6:97 ¶ 37, Si, he desarrollado diferentes Diplomas, cursos y otros perfeccionamie... in SUJETO N° 4 / 7:145 ¶ 25, El año 2013 la Universidad ofreció a sus docentes realizar el Diplomad... in SUJETO N° 5 / 7:146 ¶ 46, Hice un diplomado en Educación en Ciencias de la Salud que dictó la Un... in SUJETO N° 5 / 10:60 ¶ 33, Diploma en Educación superio in SUJETO N° 8 / 11:60 ¶ 33, Realicé un diplomado en docencia en educación superior in SUJETO N° 9 / 11:62 ¶ 33, Posteriormente cursé un diplomado en Gestión Curricular. in SUJETO N° 9 / 12:69 ¶ 35, Sí, diplomado en docencia para las carreras de la salud, in SUJETO N° 10 / 14:48 ¶ 17, y un diploma de educación médica recientemente in SUJETO N° 12 / 17:37 ¶ 35, Curso Docencia efectiva y Diploma en gestión curricular orientada por... in SUJETO N° 15

● **Posicionar al estudiante en el mundo**

1 Citas:

10:63 ¶ 31, Es aquel está interesado en enseñar, a ubicar al estudiante en el mund... in SUJETO N° 8

● Profesores/as de su formación cercanos y acogedores/as

1 Citas:

10:52 ¶ 13, Me forme en una universidad pluralista, con docentes en general acoged... in SUJETO N° 8

● Siempre faltan cosas en la formación recibida

1 Citas:

10:56 ¶ 17, Siempre quedan aspectos de formación que se van adquiriendo en el dese... in SUJETO N° 8

● Sin visión sobre lo que es la enseñanza

1 Citas:

10:36 ¶ 45, Paso Ninguna in SUJETO N° 8

● Tener sólidos estudios disciplinares

1 Citas:

10:42 ¶ 27, Debiese estar formado en educación a través de al menos un diploma in SUJETO N° 8

● Tolerancia

1 Citas:

10:44 ¶ 27, debe gustarle interactuar con personas jóvenes, debe ser tolerante y d... in SUJETO N° 8

● Utilidad del perfeccionamiento en Docencia en enfermería

10 Citas:

3:86 ¶ 50, Si, claramente, habitualmente incluyo en mis actividades docentes meto... in SUJETO N° 1 /

5:36 ¶ 37, Ha sido muy provechosa y útil en mi vida académica, dado que la idea e... in SUJETO N° 3 /

5:38 ¶ 37, Estos talleres además se hacen con profesores de otras unidades, lo qu... in SUJETO N° 3 / 6:34

¶ 39, Si, me ha sido de gran utilidad, ya que primero, guarda directa relaci... in SUJETO N° 4 / 8:19 ¶ 35,

De mucho provecho : aprendí didácticas a evaluar y a reflexionar sobre... in SUJETO N° 6 / 9:24 ¶ 36, Si,

me ha permitido innovar en mis clases y perfeccionar mi práctica d... in SUJETO N° 7 / 10:31 ¶ 35, Han

sido de provecho, porque las he podido aplicar y además enseñara o... in SUJETO N° 8 / 11:32 ¶ 33, Todo

esto me ha ayudado a obtener mayores y mejores herramientas para... in SUJETO N° 9 / 11:33 ¶ 35, Si me

han servido mucho, puesto que me han entregado herramientas para... in SUJETO N° 9 / 12:35 ¶ 37, Sí,

permitió cambiar muchas formas de enseñar que nunca estuvieron bie... in SUJETO N° 10

SUJETO N° 9

35 Códigos:

● Aporte profesional a la sociedad y generación de conocimiento

1 Citas:

11:56 ¶ 50, La universidad es un espacio para que los estudiantes se puedan desarr... in SUJETO N° 9

● Ausencia exigencia formativa

1 Citas:

11:39 ¶ 44, No considerado que sea mayor exigencia, es más bien mayor compromiso y... in SUJETO N° 9

● Conocimientos disciplinares

1 Citas:

11:24 ¶ 27, experiencia en el área clínica, conocimientos de la disciplina in SUJETO N° 9

● Contribución desarrollo de las sociedades

1 Citas:

11:43 ¶ 21, Es una forma de aportar al desarrollo de la sociedad y de ayudar a est... in SUJETO N° 9

● Cursos y talleres sobre docencia

4 Citas:

4:127 ¶ 47, sí claro! siempre me ha interesado entender el aprendizaje y por ende... in SUJETO N° 2 /

10:61 ¶ 33, cursos de evaluación in SUJETO N° 8 / 11:63 ¶ 33, Además, he realizado cursos y talleres

sobre metodologías activas de a... in SUJETO N° 9 / 12:70 ¶ 35, además de asistir a diversos talleres de

perfeccionamiento en metodolo... in SUJETO N° 10

● Debe tener conocimientos pedagógicos

1 Citas:

11:25 ¶ 27, formación en docencia in SUJETO N° 9

○ Desarrollo de docencia inicial a TENS

1 Citas:

11:14 ¶ 19, por lo que estuve haciendo clases a nivel de TENS durante 3 años aprox... in SUJETO N° 9

○ **Docencia para mejorar su renta**

1 Citas:

11:11 ¶ 19, Comencé supervisando prácticas en enfermería por casualidad, para mejo... in SUJETO N° 9

● **Enfoque conductista en la formación recibida**

1 Citas:

11:7 ¶ 13, Se utilizó modelo conductiva, solo laboratorios en algunas asignaturas... in SUJETO N° 9

● **Evolución de la enseñanza conforme a los contextos históricos**

1 Citas:

11:65 ¶ 48, La enseñanza es un proceso que ha ido evolucionando a través del tiemp... in SUJETO N° 9

● **Forma con la entrega de conocimientos disciplinares**

1 Citas:

11:44 ¶ 23, Por mi parte, intento entregar conocimientos desde mi área de la disci... in SUJETO N° 9

● **Fue apropiada aunque no tenían Tics**

1 Citas:

11:46 ¶ 17, Para la época en que estudié si era adecuada la formación, ya que no s... in SUJETO N° 9

● **Gusto tardío**

1 Citas:

11:54 ¶ 19, me di cuenta que me gustaba mucho enseñar in SUJETO N° 9

● **Ingresos estudiantiles diversos**

1 Citas:

11:59 ¶ 37, Se debe adaptar a las diferentes características que tienen los estudi... in SUJETO N° 9

● **La docencia como perfeccionamiento permanente para la enseñanza**

1 Citas:

11:30 ¶ 33, Cuando tomé la decisión de dedicarme a la docencia universitaria, sent... in SUJETO N° 9

● **La exigencia como docente hoy es el dominio y actualización disciplinar**

1 Citas:

11:49 ¶ 37, Hoy en día se exige que el/la docente tengo un amplio conocimiento de... in SUJETO N° 9

● **La supervisión de práctica no es considerada como docencia**

1 Citas:

11:13 ¶ 19, luego de trabajar supervisando práctica quería hacer clases a estudian... in SUJETO N° 9

● **Los/as profesores/as son los exigentes no la carrera.**

1 Citas:

11:57 ¶ 40, Existen algunos mitos en cuanto a la enseñanza en las carreras de la salud... in SUJETO N° 9

● **Metodologías centradas en el estudiante como ABP y otros.**

1 Citas:

11:55 ¶ 25, En esta universidad, el modelo educativo está centrado en el estudian... in SUJETO N° 9

● **Motivación por el aprendizaje**

1 Citas:

11:64 ¶ 31, Un buen docente es quien tenga la motivación de enseñar y lograr que l... in SUJETO N° 9

● **Perfeccionamiento Docente Post grado**

5 Citas:

9:64 ¶ 34, Si, diplomas , cursos y actualmente Magister en educación, creo en la... in SUJETO N° 7 / 11:61

¶ 33, luego un Magister en Educación Superior. in SUJETO N° 9 / 13:59 ¶ 26, Lo anterior me llevó a completar mi formación con un magíster en el ár... in SUJETO N° 11 / 13:60 ¶ 55, Si, realice un magíster en educación médica, porque sentía que la labo... in SUJETO N° 11 / 18:46 ¶ 37, Lo he mencionado.

Desde a etapa de estudiante universitario hasta la a... in SUJETO N° 16

● **Perfeccionamiento docente como Diplomado**

11 Citas:

3:118 ¶ 48, yo en lo particular hice un diplomado en docencia en salud, y permanen... in SUJETO N° 1 /

5:118 ¶ 35, Si, realice un diplomado al ingresar a la escuela y posteriormente he... in SUJETO N° 3 / 6:97 ¶

37, Si, he desarrollado diferentes Diplomas, cursos y otros perfeccionamie... in SUJETO N° 4 / 7:145 ¶ 25,

El año 2013 la Universidad ofreció a sus docentes realizar el Diplomad... in SUJETO N° 5 / 7:146 ¶ 46,

Hice un diplomado en Educación en Ciencias de la Salud que dictó la Un... in SUJETO N° 5 / 10:60 ¶ 33,

Diploma en Educación superio in SUJETO N° 8 / 11:60 ¶ 33, Realicé un diplomado en docencia en

educación superior in SUJETO N° 9 / 11:62 ¶ 33, Posteriormente cursé un diplomado en Gestión

Curricular. in SUJETO N° 9 / 12:69 ¶ 35, Sí, diplomado en docencia para las carreras de la salud, in

SUJETO N° 10 / 14:48 ¶ 17, y un diploma de educación médica recientemente in SUJETO N° 12 / 17:37 ¶ 35, Curso Docencia efectiva y Diploma en gestión curricular orientada por... in SUJETO N° 15

● **Por casualidad**

1 Citas:

11:66 ¶ 19, Comencé supervisando prácticas en enfermería por casualidad, para mejo... in SUJETO N° 9

● **Por oportunidad en el ámbito privado**

1 Citas:

11:15 ¶ 19, Se me ofreció la oportunidad de trabajar en una universidad privada do... in SUJETO N° 9

○ **Por vocación**

1 Citas:

11:58 ¶ 15, Por vocación. Por querer ayudar y cuidar a las personas. in SUJETO N° 9

● **Responsabilidad por la vida**

1 Citas:

11:50 ¶ 41 – 42, Las carreras de la salud son carreras con una gran responsabilidad en... in SUJETO N° 9

● **Se debe formar con calidad para aportar al país**

1 Citas:

11:26 ¶ 27, Ya que, se requiere formar profesionales integrales y de excelencia pa... in SUJETO N° 9

● **Stress como relación didáctica**

2 Citas:

8:47 ¶ 39, .Es verdad que todo aprendizaje tiene una cuota de estrés ,pero se ha... in SUJETO N° 6 / 11:37

¶ 40, y que los estudiantes sufren de malos tratos en las experiencias clíni... in SUJETO N° 9

● **Uso adecuado de las HH comunicativas**

1 Citas:

11:48 ¶ 27, habilidades comunicativas, asertividad, in SUJETO N° 9

● **Utilidad del perfeccionamiento en Docencia en enfermería**

10 Citas:

3:86 ¶ 50, Si, claramente, habitualmente incluyo en mis actividades docentes meto... in SUJETO N° 1 /

5:36 ¶ 37, Ha sido muy provechosa y útil en mi vida académica, dado que la idea e... in SUJETO N° 3 /

5:38 ¶ 37, Estos talleres además se hacen con profesores de otras unidades, lo qu... in SUJETO N° 3 / 6:34

¶ 39, Si, me ha sido de gran utilidad, ya que primero, guarda directa relaci... in SUJETO N° 4 / 8:19 ¶ 35,

De mucho provecho : aprendí didácticas a evaluar y a reflexionar sobre... in SUJETO N° 6 / 9:24 ¶ 36, Si,

me ha permitido innovar en mis clases y perfeccionar mi práctica d... in SUJETO N° 7 / 10:31 ¶ 35, Han

sido de provecho, porque las he podido aplicar y además enseñara o... in SUJETO N° 8 / 11:32 ¶ 33, Todo

esto me ha ayudado a obtener mayores y mejores herramientas para... in SUJETO N° 9 / 11:33 ¶ 35, Si me

han servido mucho, puesto que me han entregado herramientas para... in SUJETO N° 9 / 12:35 ¶ 37, Sí,

permitió cambiar muchas formas de enseñar que nunca estuvieron bie... in SUJETO N° 10

○ **Valoración disciplinar**

3 Citas:

8:59 ¶ 27, además de la especialidad que enseña ,por ejemplo cuidados de la mujer... in SUJETO N° 6 /

11:18 ¶ 23, intento entregar conocimientos desde mi área de la disciplina para sen... in SUJETO N° 9 /

12:32 ¶ 33, El docente obviamente debe tener un nivel óptimo de conocimientos sobr... in SUJETO N° 10

○ **Valoración sobre ámbito social y humano enfermería**

13 Citas:

3:77 ¶ 36, la enfermería incluye no solo las diferentes etapas del ciclo vital, s... in SUJETO N° 1 / 3:90 ¶

19, me gustó mucho la importancia que se le daba al área humanista, la com... in SUJETO N° 1 / 3:91 ¶ 34,

Porque como le dije anteriormente, es un área de trabajo con personas... in SUJETO N° 1 / 3:92 ¶ 15,

específicamente trabajar con las personas in SUJETO N° 1 / 5:66 ¶ 15, Porque es una disciplina que está al

servicio del otro, estudié enferm... in SUJETO N° 3 / 5:69 ¶ 21, y valores para que lo hagan de forma

excelente, pero por sobre todo hu... in SUJETO N° 3 / 5:70 ¶ 24, lo que permite que las personas tengan

modelos a seguir y que vean que... in SUJETO N° 3 / 5:71 ¶ 46, por lo tanto, somos personas cuidando a

personas, que merecen recibir... in SUJETO N° 3 / 6:60 ¶ 17, Asimismo, nos hemos preocupado que exista

formación en las competencia... in SUJETO N° 4 / 8:60 ¶ 15, Mi profesión es enfermera matrona. Porque

integra cuidados integrales... in SUJETO N° 6 / 8:61 ¶ 44, mejorar la calidad y al trato humanizado y

reflexivo en salud . in SUJETO N° 6 / 11:19 ¶ 23, El que sean profesionales íntegros. in SUJETO N° 9 /

11:27 ¶ 27, Además, se debe considerar que, trabajarán con personas, familias y co... in SUJETO N° 9

SUJETO N° 10

39 Códigos:

- **Actividades prácticas con significado**

1 Citas:

12:62 ¶ 13, En la universidad la enseñanza fue muy didáctica en la mayoría de asig... in SUJETO N° 10

- **Actualización, actitudes y organización**

1 Citas:

12:54 ¶ 39, Siento que se me pide lo que debo hacer, es decir, se me solicita tene... in SUJETO N° 10

- **Considerar la emocionalidad de quien aprende**

1 Citas:

12:67 ¶ 33, Para lograr ser un buen docente debe estimular las emociones de sus es... in SUJETO N° 10

- **Convicción**

1 Citas:

12:12 ¶ 15, En el último año de enseñanza media descubrí la enfermería y me intere... in SUJETO N° 10

- **Cursos y talleres sobre docencia**

4 Citas:

4:127 ¶ 47, sí claro! siempre me ha interesado entender el aprendizaje y por ende... in SUJETO N° 2 /

10:61 ¶ 33, cursos de evaluación in SUJETO N° 8 / 11:63 ¶ 33, Además, he realizado cursos y talleres sobre metodologías activas de a... in SUJETO N° 9 / 12:70 ¶ 35, además de asistir a diversos talleres de perfeccionamiento en metodolo... in SUJETO N° 10

- **Desarrollo de conocimiento**

1 Citas:

12:42 ¶ 51, Para desarrollar el conocimiento. Es el lugar que promueve un mejor en... in SUJETO N° 10

- **Descripción de área de trabajo**

1 Citas:

12:66 ¶ 23, Mi área se basa en gran medida en trabajar los aspectos psicosociales... in SUJETO N° 10

- **Desde la evitación del daño**

1 Citas:

12:44 ¶ 23, Me centro mucho en educar de una forma no violenta, promoviendo la mot... in SUJETO N° 10

- **Disconformidad con formación universitaria recibida**

1 Citas:

12:9 ¶ 13, Durante mi formación el área gestión fue lo que se desarrolló en menor... in SUJETO N° 10

- **El docente debe tener eticidad en el actuar**

1 Citas:

12:53 ¶ 28, Debe ser una persona íntegra, que respete la ética, entregando un trat... in SUJETO N° 10

- **Emoción**

1 Citas:

12:68 ¶ 21, cada clase que hago resulta una experiencia muy gratificante. Hasta ho... in SUJETO N° 10

- **Entrega de conocimiento correctos**

1 Citas:

12:71 ¶ 33, Saber entregar los conocimientos de la disciplina de la forma correcta... in SUJETO N° 10

- **Entrega de conocimientos y cooperación colectiva**

1 Citas:

12:46 ¶ 47, Siento que los conocimientos clínicos están siendo entregados de forma... in SUJETO N° 10

- **Estrategias utilizadas en su formación fueron teóricas y prácticas**

2 Citas:

12:14 ¶ 17, teniendo clases teóricas, laboratorios prácticos, simulaciones y final... in SUJETO N° 10 /

12:16 ¶ 17, En el área educativa ocurre similar al área asistencial pasando de teo... in SUJETO N° 10

- **Existe un doble riesgo formativo en mi proceso**

1 Citas:

12:49 ¶ 13, En estos lugares se consolidaba todo el aprendizaje, siendo un arma de... in SUJETO N° 10

- **Existencia de violencia en las carreras de la salud**

1 Citas:

12:39 ¶ 42, Lamentablemente la violencia está arraigada en nuestra cultura desde l... in SUJETO N° 10

- **Forma basada en la motivación**

1 Citas:

12:45 ¶ 47, Como ya respondí anteriormente, entregando una enseñanza sin violencia... in SUJETO N° 10

● **Formación obtenida en área asistencial fue didáctico**

1 Citas:

12:51 ¶ 17, En el área asistencial es muy pedagógico el aprendizaje in SUJETO N° 10

● **Herencia familiar**

1 Citas:

12:63 ¶ 21, Sí, puede que esté en la genética familiar ya que la mitad de mi famil... in SUJETO N° 10

● **Investigación es muy valorada**

1 Citas:

12:17 ¶ 17, En el área investigación se logró desarrollar protocolos de investigac... in SUJETO N° 10

● **Las exigencias son iguales en todas las carreras**

1 Citas:

12:52 ¶ 45, No, sería desmerecer la importancia de las otras profesiones. in SUJETO N° 10

● **Las HHTT son esenciales en el pleno desarrollo de la profesión**

1 Citas:

12:29 ¶ 28, Esto porque desde el área que me enfoco en enseñar, estos puntos son e... in SUJETO N° 10

● **Normalización de la violencia no es mito**

1 Citas:

12:38 ¶ 42, Sí, como el mito que "con sangre entra", es decir, esa normalización d... in SUJETO N° 10

● **Perfeccionamiento docente como Diplomado**

11 Citas:

3:118 ¶ 48, yo en lo particular hice un diplomado en docencia en salud, y permanen... in SUJETO N° 1 /

5:118 ¶ 35, Si, realice un diplomado al ingresar a la escuela y posteriormente he... in SUJETO N° 3 / 6:97 ¶

37, Si, he desarrollado diferentes Diplomas, cursos y otros perfeccionamie... in SUJETO N° 4 / 7:145 ¶ 25,

El año 2013 la Universidad ofreció a sus docentes realizar el Diplomad... in SUJETO N° 5 / 7:146 ¶ 46,

Hice un diplomado en Educación en Ciencias de la Salud que dictó la Un... in SUJETO N° 5 / 10:60 ¶ 33,

Diploma en Educación superio in SUJETO N° 8 / 11:60 ¶ 33, Realicé un diplomado en docencia en

educación superior in SUJETO N° 9 / 11:62 ¶ 33, Posteriormente cursé un diplomado en Gestión

Curricular. in SUJETO N° 9 / 12:69 ¶ 35, Sí, diplomado en docencia para las carreras de la salud, in

SUJETO N° 10 / 14:48 ¶ 17, y un diploma de educación médica recientemente in SUJETO N° 12 / 17:37 ¶

35, Curso Docencia efectiva y Diploma en gestión curricular orientada por... in SUJETO N° 15

● **Por enfermedad de base**

1 Citas:

12:23 ¶ 21, Sí, puede que esté en la genética familiar ya que la mitad de mi famil... in SUJETO N° 10

● **Primer trabajo formal como docente**

1 Citas:

12:18 ¶ 19, Sí, tuve la suerte de entrar a la docencia como mi primer trabajo form... in SUJETO N° 10

● **Reemplazo de colega**

1 Citas:

12:73 ¶ 19, Después de egresar trabajé 6 meses realizando procedimientos menores y... in SUJETO N° 10

● **Se formó de manera integrativa**

1 Citas:

12:50 ¶ 13, Todas las otras áreas, como mencioné, se promovió el aprendizaje integ... in SUJETO N° 10

● **Ser inspiración**

1 Citas:

12:65 ¶ 23, Espero ser inspirador en la forma de tratar con los usuarios. Mi área... in SUJETO N° 10

● **Sistema generalista**

1 Citas:

12:48 ¶ 13, es entendible que no se pueda profundizar tanto en cada una de sus áre... in SUJETO N° 10

● **Universidad entregó todas las herramientas**

1 Citas:

12:47 ¶ 13, puedo decir que considero que la universidad me entregó todas las herr... in SUJETO N° 10

● **Utilidad del perfeccionamiento en Docencia en enfermería**

10 Citas:

3:86 ¶ 50, Si, claramente, habitualmente incluyo en mis actividades docentes meto... in SUJETO N° 1 /

5:36 ¶ 37, Ha sido muy provechosa y útil en mi vida académica, dado que la idea e... in SUJETO N° 3 /

5:38 ¶ 37, Estos talleres además se hacen con profesores de otras unidades, lo qu... in SUJETO N° 3 / 6:34
¶ 39, Si, me ha sido de gran utilidad, ya que primero, guarda directa relaci... in SUJETO N° 4 / 8:19 ¶ 35,
De mucho provecho : aprendí didácticas a evaluar y a reflexionar sobre... in SUJETO N° 6 / 9:24 ¶ 36, Si,
me ha permitido innovar en mis clases y perfeccionar mi práctica d... in SUJETO N° 7 / 10:31 ¶ 35, Han
sido de provecho, porque las he podido aplicar y además enseñara o... in SUJETO N° 8 / 11:32 ¶ 33, Todo
esto me ha ayudado a obtener mayores y mejores herramientas para... in SUJETO N° 9 / 11:33 ¶ 35, Si me
han servido mucho, puesto que me han entregado herramientas para... in SUJETO N° 9 / 12:35 ¶ 37, Sí,
permitió cambiar muchas formas de enseñar que nunca estuvieron bie... in SUJETO N° 10

○ **Valoración disciplinar**

3 Citas:

8:59 ¶ 27, además de la especialidad que enseña ,por ejemplo cuidados de la mujer... in SUJETO N° 6 /
11:18 ¶ 23, intento entregar conocimientos desde mi área de la disciplina para sen... in SUJETO N° 9 /
12:32 ¶ 33, El docente obviamente debe tener un nivel óptimo de conocimientos sobr... in SUJETO N° 10

○ **Vocación por el área de la salud**

1 Citas:

12:64 ¶ 15, Porque siempre quise estudiar algo relacionado a la salud, pero no ser... in SUJETO N° 10

● **Yo estudie con clases teóricas pero faltaba la parte práctica en algunas asignaturas**

1 Citas:

12:61 ¶ 17, En el área gestión solo fueron clases teóricas y trabajos en clases, f... in SUJETO N° 10

SUJETO N° 11

36 Códigos:

● **Alta exigencia académica**

2 Citas:

13:37 ¶ 66, Podría nombrar algunos como: si más enseño, más aprenden los estudiant... in SUJETO N° 11 /
14:25 ¶ 53, Creo que la Medicina es una vocación, lo comparto, se necesita estudia... in SUJETO N° 12

● **Áreas de formativas de su proceso de aprendizaje**

1 Citas:

13:23 ¶ 38, En la primera etapa de la carrera (4 - 5 semestres), aprenden ciencias... in SUJETO N° 11

● **Ascendencia en otros/as**

1 Citas:

13:63 ¶ 75, Es una actividad que permite influir en otros de manera positiva, a tr... in SUJETO N° 11

● **Asignaturas que no se incluían en la formación anteriormente**

1 Citas:

13:20 ¶ 35, Es muy importante, en mi caso la radiología es una especialidad que re... in SUJETO N° 11

● **Asignaturas teóricas de su formación**

1 Citas:

13:8 ¶ 17, demás existían cursos teóricos que se basaban solamente en clases teór... in SUJETO N° 11

● **Buen rendimiento escolar**

1 Citas:

13:10 ¶ 20, y por otro lado, tenía buenas notas en el área científica durante mi é... in SUJETO N° 11

○ **Característica más importante del docente es ser flexible**

1 Citas:

13:54 ¶ 49, Yo creo que la flexibilidad. No existen recetas mágicas para lograr lo... in SUJETO N° 11

○ **Conformidad con formación universitaria**

4 Citas:

13:11 ¶ 23, Si, siento que después de 7 años de estudio mi formación me permitió t... in SUJETO N° 11 /
14:11 ¶ 23, En Chile sí, dado que tenemos el internado como una instancia al final... in SUJETO N° 12 /
15:11 ¶ 18, Muy buena, creo que las Escuelas de Medicina en Chile son muy buenas,... in SUJETO N° 13 /
16:10 ¶ 18, Si. Tuve acceso a muy buenos profesores, excelentes campos clínicos, i... in SUJETO N° 14

● **Dar continuidad a estudios**

1 Citas:

13:12 ¶ 23, además de sentar las bases para continuar estudios superiores de espec... in SUJETO N° 11

● **Debe desarrollar habilidades blandas o transversales**

1 Citas:

13:29 ¶ 44 – 45, Flexibilidad: para adaptar las estrategias docentes a las característi... in SUJETO N° 11

- **Dio docencia luego de su residencia**

- 1 Citas:**

13:14 ¶ 26, por lo que llegar a ser docente universitaria se dio de manera natural... in SUJETO N° 11

- **El cultivo del conocimiento**

- 1 Citas:**

13:44 ¶ 78, La universidad es el lugar al que la sociedad le ha encargado cultivar... in SUJETO N° 11

- **El enfoque de enseñanza depende del nivel de estudios de la malla**

- 1 Citas:**

13:22 ¶ 38, Depende del ciclo en que se encuentre el estudiante. in SUJETO N° 11

- **Enseñanza que se utiliza es teórica-práctica**

- 1 Citas:**

13:56 ¶ 38, Durante el ciclo clínico continúan las clases expositivas, pero con pr... in SUJETO N° 11

- **Es el ámbito técnico**

- 1 Citas:**

13:34 ¶ 58, Si, me ha permitido enfrentar esta tarea con herramientas docentes que... in SUJETO N° 11

- **Es quien inspira**

- 1 Citas:**

13:61 ¶ 52, Un buen docente es aquel que inspira a sus estudiantes y los motiva a... in SUJETO N° 11

- **Especialidad médica**

- 1 Citas:**

13:19 ¶ 35, en mi caso la radiología in SUJETO N° 11

- **Estudios recibidos fueron teóricos y prácticas**

- 1 Citas:**

13:55 ¶ 38, utilizando como estrategias metodológicas las clases expositivas, trab... in SUJETO N° 11

- **Forma desde la innovación**

- 1 Citas:**

13:45 ¶ 35, Es por ello que mi participación como docente de la carrera de medicin... in SUJETO N° 11

- **Forma desde la investigación**

- 1 Citas:**

13:46 ¶ 72, Lo hago a través de la investigación educativa y participando en SOEDU... in SUJETO N° 11

- **Internado como formación final**

- 1 Citas:**

13:26 ¶ 38, para finalmente llegar al internado donde asumen el rol de médico trat... in SUJETO N° 11

- **La formación actual está basada en la práctica**

- 1 Citas:**

13:7 ¶ 17, Fundamentalmente a través de la docencia tutorial con pacientes en el... in SUJETO N° 11

- **Maltrato**

- 1 Citas:**

13:38 ¶ 66, o que los estudiantes deben pasarlo mal en el internado para aprender... in SUJETO N° 11

- **Muchas tareas administrativas como exigencias en la universidad**

- 1 Citas:**

13:57 ¶ 62, Creo que son primariamente administrativas: tener un programa de curso... in SUJETO N° 11

- **Para ayudar a las personas**

- 1 Citas:**

13:62 ¶ 20, Por un sentido de ayudar a las personas en la resolución de sus proble... in SUJETO N° 11

- **Para iniciar un proyecto con docentes**

- 1 Citas:**

13:35 ¶ 58, . Además, sentó las bases para realizar algunos proyectos de intervenc... in SUJETO N° 11

- **Perfeccionamiento Docente Post grado**

- 5 Citas:**

9:64 ¶ 34, Si, diplomas , cursos y actualmente Magister en educación, creo en la... in SUJETO N° 7 / 11:61

¶ 33, luego un Magister en Educación Superior. in SUJETO N° 9 / 13:59 ¶ 26, Lo anterior me llevó a completar mi formación con un magíster en el ár... in SUJETO N° 11 / 13:60 ¶ 55, Si, realice un magíster en educación médica, porque sentía que la labo... in SUJETO N° 11 / 18:46 ¶ 37, Lo he mencionado.

Desde a etapa de estudiante universitario hasta la a... in SUJETO N° 16

- **Profesionalización de la docencia en ES**

- 1 Citas:**

13:33 ¶ 55, es tan importante por el impacto que tiene, que requiere profesionaliz... in SUJETO N° 11

○ **Recuerdo de su cargo Directora de Escuela medicina**

1 Citas:

13:16 ¶ 27, Después de la residencia, fui adquiriendo responsabilidades crecientes... in SUJETO N° 11

● **Saberes técnicos y actualización**

1 Citas:

13:27 ¶ 42, . Conocer su disciplina, es decir, ser un experto en ella y tener la c... in SUJETO N° 11

● **Siempre le gusto la docencia**

2 Citas:

13:13 ¶ 26, Siempre me gustó la docencia in SUJETO N° 11 / 15:19 ¶ 28, Me gusta acompañar procesos, y establecer compromisos, con metas y res... in SUJETO N° 13

○ **Sociedad Chilena de Educación en Ciencias de la Salud**

1 Citas:

13:42 ¶ 72, SOEDUCSA. in SUJETO N° 11

● **Todas las carreras tienen un nivel de exigencia**

1 Citas:

13:58 ¶ 69, Creo que no, ya que todas las carreras independiente del área tienen r... in SUJETO N° 11

SUJETO N° 12

28 Códigos:

● **Acompañante y guía**

6 Citas:

3:45 ¶ 46, Mh... que sea capaz de actuar con coherencia, que demuestre conocimiento... in SUJETO N° 1 /

4:34 ¶ 43, Si... mira ...creo que es acompañar, guiar.... siempre me ha gustado la met... in SUJETO N° 2 /

5:33 ¶ 33, Ser un buen docente es alguien cercano, atento al otro, responsable, c... in SUJETO N° 3 / 6:30 ¶

32, Más allá de las características o factores personales o profesionales... in SUJETO N° 4 / 7:47 ¶ 43,

Creo que es quien busca optimizar al máximo las habilidades de su alum... in SUJETO N° 5 / 14:20 ¶ 43,

Alguien cuya meta es formar a alguien para que sea mejor profesional q... in SUJETO N° 12

● **Alta exigencia académica**

2 Citas:

13:37 ¶ 66, Podría nombrar algunos como: si más enseño, más aprenden los estudiant... in SUJETO N° 11 /

14:25 ¶ 53, Creo que la Medicina es una vocación, lo comparto, se necesita estudia... in SUJETO N° 12

● **Articulación teórica y práctica**

1 Citas:

14:17 ¶ 35, La Medicina Interna en diversos cursos a lo largo de la carrera, con c... in SUJETO N° 12

● **Capacidad de acogida**

1 Citas:

14:34 ¶ 38, Un médico al que le interese enseñar y formar a otros, con el objetivo... in SUJETO N° 12

○ **Conformidad con formación universitaria**

4 Citas:

13:11 ¶ 23, Si, siento que después de 7 años de estudio mi formación me permitió t... in SUJETO N° 11 /

14:11 ¶ 23, En Chile sí, dado que tenemos el internado como una instancia al final... in SUJETO N° 12 /

15:11 ¶ 18, Muy buena, creo que las Escuelas de Medicina en Chile son muy buenas,... in SUJETO N° 13 /

16:10 ¶ 18, Si. Tuve acceso a muy buenos profesores, excelentes campos clínicos, i... in SUJETO N° 14

○ **Docente debe tener interés en formar a otros**

1 Citas:

14:42 ¶ 38, Un médico al que le interese enseñar y formar a otros in SUJETO N° 12

● **Enseñanza centrada en el profesor**

1 Citas:

14:14 ¶ 30, donde les puedo mostrar cosas que a mí me interesa que aprendan y que... in SUJETO N° 12

● **Enseñanza recibida fue sobre la base de modelaje**

1 Citas:

14:43 ¶ 17, más o menos aprendizaje por modelaje en lo pedagógico - docente in SUJETO N° 12

● **Entrega de conocimientos de alto nivel**

1 Citas:

14:30 ¶ 63, Para entregar conocimientos superiores de forma sistemática y que a su... in SUJETO N° 12

- **Exigencia de actualización permanente en lo disciplinar**

1 Citas:

14:26 ¶ 53, hay q sacrificar muchas cosas, pero no sé si comparto el mito de que e... in SUJETO N° 12

- **Exigencias en el rol docente es la formación en docencia**

1 Citas:

14:36 ¶ 49, Actualizarse en la docencia y en el conocimiento propio de la discipli... in SUJETO N° 12

- **Forma desde la medicina Interna**

1 Citas:

14:15 ¶ 33, Desde el punto de vista de la Medicina Interna, creo q mucha porque es... in SUJETO N° 12

- **Humanizar la ciencia**

1 Citas:

14:44 ¶ 33, y de lo que más me interesa a mí, de humanizar la medicina, importanci... in SUJETO N° 12

- **Inicio de su docencia finalizar residencia**

1 Citas:

14:12 ¶ 26, Al terminar la residencia, decidí quedarme como médico adjunto (staff)... in SUJETO N° 12

- **La medicina es comparativamente como la construcción de una casa**

1 Citas:

14:29 ¶ 60, Un proceso que construye de forma lenta pero sin pausas, donde uno tie... in SUJETO N° 12

- **Lo más importante de un docente es el encuentro con el otro**

1 Citas:

14:45 ¶ 41, El encuentro con el Otro, ese mirar a los ojos y estar dispuesto a hac... in SUJETO N° 12

- **Mis estudios fueron por modelaje**

1 Citas:

14:6 ¶ 17, Carrera de Medicina para la profesión médica, más o menos aprendizaje... in SUJETO N° 12

- **No buscar reconocimiento monetario ni social**

1 Citas:

14:35 ¶ 38, y dispuesto a no tener un sueldo impresionante, ni un reconocimiento t... in SUJETO N° 12

- **Para tener claridad de la docencia y evaluación**

1 Citas:

14:21 ¶ 47, siento que tengo las ideas más claras respecto a la manera de evaluar... in SUJETO N° 12

- **Perfeccionamiento docente como Diplomado**

11 Citas:

3:118 ¶ 48, yo en lo particular hice un diplomado en docencia en salud, y permanen... in SUJETO N° 1 /

5:118 ¶ 35, Si, realice un diplomado al ingresar a la escuela y posteriormente he... in SUJETO N° 3 / 6:97 ¶

37, Si, he desarrollado diferentes Diplomas, cursos y otros perfeccionamie... in SUJETO N° 4 / 7:145 ¶ 25,

El año 2013 la Universidad ofreció a sus docentes realizar el Diplomad... in SUJETO N° 5 / 7:146 ¶ 46,

Hice un diplomado en Educación en Ciencias de la Salud que dictó la Un... in SUJETO N° 5 / 10:60 ¶ 33,

Diploma en Educación superior in SUJETO N° 8 / 11:60 ¶ 33, Realicé un diplomado en docencia en

educación superior in SUJETO N° 9 / 11:62 ¶ 33, Posteriormente cursé un diplomado en Gestión

Curricular. in SUJETO N° 9 / 12:69 ¶ 35, Sí, diplomado en docencia para las carreras de la salud, in

SUJETO N° 10 / 14:48 ¶ 17, y un diploma de educación médica recientemente in SUJETO N° 12 / 17:37 ¶

35, Curso Docencia efectiva y Diploma en gestión curricular orientada por... in SUJETO N° 15

- **Personalista**

1 Citas:

14:32 ¶ 58, Ampliando la mirada de la enseñanza, que el paciente no es un organo e... in SUJETO N° 12

- **Preferencia por enseñar a estudiantes de los últimos años**

1 Citas:

14:31 ¶ 30, Me gusta mucho enseñar, sobre todo a alumnos de último año y residente... in SUJETO N° 12

- **Valoración disciplinar en Medicina**

3 Citas:

7:90 ¶ 28, Con esto quiero decir que el conocimiento bien aplicado, es decir, lle... in SUJETO N° 5 / 7:91 ¶

31, En mi disciplina puntualmente hay mucha patología que no debiera ser d... in SUJETO N° 5 / 14:23 ¶

49, Creo q es fundamental esa actualización aunque a veces sea trabajoso,... in SUJETO N° 12

- **Vocación**

2 Citas:

14:47 ¶ 20, La medicina es una vocación, y me vi llamado a ella por una persona ce... in SUJETO N° 12 /

14:49 ¶ 53, Creo que la Medicina es una vocación in SUJETO N° 12

SUJETO N° 13

32 Códigos:

● Alta productividad académica

1 Citas:

15:25 ¶ 43, En todas las universidades, la productividad en investigación es mejor... in SUJETO N° 13

● Ausencia de mitos

1 Citas:

15:29 ¶ 46, No lo creo in SUJETO N° 13

● Capacidad de entregar un sello personal

1 Citas:

15:34 ¶ 52, Si uno enseña cosas peligrosas y además tiene estilo, eso según Charle... in SUJETO N° 13

○ Conformidad con formación universitaria

4 Citas:

13:11 ¶ 23, Si, siento que después de 7 años de estudio mi formación me permitió t... in SUJETO N° 11 /

14:11 ¶ 23, En Chile sí, dado que tenemos el internado como una instancia al final... in SUJETO N° 12 /

15:11 ¶ 18, Muy buena, creo que las Escuelas de Medicina en Chile son muy buenas,... in SUJETO N° 13 /

16:10 ¶ 18, Si. Tuve acceso a muy buenos profesores, excelentes campos clínicos, i... in SUJETO N° 14

● Contribuye en todos los niveles universitarios

1 Citas:

15:16 ¶ 26, Máxima importancia, es tu legado, el formar a otros alumnos, residente... in SUJETO N° 13

● Creación de nuevo conocimiento

1 Citas:

15:36 ¶ 54, Para crear conocimiento nuevo y formar personas con pensamiento crític... in SUJETO N° 13

○ Desea ser un ejemplo y modelo a seguir

1 Citas:

15:35 ¶ 52, .y debes enseñar con el ejemplo, por lo que debes enseñar en aula, lo... in SUJETO N° 13

● Estrategias combinadas en la enseñanza prefiriendo lo no dogmático

1 Citas:

15:43 ¶ 28, Me gusta la docencia tutorial, a veces soy facilitador, a veces entren... in SUJETO N° 13

● Forma desde el conocimiento nuevo en medicina

1 Citas:

15:32 ¶ 50, Creación de conocimiento nuevo para que las prácticas docentes, estén... in SUJETO N° 13

● Fue potente en ciencias básicas y clínica

1 Citas:

15:12 ¶ 18, Me formé en la Universidad de Chile, con un pregrado muy fuerte, y que... in SUJETO N° 13

● HH del pensamiento

1 Citas:

15:20 ¶ 30, Pensamiento crítico, no dogmático, abierto a diferentes perspectivas p... in SUJETO N° 13

○ Incumplimiento de atributos docentes podría llevar a replantear su función

1 Citas:

15:44 ¶ 43, Si alguno de estos perfiles, no cumple con el mínimo, debería evaluar... in SUJETO N° 13

● Inicio de su docencia al egreso de especialidad

1 Citas:

15:14 ¶ 22, Al egresar de gastroenterólogo obtuve un cargo de docencia hospitalari... in SUJETO N° 13

● Inicio de su docencia desde pre grado

1 Citas:

15:13 ¶ 22, Yo hice docencia desde tercero de medicina. Hacia clases de diferentes... in SUJETO N° 13

○ Interés de continuar en docencia

1 Citas:

15:17 ¶ 26, ...pretendo enseñar hasta el retiro in SUJETO N° 13

○ Investigación

1 Citas:

15:7 ¶ 16, Me interesa la investigación, en ese tiempo hacia investigación experi... in SUJETO N° 13

● La docencia e investigación

1 Citas:

15:27 ¶ 43, creo que es necesario que la planta docente entienda que todo docente... in SUJETO N° 13

● **La enseñanza como provocación**

1 Citas:

15:33 ¶ 52, Que uno puede enseñar cosas fomes o poco riesgosas...pero que uno debe... in SUJETO N° 13

● **Motivación**

1 Citas:

15:22 ¶ 35, Motivador, que estimule la pasión y la creatividad de los alumnos, par... in SUJETO N° 13

○ **Necesidad de profesionalizar docencia en simulación**

1 Citas:

15:10 ¶ 16, Siempre me ha gustado la docencia tutorial en pre y postgrado, pero lu... in SUJETO N° 13

● **No hay mayores exigencias en la formación**

1 Citas:

15:31 ¶ 48, No lo creo in SUJETO N° 13

○ **Para investigar y para docencia**

1 Citas:

15:24 ¶ 40, Si, tanto para la docencia como para la investigación in SUJETO N° 13

● **Perfeccionamiento disciplinar nacional y extranjero**

2 Citas:

15:6 ¶ 14, Tuve cursos de formación en docencia en la Facultad de Medicina. Curso... in SUJETO N° 13 /

15:9 ¶ 16, Al postular a Johns Hopkins, y ser aceptado para realizar una formació... in SUJETO N° 13

● **Perfeccionamiento docente internacional fue casual**

1 Citas:

15:23 ¶ 38, Si, hice el magister de educación en Dundee, pero la verdad fue por az... in SUJETO N° 13

● **Profesionalización docente**

1 Citas:

15:26 ¶ 43, En mi universidad se ha hecho mucho énfasis en la profesionalización d... in SUJETO N° 13

● **Retribución social**

1 Citas:

15:15 ¶ 24, Me gusta enseñar porque es una retribución a la sociedad, es una maner... in SUJETO N° 13

● **Siempre le gusto la docencia**

2 Citas:

13:13 ¶ 26, Siempre me gustó la docencia in SUJETO N° 11 / 15:19 ¶ 28, Me gusta acompañar procesos, y establecer compromisos, con metas y res... in SUJETO N° 13

● **Tener alta compatibilidad docente y otras tareas**

1 Citas:

15:8 ¶ 16, Pero mi cargo era tiempo completo con fines docentes, así que compatib... in SUJETO N° 13

SUJETO N° 14

27 Códigos:

● **Ayuda a otros**

1 Citas:

16:12 ¶ 22, Si. Me gusta porque estoy ayudando a las futuras generaciones de médic... in SUJETO N° 14

○ **Conformidad con formación universitaria**

4 Citas:

13:11 ¶ 23, Si, siento que después de 7 años de estudio mi formación me permitió t... in SUJETO N° 11 /

14:11 ¶ 23, En Chile si, dado que tenemos el internado como una instancia al final... in SUJETO N° 12 /

15:11 ¶ 18, Muy buena, creo que las Escuelas de Medicina en Chile son muy buenas,... in SUJETO N° 13 /

16:10 ¶ 18, Si. Tuve acceso a muy buenos profesores, excelentes campos clínicos, i... in SUJETO N° 14

● **Contribución a jóvenes**

1 Citas:

16:15 ¶ 22, Finalmente, es gratificante el estar con gente joven, que empieza su d... in SUJETO N° 14

● **De la praxis a lo formal**

1 Citas:

16:28 ¶ 48, Con mi experiencia, dedicación y conocimientos, tanto de salud como de... in SUJETO N° 14

● **En docencia, investigación y VcM**

1 Citas:

16:24 ¶ 39, Debes ser en primer lugar un clínico de primer nivel. Luego debes efec... in SUJETO N° 14

- **En la carrera el educar es algo inherente**

1 Citas:

16:29 ¶ 50, Es inherente a la profesión médica. in SUJETO N° 14

- **Encantamiento con docente de pre grado incide en su deseo por enseñar**

1 Citas:

16:11 ¶ 20, Desde que tuve semiología y quede impactado con el carisma de mi docen... in SUJETO N° 14

- **Es modelo a seguir**

1 Citas:

16:21 ¶ 33, Alguien que sea digno de ser imitado. in SUJETO N° 14

- **Exigencia y perseverancia**

1 Citas:

16:19 ¶ 29, Tiene que ser estudioso, amable, compasivo, pero a la vez exigente. Es... in SUJETO N° 14

- **Forma basado en la responsabilidad**

1 Citas:

16:16 ¶ 25, Es clave. Estoy formando a los futuros anestesiólogos de mi país. Es u... in SUJETO N° 14

- **Formación con modelos a seguir**

1 Citas:

16:8 ¶ 14, con un fuerte rol imitador de mis aquellos docentes en que consideré q... in SUJETO N° 14

- **Individualidad en relación de aprendizaje**

1 Citas:

16:6 ¶ 14, Fue por medio de la mezcla del estudio personal, solitario, dedicado a... in SUJETO N° 14

- **La formación debe basarse en la Clínica**

1 Citas:

16:7 ¶ 14, junto con la práctica clínica, al lado del paciente, in SUJETO N° 14

- **Las Exigencias en el rol docente es la investigación y extensión**

1 Citas:

16:24 ¶ 39, Debes ser en primer lugar un clínico de primer nivel. Luego debes efec... in SUJETO N° 14

- **Lo más importante es la pasión en la disciplinar y por enseñar**

1 Citas:

16:20 ¶ 31, Pasión por la enseñanza. Eso es lo que permitirá enseñar una y otra ve... in SUJETO N° 14

- **Motivación económica al elegir su profesión**

1 Citas:

16:9 ¶ 16, Inicialmente porque tenía inclinación por el área biológica. Considera... in SUJETO N° 14

- **Nivel de inteligencia**

1 Citas:

16:25 ¶ 44, Si. Por ejemplo, que los profesionales de estas áreas son más intelige... in SUJETO N° 14

- **Obligación moral**

1 Citas:

16:35 ¶ 22, Me gusta porque estoy ayudando a las futuras generaciones de médicos,... in SUJETO N° 14

- **Para mejorar la enseñanza**

1 Citas:

16:23 ¶ 37, Si. Me ha permitido enseñar de mejor manera. Me ha entregado herramien... in SUJETO N° 14

- **Pasión por la enseñanza**

1 Citas:

16:18 ¶ 29, Debe amar lo que hace, por lejos es lo más importante. Debe ser pasion... in SUJETO N° 14

- **Perfeccionamiento Docente a nivel de conocimiento y HH para enseñar**

1 Citas:

16:22 ¶ 35, Magister en educación médica. Creo indispensable el tener conocimiento... in SUJETO N° 14

- **Presión social**

1 Citas:

16:26 ¶ 46, Debes actualizarte durante toda la vida laboral. Te llevas tus pacient... in SUJETO N° 14

- **Teoría y práctica**

2 Citas:

16:17 ¶ 27, Son múltiples las formas de enseñanza. Existen clases formales, semina... in SUJETO N° 14 /

17:14 ¶ 27, con diversas metodologías docentes, clases expositivas, talleres, semi... in SUJETO N° 15

SUJETO N° 15

27 Códigos:

● Actuación ética y humanidad

1 Citas:

17:20 ¶ 33, Un buen docente es un formador de profesionales, modelo a seguir, actu... in SUJETO N° 15

● Basado en el enfoque biomédico y sin atención primaria

1 Citas:

17:5 ¶ 14, Carrera de Medicina de la Universidad de Chile, 7 años de formación co... in SUJETO N° 15

○ Buena formación pero con falencias en APS

1 Citas:

17:9 ¶ 18, Sí aunque muy insuficiente en el ámbito de la estrategia de APS, debid... in SUJETO N° 15

● Capacidad de autoaprendizaje

1 Citas:

17:17 ¶ 29, consciente de la relevancia de su constante autoperfeccionamiento in SUJETO N° 15

● Como jefa CESFAM

1 Citas:

17:10 ¶ 20, Por construir alianzas con el Dpto de Atención Primaria y Salud Famili... in SUJETO N° 15

● Compromiso social

1 Citas:

17:16 ¶ 29, que se caracterice por su compromiso con la labor formativa y la salud... in SUJETO N° 15

● Debe tener dominio de APS

1 Citas:

17:15 ¶ 29, Profesional con experiencia en APS in SUJETO N° 15

● Desarrollo del pensamiento crítico con docencia, investigación y alianzas internacionales

1 Citas:

17:28 ¶ 53, Desarrollar pensamiento crítico, reflexivo; formar profesionales en di... in SUJETO N° 15

● Desconoce mitos

1 Citas:

17:35 ¶ 45, Los desconozco in SUJETO N° 15

● En formación docente, investigación y docencia

1 Citas:

17:24 ¶ 39, Exigencias: Integridad académica, capacitación; participación en docen... in SUJETO N° 15

● Enfoque en lo social y comunitario

1 Citas:

17:27 ¶ 51, Imprescindible para el desarrollo de las personas, familias y comunida... in SUJETO N° 15

● Enfoque de pertinencia social

1 Citas:

17:13 ¶ 27, Desde un enfoque con pertinencia social orientado por competencias en... in SUJETO N° 15

○ Es en la didáctica y currículo

1 Citas:

17:23 ¶ 37, Sí, me ha dado herramientas para diseñar clases dinámicas, participati... in SUJETO N° 15

● Eticidad y trabajo con otros

1 Citas:

17:18 ¶ 29, actuar ético, proclive al trabajo colaborativo in SUJETO N° 15

○ Explicación utilidad de perfeccionamiento docente

1 Citas:

17:22 ¶ 35, contar con las herramientas necesarias básicas para enseñar y contribu... in SUJETO N° 15

● Extensión de la carrera

1 Citas:

17:26 ¶ 47, Las mayores exigencias que nos diferencian de otras carreras se relaci... in SUJETO N° 15

● Humanización

1 Citas:

17:34 ¶ 25, Muy importante porque mi extensa experiencia tanto clínica como en ges... in SUJETO N° 15

○ Lo más importante de un docente es el dominio disciplinar

1 Citas:

17:19 ¶ 31, Es difícil distinguir una o dos, todas son relevantes. La experiencia... in SUJETO N° 15

○ **Motivación disciplinar ciencias salud**

1 Citas:

17:7 ¶ 16, mayor control sobre mi salud y la de mis seres queridos, contribuir a... in SUJETO N° 15

○ **Motivación por el acceso universal a la salud**

1 Citas:

17:8 ¶ 16, democratizar el acceso a la atención y cuidados de la salud, elevar la... in SUJETO N° 15

● **Perfeccionamiento docente como Diplomado**

11 Citas:

3:118 ¶ 48, yo en lo particular hice un diplomado en docencia en salud, y permanen... in SUJETO N° 1 /

5:118 ¶ 35, Si, realice un diplomado al ingresar a la escuela y posteriormente he... in SUJETO N° 3 / 6:97 ¶

37, Si, he desarrollado diferentes Diplomas, cursos y otros perfeccionamie... in SUJETO N° 4 / 7:145 ¶ 25,

El año 2013 la Universidad ofreció a sus docentes realizar el Diplomad... in SUJETO N° 5 / 7:146 ¶ 46,

Hice un diplomado en Educación en Ciencias de la Salud que dictó la Un... in SUJETO N° 5 / 10:60 ¶ 33,

Diploma en Educación superior in SUJETO N° 8 / 11:60 ¶ 33, Realicé un diplomado en docencia en

educación superior in SUJETO N° 9 / 11:62 ¶ 33, Posteriormente cursé un diplomado en Gestión

Curricular. in SUJETO N° 9 / 12:69 ¶ 35, Sí, diplomado en docencia para las carreras de la salud, in

SUJETO N° 10 / 14:48 ¶ 17, y un diploma de educación médica recientemente in SUJETO N° 12 / 17:37 ¶

35, Curso Docencia efectiva y Diploma en gestión curricular orientada por... in SUJETO N° 15

● **Rol social**

1 Citas:

17:11 ¶ 22, Me encanta enseñar, aportando una visión crítica orientada a favorecer... in SUJETO N° 15

○ **Salud como derecho**

1 Citas:

17:36 ¶ 16, Mi convicción de la salud como un derecho in SUJETO N° 15

● **Teoría y práctica**

2 Citas:

16:17 ¶ 27, Son múltiples las formas de enseñanza. Existen clases formales, semina... in SUJETO N° 14 /

17:14 ¶ 27, con diversas metodologías docentes, clases expositivas, talleres, semi... in SUJETO N° 15

SUJETO N° 16

39 Códigos:

● **Asuntos políticos**

1 Citas:

18:16 ¶ 20, En primer lugar, en el ejercicio de la ayudantía desde el segundo año... in SUJETO N° 16

● **Basado en lo clínico, disciplinar y comunitario**

1 Citas:

18:7 ¶ 14, Conviví con el modelo médico hegemónico y clínico y también con la for... in SUJETO N° 16

● **Coexistencia de modelos diversos en la formación**

1 Citas:

18:23 ¶ 26, En las universidades que me desempeño puedo visualizar distintos model... in SUJETO N° 16

● **Compromiso con valores históricos**

1 Citas:

18:30 ¶ 34, Comprometerse con la formación de personas que tienen y tendrán incide... in SUJETO N° 16

● **Creación de conocimiento**

1 Citas:

● **Debe actuar con ética y creación**

1 Citas:

18:28 ¶ 28, un profundo compromiso ético en el ejercicio de la docencia. En quinto... in SUJETO N° 16

● **Debe tener formación en pedagogía social**

1 Citas:

18:26 ¶ 28, En primer lugar, formación en pedagogía. En segundo lugar, en desarrol... in SUJETO N° 16

● **Empleabilidad**

1 Citas:

18:34 ¶ 50, Un mito es la empleabilidad, el asegurar un futuro empleo por haber es... in SUJETO N° 16

● **En grados académicos por instancias político-administrativas**

1 Citas:

18:33 ¶ 44, El grado académico es una exigencia. Sin dudas que es trascendente. El... in SUJETO N° 16

- **Estudios más allá del ámbito de salud, en ámbitos gubernamentales y otros.**

1 Citas:

18:19 ¶ 20, A su vez, pude formarme en organizaciones no gubernamentales en educac... in SUJETO N° 16

- **Estudios recibidos fueron marcados por un momento histórico dictatorial Uruguayo**

1 Citas:

18:6 ¶ 14, Fui formado en el contexto de la recuperación democrática. Fui parte d... in SUJETO N° 16

- **Exceso de tiempo**

1 Citas:

18:37 ¶ 53, Puede ser también un mito. Conlleva responsabilidades éticas insoslaya... in SUJETO N° 16

- **Forma desde experiencia pero mejoraría otros aspectos teóricos**

1 Citas:

18:38 ¶ 56, Ya lo hago, creo hacerlo de manera adecuada. Promovería más el comprom... in SUJETO N° 16

- **Forma centrado en la visión de la profesión**

1 Citas:

18:22 ¶ 24, Fundamental. MI tarea no está centrada en una profesión sino en varias... in SUJETO N° 16

- **Fue apropiada aunque podría haber sido mejor**

1 Citas:

18:13 ¶ 18, Considero que sí, aunque podría haber sido mejor. in SUJETO N° 16

- **Grado académico asegura buena docencia**

1 Citas:

18:35 ¶ 50, Otro mito es creer que docentes con mayor grado académico necesariamen... in SUJETO N° 16

- **Herramienta de simulación como mera técnica en medicina**

1 Citas:

18:24 ¶ 26, Si la simulación clínica pasa a ser un conjunto de técnicas, se empobr... in SUJETO N° 16

- **Ideal de formador en contexto sociopolítico dictatorial**

1 Citas:

18:17 ¶ 20, Fundamentalmente la tarea remitía a ser facilitador de grupos de discu... in SUJETO N° 16

- **Identidad docente más que como profesional de la salud**

1 Citas:

18:21 ¶ 22, Me defino más como docente que como médico y más como educador que com... in SUJETO N° 16

- **Incidió lo económico al elegir su profesión**

1 Citas:

18:9 ¶ 16, La decisión de ser médico se encuentra vinculada muchas veces a un ima... in SUJETO N° 16

- **Inicio de su docencia al asumir cargo de depto.**

1 Citas:

18:18 ¶ 20, Ya sobre el final de la carrera y por concurso accedí a la ayudantía e... in SUJETO N° 16

- **Lo más importante es tener la formación pedagógica**

1 Citas:

18:29 ¶ 31, Todas las mencionadas, pero es relevante la formación consolidada en p... in SUJETO N° 16

- **Modelos de referencia sobre educación y salud**

1 Citas:

18:8 ¶ 14, Nos basamos en referentes como Paulo Freire, y referentes de la educac... in SUJETO N° 16

- **Para desarrollar habilidades del pensamiento**

1 Citas:

18:20 ¶ 22, Me gusta promover la reflexión personal y grupal, así como incentivar... in SUJETO N° 16

- **Perfeccionamiento Docente Post grado**

5 Citas:

9:64 ¶ 34, Si, diplomas , cursos y actualmente Magister en educación, creo en la... in SUJETO N° 7 / 11:61

¶ 33, luego un Magister en Educación Superior. in SUJETO N° 9 / 13:59 ¶ 26, Lo anterior me llevó a completar mi formación con un magíster en el ár... in SUJETO N° 11 / 13:60 ¶ 55, Si, realice un magíster en educación médica, porque sentía que la labo... in SUJETO N° 11 / 18:46 ¶ 37, Lo he mencionado.

Desde a etapa de estudiante universitario hasta la a... in SUJETO N° 16

○ **Preferencia por otra carrera distinta a la de su profesión**

1 Citas:

18:11 ¶ 16, Una opción anterior era la carrera de derecho, a partir de referentes... in SUJETO N° 16

○ **Promoción de salud mental**

1 Citas:

18:10 ¶ 16, En mi caso, la decisión estaba asociada a promover la salud y específi... in SUJETO N° 16

○ **Propuestas para mejorar la enseñanza**

8 Citas:

4:71 ¶ 55, ... mhhh ...tiene que haber más equilibrio en ello y dar espacio a la refl... in SUJETO N° 2 / 6:41 ¶ 45, si tuviera que pensar en algo, pensaría en la necesidad de horizontali... in SUJETO N° 4 / 6:43 ¶ 48, Falta una visión realista de la Enfermera Generalista, y como optimiza... in SUJETO N° 4 / 6:46 ¶ 50, Segundo, siempre es posible realizar mayores encuentros con otras univ... in SUJETO N° 4 / 7:23 ¶ 19, sin embargo, creo que debieran ser habilidades que se enseñen transver... in SUJETO N° 5 / 7:55 ¶ 54, Creo que para ejercer una docencia de mejor calidad lo ideal sería que... in SUJETO N° 5 / 7:147 ¶ 34, Además trato de que se ejercite la entrega adecuada de la información... in SUJETO N° 5 / 18:47 ¶ 18, desde la perspectiva actual y en el rol de docente universitario. Hubi... in SUJETO N° 16

● **Recuerdo de sus estudios**

1 Citas:

18:15 ¶ 18, Cuando ingresé, éramos aproximadamente 1.200 estudiantes en la carrera... in SUJETO N° 16

● **Replicabilidad conocimiento europeo**

1 Citas:

18:36 ¶ 50, Un tercer mito es creer que el conocimiento europeo o norteamericano,... in SUJETO N° 16

● **Respeto por la diversidad**

1 Citas:

18:27 ¶ 28, En tercer lugar y vinculado a lo anterior, consciente de los sesgos de... in SUJETO N° 16

○ **Se debe tomar conforme a los cambios sociales y otros.**

1 Citas:

18:32 ¶ 40, Se van modificando las modalidades educativas, a la vez que se transfo... in SUJETO N° 16

● **Sistema clientelista en la formación Chilena**

1 Citas:

18:25 ¶ 26, Considero que, en la actualidad, en Chile, tiene más peso el estudiant... in SUJETO N° 16

○ **Situación en Uruguay sobre Educación gratuita y sin selección**

1 Citas:

18:12 ¶ 16, Existe una condición particular en Uruguay: no existe el examen de ing... in SUJETO N° 16

● **Transformación de los/as otros/as**

1 Citas:

18:39 ¶ 59, Es la posibilidad de transformar y transformarse en el acto educativo.... in SUJETO N° 16

Anexo 4

GRUPO FOCAL-RESUMEN CON SEGMENTOS CODIFICADOS (*Software MAXQDA analytics pro 24.4.0*)

Código	Segmentos codificados	Observaciones
Apertura, flexibilidad y responsabilidad institucional frente a la transformación	si ... yo creo que es importante que nosotros tratemos de ser lo más abiertos frente al conocimiento y aprendizaje de los alumnos, que seamos comprensivos y muy cercanos a ellos , pero al mismo tiempo, la universidad debe abrirse también a eso con los apoyos necesarios en cuanto a perfeccionamientos que realmente sean útiles y tener instrumentos que les permitan evaluarnos conforme a las posibilidades del aula, porque muchos de nosotros quisiéramos hacer cosas, pero no las hacemos porque debemos cumplir con una planificación muy estructurada. Grupo focal: 39 - 39 (0)	La responsabilidad institucional sobre el acompañamiento y valoración sobre lo que hacen.
Formación dialógica	...Pero también aprovecho la discusión sobre sus propios resultados... Grupo focal: 37 - 37 (0)	Preferencia por enseñar en espacios de dialogo, de discusión y conversación.
Uso de las Tic's	...yo uso bastante los recursos tecnológicos, en mis clases, videos y otros, porque me ha dado muy buenos resultados en la motivación de los estudiantes, sobre todo en los primeros años Grupo focal: 37 - 37 (0)	Enseñanza basa en la técnica...
Formación sobre trato al paciente - humano	...para mí lo más importante es la intervención de los estudiantes con el paciente, a nivel de anamnesis clínicas, acercamiento a la familia y ese tipo de situaciones, por supuesto que es relevante la cuestión técnica, pero es también importante lo que señalaba. Grupo focal: 36 - 36 (0)	Centración en la vinculación paciente – médico... es asimilable quizás con estudiante -profesor.... desde la necesidad de... Las relaciones, las interacciones...
Estrategias de práctica o conocimiento aplicado	...yo en general uso casos clínicos reales y ABP, para contextualizar la teoría. Dichas metodologías ayudan a poner en práctica el pensamiento científico y la capacidad de los estudiantes de distinguir lo que saben y no saben, además de autorregular su aprendizaje en la búsqueda de mayor nivel de conocimiento. Grupo focal :35 - 35 (0) ...sí, bueno en el área médica, siempre usamos los casos clínicos y además simulaciones ... Grupo focal: 36 - 36 (0)	Conocimiento aplicado.... formación con más nivel práctico

Mundo global e inmediatez	...es complejo educar en estos tiempos, donde los estudiantes tienen todo a la mano y de manera instantánea... por ejemplo, en vez de leer un capítulo de libro, ven en youtube el resumen o la explicación a ello... entonces que criticidad vamos a construir en ese alumno?... no se a veces me pregunto muchas cosas de lo que estamos viviendo... Grupo focal: 33 - 33 (0)	Paradigma de la inmediatez...
Contribución social para la transformación	...creo que uno debe colaborar socialmente para que las políticas en educación y en salud, cambien, porque si visilizamos lo que vivimos en el día a día, tanto en lo asistencial como en el ámbito educativo y mostramos todas las dificultades que tenemos respecto de insertar mas profesionales al mundo de la salud y que requieren más y mejores habilidades que con las que fuimos formados nosotros... provocaríamos la discusión y quizás un cambio... Grupo focal: 33 - 33 (0)	Intencion de transformación
Desafíos al ser profesor/a	...miren, yo opino que como profe, siempre estoy enfrentando diferentes desafíos, porque los estudiantes son muy diversos y el acceso universal pone en el mismo plano a estudiantes de liceo técnicos y de colegios pagados y todos sabemos que el nivel contenido que manejan es muy diferente y ahí siempre el mas vulnerable es el que se ve sobrepasado... además me siento atrapada en procesos que no siempre están en sintonía con las necesidades de la educación médica. Grupo focal: 32 - 32 (0)	Conciencia de la vulnerabilidad.... espacios para apoyo a la diversidad ... Sensación de opresión...
Sobrecarga de estudios en los estudiantes	...saben colegas, yo creo que además debemos hacernos cargo de la excesiva carga en los estudios de los estudiantes, porque muchos abandonan la carrera... yo tengo colegas que dicen abiertamente que si no aguanta este ritmo no sirve para la pega...pero a mí no me parece...la universidad debe hacerse cargo de ese punto, porque la verdad es mucho. Grupo focal: 31 - 31 (0)	Maltrato psicológico.... alta exigencia.... alto numero de horas plan formativo... es necesario...? ¿
Desconocimiento de estrategias para la diversidad	...sí, yo estoy de acuerdo con lo que planteas tú y creo que muchas veces nosotros mismos somos cómplices de ese sistema...porque muchas veces cedemos frente a injusticias sociales... o frente a ese estudiante que le cuesta mas aprender y no sabemos cómo apoyarlo. Grupo focal: 30 - 30 (0)	Unión al paradigma.... inercia...

Problemas con la diversidad en el aula	Pienso que un problema fue la falta de acceso igualitario para todos y todas, es decir, que el /la joven pudiese ingresar a la universidad más allá de su origen económico, cultural y otros, pero hoy eso se ha transformado en un problema para nosotros, porque la diversidad es tan grande que es casi imposible atender esas diferencias... Grupo focal: 29 - 29 (0)	Acceso universal problemático...
El miedo al error superado con la tecnología	...sobre lo que preguntas yo veo un aumento en el uso de las tecnologías digitales y simulaciones en el área de la salud y ese mundo me parece fascinante, porque ellos se podrán equivocar mil veces, en cambio nosotros no podíamos equivocarnos ... bueno al menos yo... no tuve centro de simulación... Grupo focal: 25 - 25 (0)	Error sin castigo...esperanza en la tecnología? ¿?¿
Desarrollo de habilidades genéricas	...nuestro esfuerzo debe ir por la enseñanza y las metodologías activas, porque nuestros futuros colegas van a requerir no solo el conocimiento teóricos, sino que cada vez mas las habilidades blandas, por lo tanto, nos significará adaptarnos a esos cambios, además. Grupo focal: 24 - 24 (0)	Mas humanidad que técnica...
Aprecio por la docencia	...pero si una está en la universidad es porque le gusta enseñar y debe asumir las tareas que eso requiere... aunque sea demandante, a veces estresante o muy rápido todo... Grupo focal :24 - 24 (0)	Gusto o preferencia por enseñar incide en el asumir cualquier carga o demanda del sistema...
Escolarización universitaria	En mis tiempos no se controlaba la asistencia, pero ahora sí, debo reportar si los alumnos faltan o no a clases... no sé... como que se escolarizó la universidad... Grupo focal: 22 - 22 (0)	Escolarización...
Sistema impide hacer cambios	...puede ser.... Pero el mismo sistema te impide hacerlas cosas que quieres hacer con los estudiantes, porque todo está muy estructurado y no puedes cambiar o variar.... Grupo focal: 22 - 22 (0)	Un contexto o sistema universitario y político en Ed. superior opresor...? ¿?
Valoración de la docencia parte de uno/a mismo/a	oye... mas allá de sus diferencias, creo que la importancia que la universidad le dé a la docencia, que creo la tiene, parte por una misma, porque si yo no soy capaz de darle el lugar que corresponde a lo que hago con los alumnos/as no voy a poder mostrar la importancia que tiene... Grupo focal: 21 - 21 (0) ...porque eso ayudaría a que existiera una cultura de reconocimiento docente... Grupo focal: 27 - 27 (0)	Reconocimiento de la docencia sobre la disposición de uno frente al acto de enseñar...

Cumplimiento esforzado	...pero tu publicas? ¿¿O haces proyectos?? ... si ... tengo un grupo de colegas con las que hacemos papers... andamos cortas de tiempo y estresadas, pero lo hacemos igual ... jajaja debe ser que por formación somos bien estructuradas y tratamos de cumplir en todo.... Grupo focal: 19 - 20 (0)	Responsabilidad sobre educar y formar...
Incentivos a la docencia	...en mi caso, pienso que si, porque se dan premios a la innovación en docencia y con las colegas hemos postulado a proyectos para mejorar la docencia, entonces yo creo que si es importante la docencia... Grupo focal: 18 - 18 (0) ...yo pienso que sería muy bueno incorporar incentivos para mejorar la docencia...ya sea económicos, premios o de otra naturaleza...porque eso ayudaría a que existiera una cultura de reconocimiento docente, tanto como la publicación en WOS, Q1 o proyectos con fondos externos. Grupo focal: 27 - 27 (0)	Nivelación universitaria sobre los ejes docencia y publicación /proyectos... en el sentido de valor y reconocimiento...
Paradoja académica	...entonces es una paradoja... uno se pregunta en que me concentro para hacer lo mejor y la mayoría te va a decir que es en publicar, porque eso tiene incentivo económico y te posiciona mejor entre tus pares... Grupo focal: 15 - 15 (0) ...es entonces importante la acción docente para la Universidad? ... No lo sé la verdad...porque como te comentaba ... es un antagonismo ...por una parte la universidad es para la formación, pero no tiene un valor... Grupo focal: 16 - 17 (0)	Reflexión y cuestionamiento Dudan de la real importancia de la docencia en el sistema educativo superior y sistema en general...
Evalúan docencia pero sin peso académico	...porque se evalúa si uno es flexible, si mantiene relaciones cordiales con los alumnos, si usas Tic's como estrategias, si planifico, si doy a conocer los resultados de aprendizaje, etc., pero lo que no consideran cuando se inicia el proceso de jerarquización, es la docencia... Grupo focal: 15 - 15 (0) ...es decir, tiene mucho menor peso porcentual que el tener grado de Doctor/a o tener "n" publicaciones... Grupo focal: 15 - 15 (0)	Inconsistencia del sistema
Seguimiento a su desempeño	...yo considero que deberían mejorar las instancias de la evaluación docente, porque se evalúa si uno es flexible, si mantiene relaciones cordiales con los alumnos, si usas Tic's como estrategias, si planifico, si doy a conocer los resultados de aprendizaje, etc., Grupo focal: 15 - 15 (0)	Excesivo control sobre comportamiento docente ... el estar apegado a la norma institucional...

Sin demasiada exigencia y rigidez	...pero creo que como dijo el colega, no deberían centrarse sólo en esos cursos, sino que no pedir tanto informe, planificación exacta, etc. Porque es difícil para uno poder responder a tanto... Grupo focal: 14 - 14 (0)	Referido a los cursillos de docencia... y a los documentos de análisis de estándares de los sistemas de acreditación...
Humanización del sistema	¿Sabes? Yo pienso que debería ser más humano el sistema, no sólo pensar que somos científicos, sino que además somos personas que tenemos intereses distintos ...por ejemplo... Grupo focal: 12 - 12 (0)	Necesidad de ecualizar ciencia y valores... o humanismo...
Rigidez del sistema	...por ejemplo, siempre hay convenciones, seminarios etc., donde nos invitan a participar y creo que entre hacer una clase y participar con los estudiantes en un seminario, es mucho mejor el seminario... pero eso no se considera, se considera una pérdida (de clases) en la universidad. Grupo focal: 12 - 12 (0)	Poca adaptación y flexibilidad del sistema universitario ..
Sensación de mecanización	...porque de otro modo nos transformamos en robot... Grupo focal 12 - 12 (0)	Aquí hace referencia a la poca y nula capacidad de la institución por flexibilizar ciertos procedimientos y mecanismos.
Flexibilidad en el sistema	...mira a lo que tú dices, le agregaría que debemos pedir mayor flexibilidad en la programación y la capacidad de adaptación son esenciales... Grupo focal: 12 - 12 (0)	Mayor apertura a la emergencia ...no así a la urgencia...
Ayuda entre colegas	Otra cosa que también hago es pedir colaboración a los colegas por ejemplo con recursos tecnológicos, diapositivas u otros ... Grupo focal: 11 - 11 (0) ...yo creo que la colaboración y la ayuda mutua es relevante, frente a un escenario que cada vez nos exige más como profesores.... Grupo focal: 40 - 40 (0)	Colaboración... colegiatura...
planificación es un obstaculizador	...por ejemplo, el detalle tan riguroso de la planificación que nos entrapa a todos... creo... no se... por lo menos a mí sí. Grupo focal: 11 - 11 (0)	Instrumentos didácticos y curriculares muy estructurados.... prescripción desmedida...
Lo que no se puede hacer no se hace	...yo en lo personal, me ha sido de utilidad tener prioridades claras y establecer límites realistas. Es decir, si no puedo hacer algo, no lo hago no más Grupo focal: 11 - 11 (0)	Autorregulación...
Perfeccionamiento y tecnologías	Para mí, la universidad también me demanda perfeccionamiento. Es decir, si tengo un magister bien, pero si tengo un doctorado mejor.... Pienso que en este ámbito de la educación es un	Formación centrada en la técnica...

	desafío constante mantenerse al día con las últimas metodologías educativas y tecnologías ... Grupo focal: 9 - 9 (0) ...bueno sí, yo he asistido a los perfeccionamientos al Diplomado en docencia universitaria y todos aquellos que me entregan para mejorar la docencia, Grupo focal: 14 - 14 (0)	
Compatibilizar las tareas	...creo que eso se hace en función de los estudiantes, es decir, ojalá que a ellos/as no les vaya mal en la asignatura, pero a veces, les va mal no más... y todo esto implica una gestión del tiempo meticulosa para equilibrar las responsabilidades clínicas y académicas. Grupo focal: 8 - 8 (0)	
Sensación de falta de preparación curricular	...si... mira yo estoy de acuerdo con lo que planteas tu...pero también se nos exige participar activamente en la planificación del currículo, es decir, si mi asignatura funciona o no y donde podría mejorarla o en qué lugar del plan de estudios podría ponerla, etc. Y para eso yo no estoy preparado Grupo focal: 8 - 8 (0)	El currículo ??? sin involucramiento sin conocimiento técnico....
Falta de tiempo para exigencias	Pero no puedo dejar pasar, que igual se nos exigen demasiadas cosas, que no reprueben tantos alumnos, que haga remediales, ¡que desarrolle una planificación muy detallada y una no tiene tanto tiempo como para eso ...ah! Y además publicar... Grupo focal: 7 - 7 (0)	
Excusas de la exigencia	...para eso nosotras debemos esforzarnos en tomar cursos de docencia donde nos ayudan en lo pedagógico, conociendo diferentes metodologías para enseñar, el uso de las Tic's, por ejemplo, que a mí me ha sido muy útil... Grupo focal: 7 - 7 (0) He estado escuchando cada una de las intervenciones de mis colegas, y siento que todo es real y nos e falta a la verdad, pero si una está en la universidad es porque le gusta enseñar y debe asumir las tareas que eso requiere... aunque sea demandante, a veces estresante o muy rápido todo... Grupo focal: 24 - 24 (0)	Complacencia sobre el perfeccionamiento técnico...
Muchas exigencias	mh... uf son varias cosas, pero en general, la universidad nos exige un compromiso constante con la excelencia académica, es decir, que hagamos nuestras labores de manera precisa y respondiendo de manera oportuna a todos los lineamientos que nos dan... Grupo focal: 7 - 7 (0)	Compromiso técnico o moral? Ético???

Anexo 5

Tabla 9

Síntesis interpretativos del Modelo

DIMENSIONES	CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS	CONTENIDOS/FUNDAMENTOS	HABILIDADES
De Individuo a enseñante	Inicio en la docencia	- Creencias políticas de restauración democrática - Invitaciones personales y amistad - Por casualidad - Situaciones de vida profundas - Historia de vida de entorno social - Buen rendimiento escolar	- Reconocer el acto de docencia y de enseñanza como cardinal en el área de salud, profundizando en actividades de promoción profesional y de vocación docente con responsabilidad social y ético-político en la actividad de educar.
	Preferencias por enseñar	- Solidaridad - Gratificación y realización personal - Deseo permanente hacia la enseñanza - Capacidad personal y dominio disciplinar - Obligación moral y social - Responsabilidad socio-histórica	
	Valoraciones sobre la docencia	- Bajo reconocimiento universitario - Oportunidad laboral y vinculación -	
Discurso pedagógico del Ser Docente	Ser Docente	- Obligación con el aprendizaje de otros/as	- Comprometerse con el bienestar social e individual de los estudiantes a través del desarrollo de experiencias áulicas empáticas, compasivas y de ayuda mutua con foco en la persona.
	Atributos para ser Docente	- Compromiso individual y colectivo. - Sensibilidad humana - Pasión y convicción - Actuación ética, humana e	

Ser docente en el contexto Universitario		inspiradora	
		- Responsabilidad social	- interactuar en el aula
	Interacciones áulicas	- Relaciones variadas y diversas	universitaria mediante la
		- Colaboración y participación	participación colectiva del
		- Relaciones abiertas y francas	estudiantado, permitiendo el
		- Descubrimiento	error, la ayuda y la colaboración
	Mitos formativos		como parte del aprendizaje
		- Exigencia social	mediante estrategias didácticas
		- Exigencia formativa	novedosas y de descubrimiento.
	Exigencias Universitarias	- Exigencia institucional	
		- Profesionalización Docente	
		- Estandarización de procesos	
		- Prescripción permanente	
		- Control de procesos	- Transponer los conocimientos
	Perfeccionamiento docente	- Concentración en resultados	disciplinares necesarios en el
		- Técnicas de enseñanza y evaluación	área de la salud aplicando el
	Misión universitaria	- Investigación, publicación	pensamiento crítico en el análisis
		- Formación de profesionales	y evaluación científico-
		- Actuación ética en el conocimiento	humanista en la selección de
		- Responsabilidad social efectiva	problemáticas de abordaje
		- Formación crítica y reflexiva	áulico, que le permitan investigar
		- Transformación de la sociedad	en docencia considerando
		- Enfoque comunitario	criterios éticos, políticos y
		-	sociales para la transformación
			de futuros/as especialistas con
			integridad y hospitalidad.

	Sistema Formativo	- Basado en la obediencia - Sobre actualización - Inserción tecnológica obligada - Certificación y acreditación - Currículos rigidizados y sobrecargados - Movilidad social - Rapidez formativa	
Habilidades como posibilidad transformadora	Mejorar la enseñanza	- Con práctica de sentido - Innovación - Metodologías significativas - Enseñanza sin violencias	- Aprendizaje permanente y cultivo pedagógico que les permita una articulación entre humanidades y ciencias, considerando su poder transformador y transformado para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desde el ámbito disciplinar.
	Concepciones educativas	- Experiencias basadas en la actividad colectiva - Visión integral de la formación y educación - Centrada en la condición humana - Enfoque y pertinencia social - Enseñanza performativa y transformadora	
	Aportaciones para la formación	- Práctica del respeto, confianza, y empatía - Combinación científica y humanista - Ser fuente de inspiración para otros/as	

Nota: Fuente Elaboración propia.