



**VIVENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE UN PROGRAMA DE  
ODONTOLOGÍA DEL SUROCCIDENTE COLOMBIANO  
RELACIONADAS CON LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS  
DOCENTES Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

**ADRIANA MARIA HERRERA RUBIO**  
Trabajo de Investigación para optar al título de  
Magister en Educación

Directora del trabajo de grado  
**MARIA CLARA TOVAR DE ACOSTA Ph.D**

**UNIVERSIDAD ICESI  
CREA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 2017**

## AGRADECIMIENTOS

***“La educación no es preparación para la vida;  
la educación es la vida en si misma”.***

John Dewey

A Dios por iluminar mi existencia , por llenarme de fe y guiar mi camino en todo momento.

A mis hijas, a mi esposo y a mi madre por su comprensión, paciencia y amor incondicional durante esta etapa tan importante de mi vida.

A mi tutora, Dra. María Clara Tovar, mi maestra, quien compartió conmigo su experiencia pedagógica con gran profesionalismo y calidez y me motivó a trabajar con disciplina, compromiso y dedicación.

A mis profesores y compañeros de quienes sigo aprendiendo y con quienes comparto la certeza de la educación como forjadora de mejores hombres para el mundo.

A los estudiantes que aceptaron participar como integrantes de los grupos focales, por compartir generosamente conmigo su tiempo y sus vivencias y hacer posible el desarrollo de esta investigación.

A la Universidad del Valle y a mis compañeros por brindarme el apoyo para alcanzar esta meta.

## TABLA DE CONTENIDO

### AGRADECIMIENTOS

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1 El Entorno.....</b>	<b>4</b>
<b>2.2 Pregunta de Investigación .....</b>	<b>6</b>
<b>2.3 Justificación .....</b>	<b>6</b>
<b>2.4 Objetivos de investigación .....</b>	<b>7</b>
<b>2.5 Objetivo General .....</b>	<b>7</b>
<b>2.6 Objetivos Específicos.....</b>	<b>7</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>8</b>
<b>3.1 Modelos pedagógicos predominantes .....</b>	<b>10</b>
<b>3.2 Teorías pedagógicas que fundamentan el constructivismo .....</b>	<b>11</b>
<b>3.3 Características del modelo pedagógico constructivista. ....</b>	<b>14</b>
<b>3.4 Ideas Fundamentales de la Concepción Constructivista .....</b>	<b>17</b>
<b>3.5 Unidades Interpretativas del Proceso de enseñanza y aprendizaje. ....</b>	<b>17</b>
<b>3.6 Estilos Docentes y estilos de enseñanza.....</b>	<b>20</b>
<b>3.7 Actitud docente y su influencia en el proceso de aprendizaje.....</b>	<b>25</b>
<b>3.8 El papel de la motivación en el aprendizaje.....</b>	<b>27</b>
<b>3.9 Evaluación formativa.....</b>	<b>29</b>
<b>4. METODOLOGÍA .....</b>	<b>31</b>
<b>4.1 Rigor Metodológico .....</b>	<b>34</b>
<b>4.2 Determinación y selección de los participantes.....</b>	<b>34</b>
4.2.1 Criterios de Inclusión .....	35
4.2.2 Criterios de Exclusión .....	35
<b>4.3 Procedimiento para recolectar la información .....</b>	<b>35</b>

<b>4.4 Temáticas Indagadas.....</b>	<b>36</b>
<b>4.5 Análisis de la información .....</b>	<b>36</b>
<b>5. RESULTADOS.....</b>	<b>37</b>
<b>5.1 Características sociodemográficas .....</b>	<b>37</b>
<b>5.2 Actitudes docentes y otros factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.....</b>	<b>37</b>
5.2.1 Actitudes positivas en los maestros y el resultado en el proceso de aprendizaje. ....	40
5.2.2 El aprendizaje una tarea conjunta que requiere apoyo del docente.....	41
5.2.3 Seguridad y motivación dos elementos que facilitan el aprendizaje. ....	43
5.2.4 Actitudes positivas: Potenciadoras de la seguridad y autoestima del estudiante. ....	43
5.2.5 Actitudes negativas en los maestros .....	44
5.2.6 Falta de apoyo docente, una barrera para el aprendizaje.....	45
5.2.7 Desinterés y falta de acompañamiento docente.....	46
5.2.8 El miedo y el maltrato verbal y no verbal, no deberían estar presentes.....	47
en el proceso de Enseñanza aprendizaje.....	47
5.2.9 Prepotencia. El docente como único dueño del conocimiento .....	49
La Formación disciplinar Versus la formación integral y sobrecarga .....	50
académica. ....	50
<b>5.3 Modelos pedagógicos identificados por los estudiantes .....</b>	<b>55</b>
5.3.1 Metodologías que facilitan el aprendizaje.....	56
5.3.2 Metodologías que dificultan el aprendizaje.....	59
5.3.3 Excelentes profesionales....Buenos docentes? .....	61
5.3.4 Actualización profesional y preparación pedagógica ... el mejor insumo para ofrecer a los estudiantes.....	62
<b>5.4 La evaluación, un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje. ....</b>	<b>63</b>
5.4.1 Evaluación formativa .....	66
5.4.2 Incoherencias en la evaluación .....	66
5.4.3 Evaluación centrada en el resultado y/o en los requisitos.....	68
5.4.4 La evaluación como mecanismo de Poder... una situación que .....	69
interfiere en el aprendizaje. ....	69

5.4.5 Evaluaciones memorísticas que nada aportan a la formación .....	72
5.4.6 La retroalimentación, elemento fundamental en la evaluación.....	72
<b>5.5 La evaluación docente desde la mirada de los estudiantes.....</b>	<b>74</b>
<b>6. DISCUSIÓN.....</b>	<b>77</b>
<b>6.1 Actitudes del Docente .....</b>	<b>77</b>
<b>6.2 Metodologías que Facilitan el Aprendizaje .....</b>	<b>84</b>
<b>6.3 Metodologías que Dificultan el Aprendizaje.....</b>	<b>87</b>
<b>6.4 Evaluación .....</b>	<b>88</b>
6.4.1 Evaluación Docente.....	92
<b>7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>93</b>
<b>8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....</b>	<b>97</b>
<b>9. REFERENCIAS.....</b>	<b>99</b>
.....	99
<b>10. ANEXOS .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO 1. ....</b>	<b>104</b>
<b>Guía de preguntas para la realización de entrevista a los grupos focales</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO 2. ....</b>	<b>105</b>
<b>Encuesta datos sociodemográficos .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO 3. ....</b>	<b>119</b>
<b>Consentimiento Informado .....</b>	<b>119</b>

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo busca describir e interpretar las vivencias de los estudiantes de Odontología de una Universidad del Sur Occidente Colombiano en relación con prácticas docentes que se llevan a cabo al interior del programa académico. Los temas a abordar se relacionan con las metodologías docentes que desde la perspectiva de los estudiantes facilitan o no el aprendizaje y sus experiencias relacionadas con el proceso de evaluación.

El marco conceptual se elaboró teniendo como referencia la teoría constructivista que sitúa al estudiante como arquitecto de su propio aprendizaje, abordando aspectos como los principios del Constructivismo, las teorías pedagógicas que lo fundamentan y el papel que desempeñan la motivación y los estilos docentes en el aprendizaje.

La importancia del presente trabajo radica en describir e interpretar el mundo pedagógico donde aprenden los estudiantes, cuales son los modelos docentes a los que se ven enfrentados a diario y cuales podrían desempeñar un papel determinante en las actitudes de los futuros profesionales. Además, si el enfoque de la educación se centra en el proceso de aprendizaje, escenario donde el estudiante es un actor esencial, es necesario conocer desde sus vivencias cuales son las experiencias que se identifican como potencializadoras de su proceso y cuáles por el contrario ejercen un efecto negativo en el aprendizaje.

Se describe la metodología utilizada en el presente trabajo; de tipo cualitativa, con perspectiva de la fenomenología hermeneútica. La fenomenología interpretativa tiene sus limitaciones como cualquier otro método científico, es muy adecuada para el qué y el cómo de algunos aspectos humanos como preocupaciones, significados y experiencias, pero no genera teoría. Por ello es adecuada también para estudiar el significado que los estudiantes de odontología le dan al acompañamiento docente en su proceso de aprendizaje.

Los datos se recogieron mediante entrevistas en profundidad a 4 grupos focales conformados por estudiantes matriculados en los dos últimos años de un programa académico de Odontología para un total de 14 estudiantes, quienes narraron sus experiencias con relación a las metodologías practicadas por los docentes del programa, tanto en actividades teóricas como prácticas. La información obtenida fue procesada mediante el uso del programa Atlas Ti y se agrupó en cuatro categorías de análisis: Actitudes docentes, Metodologías que favorecen el Aprendizaje, Metodologías que dificultan el aprendizaje y procesos de evaluación.

Las voces de los estudiantes como actores centrales del proceso enseñanza aprendizaje permiten describir como perciben, viven y sienten, la labor del docente.

En esta investigación, se relatan las experiencias favorables que enamoran al estudiante de su profesión y algunas desfavorables que sugieren reflexiones pedagógicas para hacer del proceso de aprendizaje una experiencia agradable a los estudiantes, donde el docente juega un rol fundamental de motivación y apoyo en este proceso.

Finalmente, después del análisis de las categorías anteriormente citadas, se presentan las conclusiones, con el fin de socializar los hallazgos que permitan tomar decisiones sobre los procesos formativos llevados a cabo, así como plantear sugerencias y recomendaciones para realizar las intervenciones pedagógicas adecuadas y capacitar a los docentes para que puedan realizar prácticas formativas tendientes a facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Acosta, Aguilera, Pozos, Torres, & Parra (2007, p.170) afirman:

Las vivencias son elaboraciones individuales a través de las cuales nos explicamos lo que sentimos y las experiencias son nuestra representación de lo que sucede fuera de nosotros y son la base de la comprensión de los otros y del mundo.

Guitart, (2008) citado por (Del Cueto, 2015). Vigotsky considera que el intelecto la voluntad y la emoción desempeñan un papel importante en la formación de la personalidad, siendo sobretodo la emoción el fundamento de todo proceso educativo (Del Cueto, 2015).

Lo que ocurre en mundo de la realidad social solo es posible gracias a las relaciones que establecen las personas y a la construcción de una relación-con nosotros mismos (Schütz, 1993). Las relaciones que establecen los estudiantes de Odontología no sólo implican interacciones académicas, de investigación y de atención a pacientes en ambientes y tiempos compartidos con profesores, directivos, personal administrativo y otros estudiantes, implican procesos de interacción social en el que convergen determinaciones del pasado (biografías, normativas, planes, programas, etc.), (Acosta, Aguilera, Pozos, Torres, & Parra, 2017). Es por ello que las relaciones que establecen influyen en cómo conciben y se apropian del proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo enfrentan las diferentes situaciones de atención clínica y en general de vida.

La formación profesional actual, centrada en el proceso de aprendizaje del estudiante se preocupa cada vez más en promover el desarrollo integral de la persona, proceso que incluye la formación humanística de profesionales capaces y competentes pero además líderes sociales.

Particularmente, en el ámbito de la salud es necesario reflexionar acerca de las relaciones interpersonales y la influencia que éstas ejercen para facilitar o entorpecer el proceso de atención al paciente. Si bien es claro que es indispensable tener los conocimientos adecuados para realizar una atención de calidad, ésta se produce a partir de procesos de interacción que se adquieren a lo largo de la vida en diferentes escenarios; la familia, la escuela, la sociedad.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **2.1 El Entorno**

La Escuela de Odontología comenzó labores formando Odontólogos, como Departamento de Estomatología de la entonces Facultad de Medicina en el año de 1970, con el fin de suplir las necesidades de Salud Oral del Suroccidente Colombiano. A partir de esta fecha se han incorporado a su planta docente numerosos especialistas con un criterio de selección basado primordialmente en su experticia profesional, sin considerar inicialmente aspectos relacionados con la formación pedagógica.

La Oficina de Desarrollo Docente de la Facultad de Salud de la Universidad fue creada con el propósito de pensar y reflexionar en torno al quehacer universitario y de manera especial, sobre las prácticas pedagógicas de los profesores de la Facultad de Salud y tiene como propósito estimular la cualificación de los profesores a través de su participación en programas y actividades de actualización y perfeccionamiento docente. Sin embargo, la planta docente de un programa de Odontología aún cuenta con profesores sin formación pedagógica, con prácticas tradicionales según observaciones y resultados consignados en las evaluaciones semestrales realizadas por la oficina de evaluación.

Estas evaluaciones recogen el informe de la evaluación docente, de la evaluación de las asignaturas y de la autoevaluación estudiantil y forman parte del programa de mejoramiento continuo.

Con relación al desempeño docente, en cada una de las asignaturas se da un informe sobre el comportamiento de la nota promedio. El análisis se realiza en dos partes; la primera trata sobre la nota media global y la segunda corresponde a la nota promedio por ítem evaluado según formato. Los resultados atípicos se resaltan por asignatura, y por docente. Para determinar el nivel promedio de

calificación, se tiene en cuenta la asignatura y los docentes que aparecen con su documento de identidad, por lo tanto no se hace referencia a nombres. Las evaluaciones se realizan teniendo en cuenta si la asignatura es teórica, práctica o si tiene los dos componentes. Para el registro de los docentes con calificaciones por debajo del estándar de calificación numérica menor o igual a ( $< 3.8$ ), se toma en cuenta el promedio obtenido por el grupo evaluado, más no la calificación individual de los estudiantes. Cuando este promedio es menor de 3.8 se hace entre el docente y su jefe inmediato un plan de mejoramiento que se monitorea a través del semestre.

A pesar de que porcentaje de asignaturas de este programa de Odontología evaluadas por debajo del estándar para el periodo Febrero-Junio de 2015 fue del 17,75%, es aún alto ya que el objetivo es alcanzar los mejores estándares de calidad con porcentajes mínimos.

La evaluación docente incluye ocho preguntas que se deben responder en un formato donde se debe seleccionar la calificación que mejor describa el nivel en el ítem correspondiente, teniendo en cuenta que 1 es la nota mínima y 5 la nota máxima, con un alternativa de “No aplica”. Además se evalúan aspectos relacionados con la percepción de los estudiantes sobre la asignatura y los docentes por eso existe en el formato un espacio de observaciones donde el estudiante libremente puede consignar su vivencia en el ambiente académico.

La situación preocupante y que motiva esta investigación es precisamente que aunque el Proyecto Institucional (Anexo al Acuerdo del Consejo Superior No. 010 de abril de 2015) dentro de las estrategias de docencia propone: “Establecer una estrategia pedagógica y curricular flexible orientada a garantizar una formación profesional integral y de calidad” y la Resolución N<sup>o</sup>.027 de Marzo 8 de 2001, por la cual se reforma el sistema de créditos, en el considerando 3 indica “Que es necesario promover estrategias pedagógicas que fortalezcan la autonomía del estudiante y el aprender a aprender, como base de los procesos de formación”; a

partir de lo recogido en las evaluaciones se identifican prácticas pedagógicas tradicionales y no se realizan ajustes significativos en las asignaturas. Los estudiantes relatan en las evaluaciones aspectos relacionados con la metodología que desarrollan los profesores durante las clases (teóricas y prácticas) y hacen referencia a elementos relacionados con rasgos de la personalidad, pertinencia de los temas de enseñanza, didáctica y procesos de evaluación entre otros.

## **2.2 Pregunta de Investigación**

Teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso en el que intervienen de manera activa profesores y educandos y que no gira únicamente en torno de la apropiación de conocimientos, sino que implica un proceso de interacción social que incluye despliegue de elementos como el clima de aprendizaje, las actitudes y la motivación, surge entonces la pregunta motivo de esta investigación: **¿Cuáles son las vivencias de los estudiantes en relación con las prácticas pedagógicas de los docentes de un programa de Odontología del Sur Occidente Colombiano y cómo influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje?**

## **2.3 Justificación**

El proceso de aprendizaje promovido institucionalmente se sitúa en la perspectiva del constructivismo. Este propicia en el estudiante mecanismos para “aprender a aprender” y articula los conocimientos y experiencias previas con los nuevos. Aunque existen situaciones que pueden alterar el aprendizaje, es importante estudiar desde las vivencias los estudiantes cuáles son las experiencias o vivencias que facilitan y /o dificultan el aprendizaje.

El profesor no solo transmite conocimientos a sus alumnos sino toda una serie de actitudes, habilidades y competencias a lo largo de su interacción; esto incluye modos de actuar, expresarse, normas y valores. El ámbito de las relaciones interpersonales juega un papel determinante en las acciones, la motivación, la

expresión y la manera de enfrentar los diversos dilemas a los que se ve enfrentado el ser humano durante toda la vida, en su continuo proceso de aprendizaje.

Debido a que el entorno del Programa de Odontología no existen investigaciones cuantitativas y/o cualitativas en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes desde sus propias vivencias y experiencias, este trabajo constituye una oportunidad y un medio para interpretar las vivencias y experiencias en su proceso formativo.

## **2.4 Objetivos de investigación**

### **2.5 Objetivo General**

Describir e interpretar las vivencias de los estudiantes en relación con las prácticas pedagógicas de los docentes de un programa de Odontología del Sur Occidente del País y cómo influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

### **2.6 Objetivos Específicos**

1. Describir e interpretar las vivencias de los estudiantes de un programa de Odontología del Sur Occidente del País en el proceso de Enseñanza Aprendizaje.
2. Describir e interpretar las vivencias de los estudiantes de un programa de Odontología del Sur Occidente del País con las metodologías que facilitan el aprendizaje.
3. Describir e interpretar las vivencias de los estudiantes de un programa de Odontología del Sur Occidente del País con las metodologías que dificultan el aprendizaje.
4. Describir e interpretar las vivencias en evaluación de los estudiantes de un programa de Odontología del Sur Occidente del País.

### 3. MARCO TEÓRICO

La Educación es una actividad del ser humano basada en la apropiación y transmisión de saberes y valores de generación en generación dentro de determinado contexto económico, social y cultural, encaminada a brindar al hombre los elementos necesarios para desarrollar y perfeccionar sus capacidades, para que logre ser lo que verdaderamente desea, en un plano de libertad y autonomía, desempeñándose como un ciudadano del mundo al servicio del mismo. Vivimos en una sociedad competitiva e instrumental que le reconoce un alto valor a los medios de producción. Una sociedad donde el hombre ha alcanzado el desarrollo de sus potencialidades a partir de su pensamiento, llevándolo permanentemente a cuestionar ese saber que al mismo tiempo que lo ha liberado lo ha hecho esclavo al convertirse en instrumento de poder y competencia en un mundo globalizado. La educación no ha escapado a este esquema ya que el medio juega un papel fundamental.

El sistema educativo se ha visto permeado por los acontecimientos sociales, culturales, científicos y económicos que rigen nuestro entorno dominado por la tecnología. La educación es hoy muy diferente a la de hace dos siglos; el hombre ha logrado transformarse a partir de su pensamiento y a su vez ha transformado el mundo de la mano del conocimiento, ligado al desarrollo de la tecnología que cada vez genera más conocimiento. El mundo laboral demanda personal competente y eficiente que integre equipos de trabajo efectivos, es por ello que las instituciones educativas también se han transformado y aunque el fin de la educación sigue siendo el mismo, ésta debe adecuarse a las necesidades sociales e individuales sin perder el rumbo.

Educación no se limita al hecho de transmitir conocimientos, la circulación del saber debe generar una apropiación del mismo que a su vez origine en quien lo recibe la capacidad de activar su pensamiento que lo lleve a cuestionar ese saber. La educación hoy, de la mano de la pedagogía, se centra en el desarrollo de

competencias y habilidades con el fin de que cada individuo incremente sus potencialidades y logre desenvolverse en un mundo cada vez más complejo, donde sea capaz de controlar y resolver situaciones de diferente índole, mediante el uso de distintos tipos de recursos. Es aquí donde la participación del maestro alcanza su mayor figuración como orientador del proceso educativo motivando el aprendizaje tanto en la vida personal como en la profesional, creando un vínculo con el estudiante de tal manera que logre hacer aflorar lo mejor de él mediante la implementación de estrategias adecuadas, dentro de un entorno que le permita motivar el aprendizaje durante toda la vida.

Así pues, estrategias que el docente utiliza para enseñar y evaluar son formas de llevar a cabo metas educativas con el fin de que el estudiante aprenda significativamente. Son además decisiones que toma el docente con el estudiante sobre qué actividades se realizarán para trabajar distintos contenidos Woods (1985) en (Espinosa-Vázquez, Martínez-González, & Díaz-Barriga Arceo, 2013).

El término “formas de enseñanza” involucra los aspectos reflexivos y organizativos de los docentes, hay que centrarse no solo en el cómo sino en el qué y para qué enseñar. En el ámbito de la salud, las mejores posibilidades de prevenir la enfermedad y de proporcionar mejor atención a los pacientes dependerán del ejercicio del aprendizaje como proceso permanente a lo largo de la vida. Los estudiantes deberán ser proactivos y asumir la responsabilidad de la calidad y dirección de su propio aprendizaje. La adquisición de la competencia de ser estudiantes vitalicios y de las habilidades para realizar una práctica odontológica basada en la evidencia, debe ser desarrollada en la universidad, en donde se abone el terreno para forjar un pensamiento crítico (Espinosa, Martínez, & Díaz, 2013).

Hoy en día el proceso de enseñanza aprendizaje requiere de una estructura que articule la participación activa de todos los integrantes, llámense alumnos, docentes e institución, donde todos y cada uno de ellos aporte desde su ámbito

elementos capaces de potencializar la adquisición, transmisión, circulación y transformación del conocimiento. Sería valioso hallar los elementos para que cada docente encuentre un estilo de mejora permanente que sirva como aporte para que su metodología de enseñanza sea la más adecuada para la formación de nuestros futuros odontólogos. (Rivilla, 2010).

Son varios los aspectos que deben ser considerados en el ejercicio docente como elementos favorecedores del proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente desempeña un papel fundamental en el ámbito de la educación superior no sólo como agente transmisor del saber sino como facilitador y motivador del proceso de aprendizaje, que debe trascender los límites del conocimiento para propiciar en el estudiante el desarrollo de valores y actitudes que le permitan realizarse plenamente en todos los ámbitos; social, laboral y familiar.

La exhaustiva revisión bibliográfica revela que no hay acuerdo unánime respecto de las conceptualizaciones teóricas del constructo «estilos de enseñanza». Cada modelo teórico enfatiza determinados tópicos o aspectos (Laudadio & Mazzitelli, 2015), a partir de la revisión los modelos pedagógicos predominantes, pretende establecer cuál de ellos favorece al desarrollo de las capacidades de los futuros profesionales para afrontar individual y socialmente las situaciones que se les presenten a la largo de la vida.

### **3.1 Modelos pedagógicos predominantes**

Analizando el modo de trabajar de los profesores universitarios diversas investigaciones a nivel mundial confirman que se puede hablar de tres grandes modelos, tipologías u orientaciones: la orientación centrada en la enseñanza, la orientación centrada en el aprendizaje y el centrado en la enseñanza-aprendizaje donde ambos actores profesores y estudiantes son importantes (Gargallo, 2008).

El modelo centrado en la enseñanza coloca su objetivo en la transmisión y

reproducción de la información. El profesor es el responsable del proceso que busca aprobar lo aprendido para ponerlo en práctica en el futuro. En éste modelo la construcción del conocimiento es externa al alumno y su participación es pasiva. La relación que se crea entre el profesor y el estudiante es mínima y es unidireccional, ya que el control de los contenidos, así como el interés y la motivación son promovidos por el maestro.

El modelo centrado en el aprendizaje busca como producto del aprendizaje el cambio mental. El uso que se espera de lo aprendido es para la vida y para interpretar la realidad. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida o de los estudiantes. El conocimiento se entiende como una construcción individual y las concepciones del estudiante se usan como base para prevenir errores y para promover el cambio conceptual. La interacción entre el estudiante y el profesor es bidireccional para negociar significados. El control del contenido recae sobre el profesor y los estudiantes. Se enfatiza el desarrollo profesional, por último, el interés y la motivación recaen sobre todo en los propios estudiantes. Sin embargo, entre estos dos modelos existen modelos mixtos ya que muchos profesores se ubican en una “zona intermedia” entre ellos (Dall'Alba, 1991; García Valcárcel, 1993; Gow y Kember, 1993; Kember, 1997; Kember y Gow, 1994; Larsson, 1983; Martin y Ramsden, 1992; Samuelowicz y Bain, 1992 y 2001) en (Gargallo, March, Ángel, & Rodríguez, 2007) .

### **3.2 Teorías pedagógicas que fundamentan el constructivismo**

Puede hablarse de varios tipos de constructivismo, ya que es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran la teorías de *Vigotsky*, *Piaget* y *Ausubel* como los más representativos. En general, el constructivismo considera el desarrollo del ser humano como un proceso continuo de construcción individual que se produce como resultado de la interacción entre los aspectos sociales, afectivos y cognitivos de su comportamiento (Rivera, 2016).

Vigotsky (1988) y Talizina (1988) en Rivera (2016), resaltan que :

L.S. Vigotsky (1896-1934) y sus seguidores, la relación entre enseñanza y desarrollo se concibe como la unidad dialéctica entre estos procesos y el papel rector de la enseñanza en relación con el desarrollo humano, señaló que el contenido variable de la enseñanza tiene una determinación histórico-social, lo que se expresa en el carácter histórico concreto en el desarrollo psíquico del ser humano, de acuerdo con el desarrollo de la sociedad y de las condiciones de la educación. Este presupuesto se sustenta en su teoría o concepción: "histórico- cultural", a la que también se le ha denominado constructivismo social o socio-constructivismo.

Los principales conceptos de la teoría pedagógica de Vigotsky señala el aprendizaje como un proceso de realización personal y de interacción social en un medio socio-histórico específico, en el que el sujeto construye y reconstruye a la vez que se apropia de conocimientos, afectos, habilidades, actitudes, valores y formas de comunicación (Rivera, 2016).

Aunque la teoría de *Piaget* (1896-1980) no negó la importancia de los factores sociales en el desarrollo humano, fueron muy pocos los aportes al respecto, excepto una formulación muy general en relación a la influencia que ejerce el medio social en el conocimiento. Piaget partió del hecho de que el ser humano alcanza su desarrollo a partir de una construcción permanente e infinita . Esta postura sustenta el hecho de que para Piaget el papel determinante de la relación entre enseñanza y desarrollo depende de los factores biológicos (Rivera, 2016).

Ausubel, plantea que el aprendizaje del alumno depende de la relación que realiza el estudiante entre sus conocimientos previos y la nueva información adquirida. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, constituyen la base de lo que conocemos como herramientas metacognitivas, que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del estudiante, lo cual permitirá una mejor organización de la labor educativa, con unos antecedentes relacionados con conocimientos y experiencias que el estudiante podrá

aprovechar en su beneficio para construir su aprendizaje (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983).

Según Ausubel (1983), un aprendizaje es significativo cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera organizada y sustancial con sus conocimientos previos. Es decir, que las ideas se relacionan con algún aspecto previo específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno (imágenes, símbolos, conceptos, proposiciones) de tal manera que pueda establecer una relación de aprendizaje. Contrariamente el aprendizaje mecánico se produce cuando la nueva información es almacenada desorganizada y sin relacionarse con los conocimientos previos, como sucede por ejemplo con aprendizaje de fórmulas matemáticas o reglas de gramática.

La Tabla 1. resume los postulados de los enfoques constructivistas:

<b>Tabla. 1. Postulados enfoques constructivistas</b>		
<b>Enfoque</b>	<b>Concepciones y principios con implicaciones educativas</b>	<b>Metáfora educativa</b>
Psicogenético	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Énfasis en la autoestructuración.</li> <li>. Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual.</li> <li>. Modelo de equilibración: generación de conflictos y reestructuración conceptual.</li> <li>. Aprendizaje operatorio: sólo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva.</li> <li>. Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto.</li> <li>. Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento.</li> </ul>	<p>Alumno: Constructor de esquemas y estructuras operatorios.            Profesor: Facilitador del aprendizaje y desarrollo. Enseñanza: Indirecta, por descubrimiento            Aprendizaje: Determinado por el desarrollo</p>

Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo.</li> <li>. Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico.</li> <li>. Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicas.</li> <li>. Enfoque expertos- novatos.</li> <li>. Teorías de la atribución y de la motivación por aprender.</li> <li>. Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas.</li> </ul>	<p>Alumno: Procesador activo de la información. Profesor: Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje. Enseñanza: Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje. Aprendizaje: Determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica.</li> <li>. Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social.</li> <li>. Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo).</li> <li>. Origen social de los procesos psicológicos superiores.</li> <li>. Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica.</li> <li>. Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca.</li> <li>. Evaluación dinámica y en contexto.</li> </ul>	<p>Alumno: Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales. Profesor: Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica. Enseñanza: Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP. Aprendizaje: Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.</p>

**Tomado de** (Diaz Barriga & Hernández, 2002, p. 31)

### **3.3 Características del modelo pedagógico constructivista.**

En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por comprender los problemas de la formación del ser humano, que contempla aspectos de las dimensiones cognoscitiva, social y afectiva. En el pensamiento de autores como Vico, Kant, Marx y Darwin se encuentran algunos elementos del constructivismo. En estos autores, así como en los actuales seguidores del constructivismo, existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos mediante procesos de autorreflexión, favoreciendo la manera de construir la cultura y explicar y controlar propositivamente la naturaleza (Diaz Barriga & Hernández, 2002).

El pensamiento constructivista constituye un conjunto de posturas de tipo pedagógico y socio-histórico, frente a la realidad humana y social; por esta razón, el término es sumamente polémico y complejo para definirse “como una teoría educativa que traspasa sus propios límites, para apropiarse de un objeto que no le pertenece y que no puede explicar: el perfeccionamiento integral de la persona, objeto propio de la filosofía de la educación” (Barreto, Gutiérrez, Pinilla, & Parra, 2006).

César Coll (1990; 1996) en (Díaz Barriga & Hernández, 2002) afirma que

“la postura constructivista en la educación se nutre de los aportes de variadas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskyana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras” (P.28).

Estos autores pertenecen a corrientes filosóficas distintas, sin embargo su punto de convergencia está en que la base del aprendizaje de los estudiantes se realiza a través de la actividad constructivista. Lemini (1992), citado por (Díaz Barriga & Hernández, 2002)

La concepción constructivista del aprendizaje es contraria a la concepción de instrucción, basada en la acumulación, transmisión y reproducción de conocimientos de manera memorística. La filosofía que sustenta el constructivismo enfatiza el papel de la institución educativa en la promoción de procesos de socialización y de individualización, para propiciar en los estudiantes la edificación de su propia identidad en un contexto socio-cultural determinado. “Lo anterior implica que la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el estudiante la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (coll, 1998, p.133) citado por (Díaz Barriga & Hernández, 2002).

La siguiente tabla resume los principios de aprendizaje de la visión constructivista:

Tabla. 2

<b>Principios asociados con una visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante, y en este mismo sentido, es subjetivo y personal</li><li>• El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.</li><li>• El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.</li><li>• El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.</li><li>• El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tienen el aprendiz.</li><li>• El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.</li><li>• El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.</li><li>• El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.</li><li>• El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.</li><li>• El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.</li></ul>

Tomado de (Díaz Barriga & Hernández, 2002, p. 36)

### **3.4 Ideas Fundamentales de la Concepción Constructivista**

De acuerdo con Serrano y Pons (2011), los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, desde la concepción constructivista se organizan en torno a tres fuentes principales de influencia educativa:

a) Los profesores, cuya influencia educativa se realiza a través de los procesos interactivos que desarrollan con los alumnos actuando como mediadores del proceso ya que son los que determinan la cantidad de información, la organización de la misma, y el ritmo y la secuencia de la enseñanza. Además son los que tiene la responsabilidad de indagar, verificar y valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

b) Los alumnos, sujetos activos que construyen los saberes con influencia de su grupo cultural. El alumno es un sujeto activo cuando inventa, argumenta, construye, descubre o escucha la exposición de otros.

c) Las instituciones educativas, cuya influencia puede ser directa e indirecta. La indirecta se ejerce a través de los proyectos institucionales (educativo y curricular) y la influencia directa mediante el favorecimiento de la participación de los alumnos en situaciones de aprendizaje complementarias a las de aula.

### **3.5 Unidades Interpretativas del Proceso de enseñanza y aprendizaje.**

Los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen una compleja red de interacciones, que constituyen una totalidad y se pueden descomponer al menos en tres sub-unidades interpretativas: triángulo Cognitivo (donde se realiza el análisis de los significados que construye el alumno), Triángulo afectivo-relacional (analiza el sentido que el alumno atribuye al estudiante) y Triángulo competencial (gira en torno a las capacidades desarrolladas por el alumno (Serrano & Pons, El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación,

2011).

### 3.5.1 Triángulo Cognitivo o Triángulo didáctico

Conformado por tres elementos: Profesor- Alumno y Contenido.



Tomado con modificaciones de Serrano & Pons (2011, P.19)

El eje de esta sub-unidad es la relación entre el alumno y el contenido definido para el aprendizaje. Esto quiere decir que los alumnos sólo pueden aprender los contenidos escolares en la medida en que despliegan ante ellos su actividad mental constructiva generadora de significados.

Los contenidos aparecen como saberes universales y culturales que presentan distinto grado de estructuración interna (diferencias entre contenidos), con diferentes niveles de elaboración (diferencias en la organización dentro de un mismo contenido) y con un significado preestablecido de manera socio-cultural que posibilita la conservación, reproducción y legitimación del orden social, cultural y económico de su grupo social.

El profesor se comporta como intermediario entre los contenidos y los alumnos cumpliendo la función de orientar la actividad mental del estudiante en la dirección que marcan los significados que la sociedad atribuye a los contenidos curriculares. De esta manera se puede decir que la actividad constructiva del alumno es un

elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los aprendizajes que llevan a cabo. La influencia educativa que ejerce el profesor a través de la enseñanza es un elemento mediador entre la actividad constructiva de los alumnos y los significados que vehiculan los contenidos escolares. Por último, la naturaleza y características de los contenidos mediatizan la actividad que el profesor y los alumnos despliegan en torno a ellos.

### 3.5.2 Triángulo afectivo- Relacional

Los tres elementos de esta sub-unidad la conforman el profesor, los alumnos y las metas. El eje que articula estos elementos la constituye relación entre los alumnos y las metas.



Tomado con modificaciones de Serrano & Pons (2011, P.21)

El alumno en esta sub-unidad es concebido en su totalidad . Es el aprendiz que desarrolla procesos cognitivos , afectivos y emocionales.

Las metas se encuentran asociadas a la finalidad del acto de aprender, al interés y motivación del estudiante por el contenido y la situación de aprendizaje. Esta actividad mediadora es la que permite que el alumno le dé significado al aprendizaje.

El papel del profesor es el de guiar y orientar la actividad afectivo-emocional del alumno y relacionarlo de manera organizada con el saber cultural, esto quiere

decir que debe crear las condiciones necesarias para que el alumno “construya aprendizajes” y orientar de manera intencional y metódica dicha actividad. (Diaz Barriga & Hernández, 2002)

### 3.5.3 Triángulo Instruccional

Conformado por los Contenidos, las metas y el alumno. En esta sub-unidad el alumno competente sería el que construye significados otorgándole sentido al aprendizaje.



Tomado con modificaciones de Serrano & Pons (2011, P.23)

En este triángulo el profesor ocupa una posición central, ejerciendo una posición mediadora entre los contenidos, la estructura cognitiva del alumno, y las finalidades del aprendizaje

El Profesor se comporta como un facilitador de la actividad constructiva del alumno.

### 3.6 Estilos Docentes y estilos de enseñanza

El estilo docente es el conjunto de hábitos, tradiciones, formas de actuar y de realizar la función que le compete a partir de un conjunto de saberes que son operacionalizados. En la configuración de los estilos tiene un papel determinante

tanto la manera como el profesor realiza su función profesional como la manera como interpreta las expectativas de los estudiantes, directivos y de sus pares para responder a ellas. Puesto que cada profesor tiene una historia, formación y trayectoria que son irrepetibles, el estilo docente es particular, sin embargo la presencia de algunos elementos comunes permite agrupar dichos estilos (Yurén & Araujo, 2003).

Weber (1976) citado por Laudadio & Mazzitelli (2015, P. 11) refiriéndose a los estilos de enseñanza precisa que “son unas posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido que cabe caracterizar mediante unos complejos típicos de prácticas educativas. Hay que admitir que vienen determinados por las correspondientes ideas y principios pedagógicos dominantes y más o menos reflexivos”.

Guerrero (1988) citado por, De León (2005, P.76) presenta la siguiente definición de estilos de enseñanza: “Conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifiestas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ambiente educativo definido y relativas a aspectos tales como relación docente estudiante, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje”. Esta definición coincide con la reportada por Johnston (1995) citado por, De León (2005, P.76) “...todos aquellos supuestos, procedimientos y actividades de la persona que ocupa el papel de educador y aplica para inducir el aprendizaje en los sujetos”.

Es pertinente anotar que el estilo tiene relación con el sello particular que le imprime el profesor a su trabajo y tiene relación directa con la actitud que asume frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta este aspecto, Rendón (2013, p. 181), afirma que:

De forma particular, se alude a que el estilo del docente se manifiesta en acciones como: acercarse al aprendiz o vincularse con los alumnos, ejercer

el rol, actuar en el aula, hacer, llevar la clase, expresión (verbal y no verbal) , educar, enseñar, utilizar los recursos didácticos, organizar, interactuar y evaluar.

Así mismo (Díaz Barriga & Hernández, 2002) citados por (Valencia, Galeano, & Joven, 2014, pág. 78) afirman:

El estilo del docente se relaciona con el acto pedagógico que concibe el docente, y depende del modelo de aprendizaje presente, del saber que se va a enseñar, de las metas de aprendizajes, de las características de los estudiantes y del contexto en que se desarrolla el acto pedagógico.

Expertos en docencia opinan que los métodos docente, según el modelo constructivista, deben contemplar aspectos relacionados con el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre todos los actores del proceso educativo, ya que son necesarias y están presentes en todos los escenarios de la vida teniendo en cuenta de que sean desarrolladas dentro de un equilibrio. El comportamiento de los estudiantes generalmente se ve influenciado por el de sus maestros. “El lenguaje verbal y no verbal (postura, expresión facial...) del profesor está continuamente siendo evaluado por los estudiantes y de este lenguaje deducen cómo se siente el profesor en relación con ellos” (Tabera, Álvarez, Hernando, & Rubio, 2015, pp. 276 -277).

Generalmente, dentro de las aulas predomina el estilo expositivo oral, es decir, lo auditivo está presente en un alto porcentaje de las clases, lo que conlleva a no considerar las necesidades del grupo, sino que el profesor sea quien decida e imponga el estilo de enseñanza. Esto sucede ya que a pesar de que se pide la actualización de los docentes esta solicitud no ha sido bien recibida debido a que predomina la resistencia al cambio y la comodidad de seguir la tradición, dejando en segundo término al alumno y la forma en que mejor se pueda apropiarse del conocimiento.

Una forma tradicional de analizar los estilos de enseñanza es a través de la aplicación de cuestionarios Evans, Harkins & Young (2008), citados por (Borgobello, Peralta, & Roselli, 2010). Estos autores plantearon once estilos de docencia (inclusivo, comandante, práctico, recíproco, docentes que enseñan por descubrimiento, los que aplican programas individualizados de enseñanza, entre otros) y dos estilos cognitivos (analíticos e intuitivos).

Dentro de los estilos de Enseñanza se pueden definir varias categorías según Yurén & Araújo (2003), descritos a continuación:

1. Socialización desapegada: El profesor no manifiesta disposición de diálogo con los estudiantes , está principalmente interesado en transmitir los conocimientos para cubrir los requerimientos del programa. No tiene en cuenta la dimensión actitudinal y no propicia situaciones formativas que favorezcan la experiencia reflexiva.
2. Socialización inculcadora: El profesor no tiene una actitud comunicativa con el estudiante, lo que pretende es que el estudiante acepte lo que le comunica sin debatir y actúa como la “máxima autoridad”.
3. Facilitación y acompañamiento: El profesor actúa facilitando al estudiante los medios para que adquiera dentro y fuera del aula las herramientas necesarias de juicio y reflexión para que el mismo pueda construir su proyecto de vida.
4. Socialización Pastoral: El profesor se comporta como pastor , que orienta y conduce a sus alumnos. Para ello escucha pacientemente y procura comprenderlos. Además es un hablante persuasivo que busca convencer al estudiante de que adopte las pautas que él considera legítimas (la acción pastoral es comunicativa pero también tiene efectos de poder).

Los estilos docentes también pueden definidos a partir de las características que describen los estudiantes. Epting, Zinn, Buskist y Buskist (2004) citados por

(Borgobello, Peralta, & Roselli, 2010, p. 10), realizaron una investigación a partir de las percepciones que los estudiantes tenían de sus profesores y compararon aquellos profesores con los que habitualmente interactuaban con los profesores que desearían tener y encontraron que, según los estudiantes, el estilo de los profesores ideales “es más accesible, flexible y más claro en cuanto a las políticas específicas del curso que el de los profesores convencionales”.

Burke y Garger (1988) en (Pinelo, 2008), presentan una clasificación de estilos y la dividen en cuatro categorías :

1) Estilo centrado en la cognición. Considera a la percepción como la base fundamental para adquirir, procesar y poner en práctica los conocimientos. Responde la pregunta de que forma conozco?

2) Estilo centrado en la conceptualización. El eje de este estilo gira en torno a la manera de pensar. “Distingue cuatro tipos de maneras de pensar, divergente o convergente y lineal o aleatoria. Algunas personas verbalizan sus ideas para entenderlas, otras piensan rápidamente, espontáneamente e impulsivamente, o por el contrario lo hacen de manera lenta y reflexiva” (p. 18).

3) Estilo centrado en los afectos. Gira en torno a las decisiones de aprendizaje y considera aspectos motivacionales, valorativas, y emocionales. Este estilo se interesa por descifrar el tipo de motivación de los estudiantes (interna o externa) para que alcance su mayor beneficio.

4) Estilo centrado en la conducta. Gira en torno a la manera de actuar y ésta tiene relación con los anteriores aspectos (Cognitivo, conceptual y afectivo-motivacional), ya que la conducta es la manifestación de todos ellos.

Finalmente, se puede percibir que, de acuerdo a la literatura revisada no existe un consenso en la clasificación de la tipología docente, sin embargo Yüksel (2008) en (Borgobello, Peralta, & Roselli, 2010, pág. 10) “plantea que los estilos de docencia pueden cambiar y mejorarse a partir de la reflexión crítica de los docentes. Por

otro lado, establece que es muy difícil pensar los estilos docentes separados de los estilos de aprendizaje que los estudiantes tienen”. Esta apreciación coincide con el De León (2005), quien plantea que no existe mucha información relativa a los estilos de enseñanza, especialmente enfocados a la educación superior. “Es cierto que se han identificado diversos estilos de enseñanza en los diferentes niveles educativos pero, en dicho nivel, y en específico en el área docente, no ha sido posible ubicar un estudio concreto acerca del tópico”(p. 73).

### **3.7 Actitud docente y su influencia en el proceso de aprendizaje**

Wander (1994), citado por (Blanco & Alvarado, 2005), afirma que la actitud es:

“una tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación. Constituye, pues, una orientación social, o sea, una inclinación subyacente a responder a algo de manera favorable o desfavorable” (p.540).

Según el Diccionario de la Real Academia Española “es un conjunto de principios, ideas, conocimientos, etc. Que una persona transmite a otra” (Real Academia Española, 2012) citado por (Chiang, Díaz, & Rivas, 2013, p. 63).

La actitud se refiere al estado de ánimo que se expresa de cierta manera y se puede representar a través del lenguaje verbal y no verbal, que incluye la expresión corporal. La actitud también ha sido definida como un estado de disposición mental que se organiza a partir de las vivencias y que guía a las personas a actuar frente a determinada situación. La actitud por lo tanto es una motivación social, consecuencia de un proceso cognitivo (de aprendizaje), afectivo y conductual.

La actitud docente se entiende como el modo particular de actuar, de relacionarse con los estudiantes , de comunicarse y transmitir no solo los conocimientos, también normas , valores y conductas.

Dentro de las definiciones más aceptadas del concepto de actitud, puede mencionarse aquella que sostiene que “son constructos que median nuestras acciones y que se encuentran compuestas de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual” (Vendar y Levie,1993; Sarabia, 1992) citado por (Diaz Barriga & Hernández, 2002, párr. 2).

Es muy frecuente observar en las universidades profesores con una amplia experiencia y una formación disciplinar sobresaliente, pero con escasa formación pedagógica y actitudes negativas o de indiferencia frente a los estudiantes, ocasionando alteraciones en la motivación hacia el proceso de aprendizaje (Vera & Mazadiego, 2010). En esta misma línea Milicic & Arón (2000) en Tabera et al. (2015, p.277), enfatizan que “ las actitudes negativas de los profesores, generan en los alumnos una serie de sentimientos que no aportan la seguridad necesaria para un adecuado aprendizaje significativo, generan lo que se ha definido como clima social tóxico en el ámbito escolar”.

Al final los cursos universitarios los programas académicos realizan el proceso de evaluación que incluye la evaluación de los docentes (heteroevaluación) con resultados en torno a las actitudes docentes que hacen referencia a la manera de entablar la comunicación en el aula de clase, el trato cordial, el interés por el progreso de los estudiantes o por conocer las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje, la capacidad para reconocer la individualidad de los estudiantes propiciando espacios de intercambio de experiencias que puedan servir de refuerzo al aprendizaje utilizando así mismo material didáctico que los motive y secuencias didácticas que permitan realizar trabajo colaborativo para hacer del aprendizaje una experiencia de beneficio mutuo (Vera & Mazadiego, 2010). En esta misma dirección Rodríguez ( 2013, p.92) Afirma:

“Para que se produzca el verdadero aprendizaje, no es suficiente con un repertorio de conocimientos culturales y pedagógicos impartidos de manera monótona y mecánica al alumnado, sino que es necesario un cambio de actitud por parte del profesor como guía y organizador del aprendizaje del

alumno centrado en la actividad de éste que, en definitiva, es la que influye en su implicación y en la adquisición de las habilidades y actitudes necesarias para el desempeño de su profesión”.

Según De Sánchez (1996) y Hay (1998) citados por (Vera & Mazadiego, 2010) , se necesita fomentar en el docente la reflexión a cerca la influencia de sus actitudes en el aula de clase y en las actitudes de sus estudiantes con el propósito de que sean profesionales competentes , dinámicos y proactivos , orientándolos para que conciban su ejercicio profesional como una actividad social y de experiencia compartida, con habilidades para desarrollar el trabajo cooperativo, adaptado a la realidad de su entorno social. Sin embargo, (Chiang, Díaz, & Rivas, 2013) afirman que los estilos de enseñanza de los profesores por sí mismos no constituyen un aporte al aprendizaje y enfatizan que solamente adquieren significado si se relacionan con los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

### **3.8 El papel de la motivación en el aprendizaje.**

El acto de aprender no es un acto que realice el estudiante por imposición, requiere de interés, motivación y disposición individual con el fin de que alcance unas metas, también de interés individual ,a partir estrategias que le permitan desarrollar actitudes, aptitudes y habilidades con el fin de obtener el resultado propuesto (Salim & De Santos, 2011).

(Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003) citados por (Salim & De Santos, 2011, p. 247) afirman:

En todo acto humano se conjugan simultáneamente tres tipos de motivaciones, en función de los motivos que las generan: motivación intrínseca (el estudiante tiene la intención de conocer el significado y los principios sin considerar el esfuerzo necesario realiza acciones por el interés que le genera la propia actividad, por la satisfacción interna que

experimenta), motivación extrínseca (es accesoria al propósito de la tarea, el alumno tiene la intención de aprender con el menor esfuerzo posible para evitar el fracaso, realiza tareas para obtener buenas notas, lograr reconocimiento, ganar recompensas, etc.), y motivación de logro (impulso por vencer desafíos, avanzar, crecer, competir con los demás y alcanzar el triunfo). Lo anterior reafirma que no todos los estudiantes persiguen las mismas metas ni se comportan de la misma manera durante el proceso de aprendizaje.

Según Tapia (1998), cuando se afronta el trabajo escolar no se persigue una sola meta con exclusión de las demás. De alguna manera todas están presentes: Aprobar, quedar bien, ser aceptado, aprender, hacer las cosas voluntariamente, etc. Sin embargo, varían el grado y la frecuencia con que cada una de ellas influye en un alumno determinado. Así mismo en un mismo alumno varían de acuerdo a los cambios de la edad.

Cada vez adquiere más importancia el pensamiento del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en los aspectos cognitivos como en los afectivos y motivacionales. Así mismo se considera que las estrategias de aprendizaje del estudiante y la motivación contribuyen a predecir el rendimiento. Autores como Paolini & Rinaudo (2009) en (San Fabián, Belver, & Alvarez, 2014, pág. 253), “enfatan la importancia del feedback establece entre el profesorado y el alumnado a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje para favorecer la dinámica motivacional, a su vez, la dimensión motivacional se ve afectada por los enfoques de aprendizaje del propio alumnado”.

Para que el estudiante sea partícipe del proceso de aprendizaje y construya significados precisos con los conocimientos aprendidos, es importante que el ambiente de la clase brinde un contexto de motivación adecuado. Para ello, el profesor debe propiciar un ambiente cálido y agradable de aprendizaje y así motivarlo a que realice tareas específicas para que cumpla los objetivos propuestos. Lara et al. (2009) en Tabera et al. (2014).

### **3.9 Evaluación formativa**

La evaluación tiene importancia como proceso de reflexión compartida entre todos los actores que intervienen en la acción educativa para construir el conocimiento a partir de la realidad. Así mismo la evaluación permite entender la forma como está funcionando el programa educativo, vinculando los objetivos, necesidades, contexto, dificultades y resultados del programa con el fin de mejorarlo continuamente. Por tanto, la evaluación es un proceso reflexivo y dinámico que debe estar presente en todos los momentos del acto educativo ya que constituye el medio por el cual se pretende mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, por lo tanto debe estar dirigida a todos los agentes que intervienen en el proceso; profesores, estudiantes, directivos y entorno.

Uno de los problemas al que nos enfrentamos los profesores, consiste en catalogar la evaluación simplemente como un mecanismo para comprobar la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, es decir darle un carácter puntual y finalista. Esta situación se presenta debido a varios factores; la falta de preparación pedagógica, la desarmonía entre los lineamientos curriculares, las prácticas docentes y los objetivos de los cursos, y también a la comodidad que ofrece este tipo de evaluación ya que exige menos tiempo de preparación.

La evaluación está ligada a los modelos pedagógicos utilizados por las instituciones educativas y puede estar representada de manera cualitativa o cuantitativa dependiendo del enfoque y objetivos propuestos en el área; actúa como un indicador de los avances en la apropiación del conocimiento, su transformación y generación de nuevas correlaciones que dan origen a nuevos saberes de tipo conceptual, actitudinal e instrumental. Es importante considerar la evaluación como un indicador de la coherencia entre los actores que participan: instituciones, profesores, alumnos, contexto y políticas públicas.

La concepción limitada de la evaluación se centra en el recuento de los aprendizajes adquiridos por el estudiantes que se logra generalmente por medio de pruebas y exámenes elaborados por el profesor para constatar el aprendizaje producto de su “enseñanza”. la evaluación así concebida, está centrada en la actividad del profesor, mientras que la concepción amplia de evaluación se centra en la calidad del proceso educativo y contempla aspectos didácticos, curriculares y en general de los demás componentes de la institución educativa (Fontán, 2004).

La concepción constructivista concibe la evaluación como un acto interactivo, inherente y relacionado con el mismo proceso de aprendizaje, no como el mecanismo de control o de medida del aprendizaje.

Según (Bordas & Cabrera, 2001), Las características de la evaluación de acuerdo al modelo constructivista se pueden resumir de la siguiente manera:

- Es formativa, promueve el aprendizaje ya que busca poner en práctica los conocimientos adquiridos y darles aplicación “real”.
- Se debe entender como un proceso que promueve el aprendizaje mediado por la interacción entre el profesor y los estudiantes y en ningún caso su objetivo es el resultado.
- Debe ofrecer modelos adaptativos, compatibles con una posición inclusiva del aprendizaje y apartarse de la homogeneidad.
- Debe ser democrática y permitir puntos de acuerdo entre el profesor y los estudiantes. Por ningún motivo la evaluación debe utilizarse como un mecanismo de poder ejercido por el profesor.
- Debe concebirse como un mecanismo de construcción de la realidad del estudiante, a partir de la cual el mismo aprende a identificar sus necesidades, fortalezas o deficiencias y establece un plan de acción para conseguir los logros propuestos.
- La evaluación debe sobrepasar los objetivos propuestos y abrirse a lo imprevisto e indeterminado.

- Debe utilizar mecanismos de retroalimentación que faciliten al estudiante conocer el nivel que ha alcanzado en su proceso de aprendizaje. El uso de rúbricas favorecen la retroalimentación ya que analizan las fortalezas y las debilidades demostradas y “adicionalmente permiten que el proceso de evaluación sea más objetivo; pues el alumnado conoce con anticipación los elementos, parámetros y la escala de calificación con la cual será evaluado” (Santamaría, 2005; Martínez-Rojas, 2008; Reeves y Stanford, 2009), citados por (Hernández, 2012, p. 5).

Finalmente y después de revisar aspectos relevantes que caracterizan la teoría constructivista se definieron cuatro categorías de análisis a desarrollar en la investigación: Actitudes docentes, metodologías que facilitan el aprendizaje, metodologías que dificultan el aprendizaje y evaluación.

#### **4. METODOLOGÍA**

De acuerdo con el objetivo general de la presente investigación de Describir las experiencias de los estudiantes en relación con las prácticas pedagógicas de los docentes de un programa de Odontología del Sur Occidente del País y cómo influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se adoptó una metodología de corte cualitativo, basada en el pensamiento filosófico de Martin Heidegger el cual pretende ampliar la comprensión de los fenómenos, teniendo en cuenta que estos son muy complejos y particulares para ser estudiados utilizando solamente los métodos cuantitativos de investigación. El objetivo de estudiar a las personas, los eventos y las prácticas en sus propios términos es comprender el mundo de los otros (Espitia, 2013).

En la investigación cualitativa, no se busca la explicación, ni la predicción, sino la comprensión del fenómeno. Los intérpretes tienen que ir más allá de lo que se da de manera directa, deben explorar los sentimientos del otro en busca de poder develar lo que realmente desean expresar.. (Pérez & Páez, 2001).

El objetivo de la fenomenología interpretativa es estudiar el fenómeno en sus propios términos, lo que requiere ser críticamente reflexivo(a) acerca de las formas en que cualquier conjunto de estrategias metodológicas, conocimiento personal y contexto social crean un acceso teórico y perceptual que influye en la comprensión del fenómeno en estudio (Espitia, 2013).

Cuando se utiliza la fenomenología interpretativa, se acerca más al ser en toda su cotidianeidad, experiencias vividas, significado de esas experiencias, acciones reflexivas frente a las vivencias, es por esta razón que la fenomenología interpretativa es el método adecuado para describir las vivencias de los estudiantes de Odontología con relación a las prácticas pedagógicas de sus docentes.

En la investigación cualitativa, no se busca la explicación, ni la predicción, sino la comprensión del fenómeno. Los intérpretes tienen que ir más allá de lo que se da de manera directa, deben explorar los sentimientos del otro en busca de poder develar lo que realmente desean expresar (Morse, 2003).

El proceso de enseñanza-aprendizaje es parte del acto didáctico en el que intervienen diferentes elementos: El docente, el discente, el contenido y el contexto, en el cual se establece un proceso de comunicación e interacción social (Meneses, 2007). Dependiendo del tipo de modelo didáctico que se practique (informativo o de transmisión, interactivo o retroactivo) será la participación de cada uno de los actores y el resultado del proceso teniendo en cuenta que el trabajo pretende describir las vivencias de los estudiantes durante el proceso de enseñanza –aprendizaje, la investigación cualitativa ofrece los elementos necesarios para lograr los objetivos planteados en este trabajo, desde la fenomenología como estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida diaria y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de

variables o la frecuencia de algunos comportamientos (Rodríguez, Gil, & García, 1996) .

Una vivencia es una experiencia de vida, como fenómeno tiene importancia en la filosofía, la psicología y la educación. Las vivencias son el punto de partida y el final de la investigación fenomenológica (Morse, 2003).

La investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores (Martínez, 2011).

En otros términos significa que los aprendizajes son el resultado de la exposición directa ante situaciones que permiten que la persona se involucre, que viva, que coloque todos sus sentidos en funcionamiento y, que pueda generar espacios de reflexión sobre su hacer.

El aprendizaje experiencial consiste en generar espacios que posibiliten la VIVENCIA, que puedan ser sucedidos de momentos de reflexión para que dicha vivencia se convierta en EXPERIENCIA.

Partiendo del concepto anterior la fuerza del proceso de aprendizaje reside, precisamente, en el impacto que la vivencia produce. Esta experiencia posibilita que el proceso de análisis y conceptualización, imprescindibles para aprender e interiorizar los nuevos conceptos, habilidades o actitudes, sea mucho más eficaz.

Los estudios cualitativos se realizan con individuos, grupos, comunidades u organizaciones. En cualquier caso no con grandes poblaciones, pues trabajar el elemento subjetivo no es viable en comunidades ampliamente numerosas.

El Papel del investigador en la investigación cualitativa es la de interactuar con los individuos en su contexto social, tratando de captar e interpretar el significado y el conocimiento que tienen de ellos mismos y de su realidad, ya que se busca una aproximación global y naturalista a las situaciones sociales y a los fenómenos humanos con el propósito de explorarlos, describirlos, y comprenderlos a partir de un proceso de interpretación y construcción teórica (Martínez, 2011).

#### **4.1 Rigor Metodológico**

Se tuvieron en cuenta los criterios de coherencia o credibilidad, auditabilidad y transferibilidad. El criterio de coherencia o credibilidad se define como la capacidad de los investigadores para hacer que los informantes reconozcan en los hallazgos del estudio lo que ellos piensan y sienten. Esto se demuestra cuando los estudiantes reconocen en la descripción de los resultados la realidad vivida por ellos. La auditabilidad es la habilidad que tiene otro investigador para seguir los pasos del investigador original. Lo anterior se evidencia a través de los fragmentos del texto de las entrevistas que los investigadores utilizan para respaldar sus interpretaciones. Esto permite que otros investigadores y lectores puedan verificar las interpretaciones que los investigadores hicieron de la información. La transferibilidad se refiere a extender los resultados del estudio a otras poblaciones y qué tanto se ajustan estos a otro contexto. A través de la descripción detallada de la metodología utilizada se permite que otros investigadores conozcan los resultados del estudio. Así mismo, la grabación y transcripción textual de las entrevistas permite tener la información disponible para otros investigadores que deseen el acceso a la misma (Castillo & Vásquez, 2003).

#### **4.2 Determinación y selección de los participantes**

En el estudio participaron 14 estudiantes de etnia mestiza matriculados en los dos últimos años del programa de Odontología de la Facultad de Salud, de ambos sexos, con un rango de edad entre los 18 y 24 años. La selección se realizó

teniendo en cuenta la participación voluntaria de los estudiantes. La definición del número de participante estuvo controlada por la saturación del dato.

#### **4.2.1 Criterios de Inclusión**

- ✓ Ser estudiante matriculado en el programa de Odontología del estudio
- ✓ Ser mayor de edad.
- ✓ Haber cursado todos los semestres en el programa de Odontología

#### **4.2.2 Criterios de Exclusión**

- ✓ Estudiantes que hayan ingresado por transferencia de otros programas.
- ✓ Estudiantes menores de 18 años.

#### **4.3 Procedimiento para recolectar la información**

La recolección de la información se realizó a cuatro grupos focales, por medio de entrevistas en profundidad obtenidas mediante el uso de grabadoras de voz, a partir de las cuales se accedió a las vivencias de los estudiantes planteadas con sus propias palabras para establecer la forma como se sintieron como actores del proceso enseñanza-aprendizaje. Previamente se realizó una prueba piloto dirigida a un grupo de estudiantes diferente, con el fin de definir la necesidad de realizar o no a las preguntas guía y adquirir la habilidad necesaria para realizar entrevistas en profundidad. Cada grupo focal realizó dos entrevistas. Tres grupos focales estuvieron conformados por cuatro participantes y un grupo focal por dos participantes.

Se utilizó La modalidad de entrevista semi-estructurada, que consiste en el planteamiento sucesivo de directrices temáticas derivadas de los objetivos de la investigación, así como de la evolución de la misma a partir de los datos que fueron surgiendo de los participantes. Se tuvieron en cuenta aspectos

fundamentales para conseguir el objetivo propuesto los cuales fueron: la buena disposición de los sujetos que fueron entrevistados, información anticipada del ejercicio que realizaron para que dispusieran de tiempo suficiente para desarrollarlo, buenas condiciones anímicas y selección adecuada del lugar donde se realizó la entrevista lo que garantizó un buen ambiente físico.

Se utilizó además un instrumento tipo encuesta para registrar datos socio-demográficos de los participantes en el estudio. (anexo 2)

#### **4.4 Temáticas Indagadas**

Las temáticas indagadas fueron establecidas a partir del objetivo de la investigación estableciendo los ejes que la articulan desde la perspectiva de los participantes: (1) experiencias de los estudiantes relacionadas con las actitudes docentes, (2) experiencias de los estudiantes relacionadas con las metodologías que facilitan el aprendizaje, (3) experiencias de los estudiantes relacionadas con las metodologías que dificultan el aprendizaje y (4) experiencias de los estudiantes con respecto al proceso de evaluación.

#### **4.5 Análisis de la información**

Una vez recolectada la información se realizó la transcripción de la misma para proceder al análisis mediante la utilización del Software ATLAS.TI, con el cual realizó la codificación y procesamiento de la información.

En el curso del estudio cualitativo, se recolectó abundante información acerca de la realidad sobre la que se centró el trabajo. El primer paso para el tratamiento de la información consistió en la reducción de los datos, es decir, en la simplificación, el resumen y la selección de la información para hacerla abarcable y manejable. Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, posiblemente la más representativa y al mismo tiempo las más habituales sean las de la categorización y codificación (Rodríguez, Gil, & García, 1996). Un segundo paso consistió en segmentar los datos en elementos singulares para luego identificar y clasificar las

unidades segmentadas con el fin de alcanzar la síntesis de los elementos que representan una misma categoría. Posteriormente se procedió a presentar los datos de manera organizada para facilitar los mecanismos de análisis. Por último se evaluaron los resultados con el fin de obtener las conclusiones y plantear recomendaciones.

## **5. RESULTADOS**

Los resultados describen las características sociodemográficas de los participantes, las experiencias de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje relacionadas con las metodologías (prácticas pedagógicas) que facilitan el aprendizaje, con las metodologías (prácticas pedagógicas) que dificultan el aprendizaje y la evaluación, cómo un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje, y dentro de todo el proceso las actitudes asumidas por los docentes en el contacto pedagógico con los estudiantes.

### **5.1 Características sociodemográficas**

Los participantes del estudio fueron catorce estudiantes pertenecientes a 4 grupos focales, quienes se encontraban en un rango de edad entre los 21 y 28 años, seis de género femenino y ocho de género masculino, diez procedentes de Cali, uno de el Cairo (Valle), uno de Altamira (Huila) y uno de Miranda (Cauca). Once estudiantes matriculados en X semestre y tres en VIII semestre. Todos los estudiantes eran solteros, tres de ellos trabajan, uno no dependía económicamente de nadie, doce dependían económicamente de los padres y uno dependía económicamente de otra persona diferente de sus padres.

### **5.2 Actitudes docentes y otros factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.**

Para los estudiantes las actitudes de los docentes tienen un fuerte impacto en los diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje y las describen como positivas o negativas. Las primeras ayudan al fortalecimiento de la autoestima, generando motivación para el aprendizaje, sobre todo durante las primeras etapa de la práctica clínica; periodo en el cual los estudiantes se sienten inseguros y necesitan del apoyo de los profesores. Las actitudes que califican como negativas generan en los estudiantes tensión emocional, frustración, pérdida de la autoestima y desmotivación promoviendo finalmente una actitud de conformismo y pasividad frente al proceso de aprendizaje. Estas actitudes las manifiestan los docentes de diferentes formas: falta de sensibilidad, maltrato verbal y no verbal, el desinterés que en ocasiones muestra el docente hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, la falta de apoyo al estudiante y la desorganización en el desarrollo de las asignaturas teóricas o prácticas. Otros factores son: la sobrecarga académica y la falta de preparación pedagógica de algunos docentes.

La gráfica 1, muestra las relaciones entre actitudes docentes y otras temáticas, resultado de esta investigación.

**Gráfica 1 . Relaciones actitudes docentes y otras temáticas**

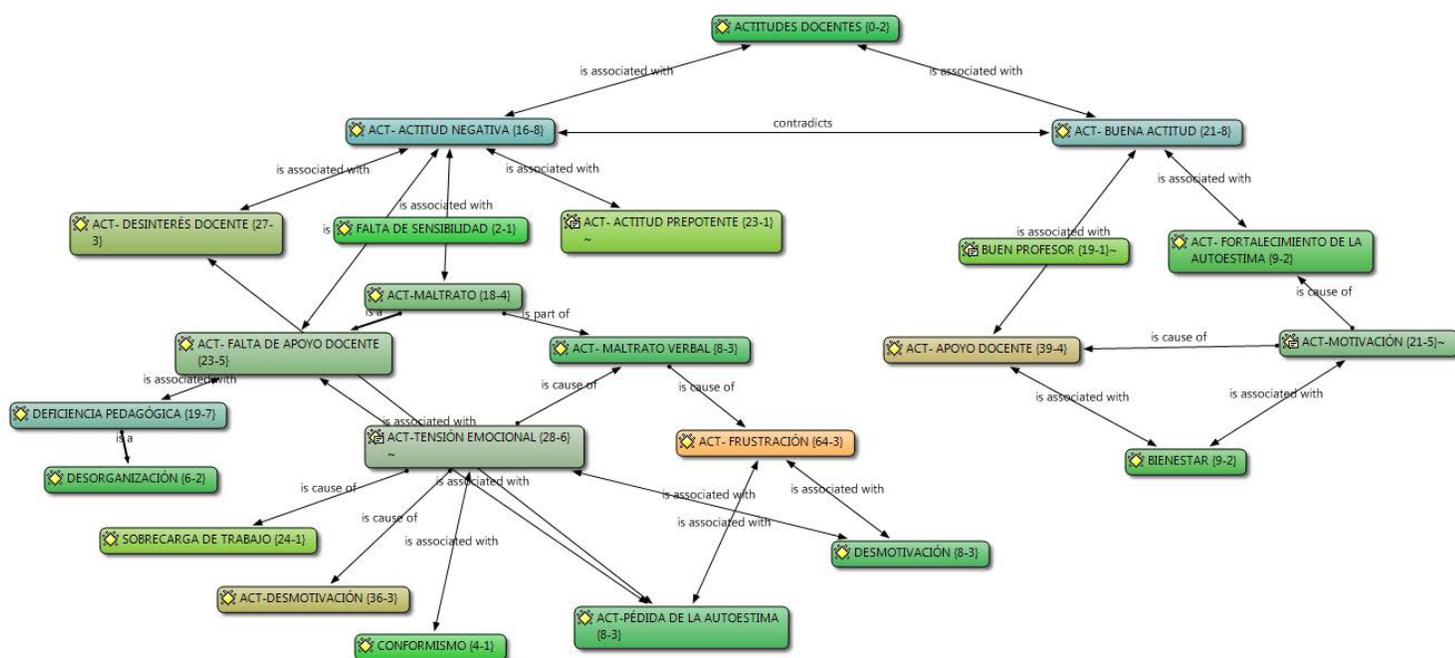


Tabla 3. Resumen Tema Actitudes Docentes

TEMA	HALLAZGOS		RESULTADO
<p><b>A C T I T U D E S  D O C E N T E S</b></p>	<p><b>P O S I T I V A S</b></p>	<p>Trato amable</p> <p>Disposición al diálogo</p> <p>Respeto</p> <p>Calidez</p> <p>Motivación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación para desarrollar su proceso de aprendizaje que los impulsaba a investigar, a buscar información y conocimientos adicionales a los desarrollados durante sus clases.</li> <li>• seguridad para realizar de manera correcta los procedimientos clínicos.</li> <li>• Confianza para comunicarse con los profesores cuando tenían dudas.</li> <li>• Refuerzo de la autoestima.</li> <li>• Deseo de aprender.</li> </ul>
	<p><b>N e g a t i v a s</b></p>	<p>Falta de Acompañamiento</p> <p>Desinterés</p> <p>Maltrato</p> <p>Prepotencia</p> <p>Priorización en la formación disciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inseguridad lo que genera dificultad para alcanzar los objetivos de aprendizaje.</li> <li>• Frustración al no poder realizar los procedimientos de la manera adecuada o entender los conceptos estudiados.</li> <li>• Pérdida de la autoestima especialmente cuando son desacreditados frente a sus pares y/o pacientes.</li> <li>• Tensión emocional producto de la inseguridad y frustración frente al proceso de aprendizaje.</li> <li>• Miedo a establecer comunicación con los profesores.</li> <li>• Desmotivación por el aprendizaje ante la indiferencia de los profesores.</li> <li>• Conformismo y pasividad para no provocar situaciones que generen tensión.</li> <li>• Desconocimiento de las necesidades sociales de los estudiantes para su formación integral.</li> </ul>

### **5.2.1 Actitudes positivas en los maestros y el resultado en el proceso de aprendizaje.**

Los estudiantes que participaron en los grupos focales, describieron, a partir de sus experiencias, diversas actitudes en los profesores, tales como el trato amable, la disposición al diálogo, el respeto, la calidez, la motivación y la confianza que brindan a los estudiantes como elementos fundamentales para facilitar el aprendizaje, así lo evidenciaron los participantes en el presente estudio:

*“Aprendemos mucho porque nos ayudan a hacer bien las cosas y nos lo dicen de buena manera, aprendemos algo que no se nos va a olvidar sin quedar con traumas ni nada negativo. Uno aprende.”*

*“Para mí, un docente que sea bueno, es uno que sea gentil, que más que un docente es un amigo, como el líder que te está guiando”.*

Así mismo, resaltaron la importancia de establecer buenas relaciones con los profesores generando un ambiente propicio para realizar las diferentes actividades tanto teóricas como prácticas. Así lo describió un estudiante:

*“Con el Dr. XX es genial, porque a él lo vemos en muchas clases pero siempre está dispuesto a aclararle dudas a uno, a enseñarle. Cuando uno rota por el HUV él le pregunta a uno qué dudas tiene, qué quiere aprender, si uno necesita ayuda él explica, siempre con buena actitud”.*

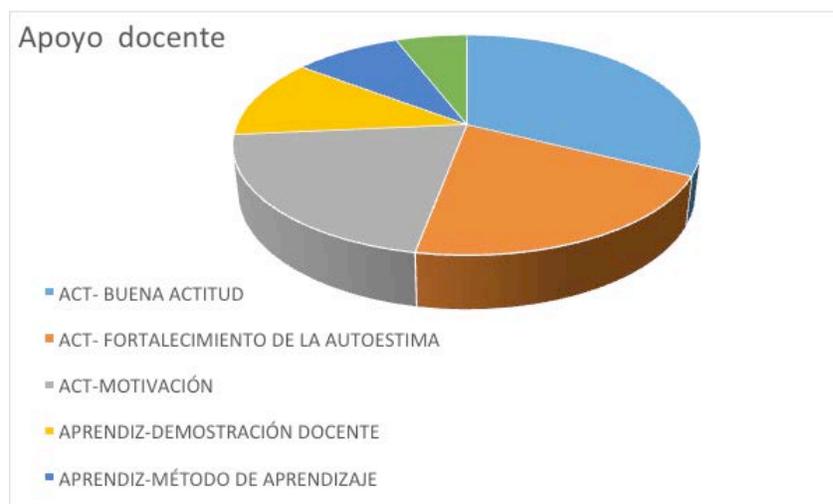
Los estudiantes destacan actitudes que favorecen o no los mecanismos de comunicación entre docentes y estudiantes. Las actitudes positivas generan la confianza suficiente para establecer el diálogo entre los diferentes actores del proceso de enseñanza- aprendizaje. Estas se evidenciaron en la siguiente afirmación:

*“ Decíamos que el Dr. XX es de los poquitos docentes que me mostró que definitivamente yo puedo expresar las dificultades a mi docente sin miedo a una mala nota, por lo general uno no dice nada porque responden que Usted debe saberlo, entonces en lugar de mejorar, empeora, uno no cuenta nada, entre menos sepa el docente, mejor.”*

### **5.2.2 El aprendizaje una tarea conjunta que requiere apoyo del docente**

Para los estudiantes fue fundamental contar con el apoyo de los docentes que los guiaran paso a paso para alcanzar los objetivos de aprendizaje, especialmente cuando iniciaron las prácticas ya que no tenían la experiencia suficiente y se sentían inseguros al realizar los procedimientos durante las clínicas. Los estudiantes describieron cómo el apoyo no significó que el profesor realizara las actividades sino que fuera un guía que propusiera los mecanismos correctivos en caso necesario, pero que no los aisló o los retiró de los procedimientos (gráfica 2).

Gráfica 2. Relaciones apoyo docente



Estos son algunos comentarios realizados al respecto:

*“Uno al principio no tiene el tacto, ni tampoco la seguridad para saber si lo que*

*uno está haciendo está bien o mal. Por eso uno necesita el apoyo del docente de forma muy activa, constante”.*

*“Yo he corrido con la suerte de contar con muy buenos docentes. Uno, fue el Dr. XX, el fue un apoyo importante porque yo siempre fui muy insegura con respecto a lo que hacía, entonces yo sentía que lo estaba haciendo bien pero no estaba ciento por ciento segura, entonces yo lo llamaba, el venía y verificaba”.*

*“ El profesor XX es supremamente valioso en esa clínica, porque aparte de ser doctor, de ser muy bueno en lo que hace, también es pedagogo, el sí enseña, el no te quita los guantes, el no te quita el instrumental sino que te sienta y te dice: “vas bien, pero en esta parte te faltó levantar colgajo”, y si ve que no puedes hacerlo, el se sienta y te muestra cómo hacer las cosas”.*

*“ Dentro del hacer necesito un docente que este participando activamente de esa actividad, necesito un docente que no sea un obstáculo, sino que sea un apoyo.*

Los estudiantes expresaron que durante las clínicas fue importante que los docentes no sólo supervisaran los procedimientos sino que realizaran las demostraciones y estuvieran dispuestos a brindar ayuda y acompañar al estudiante paso a paso. El siguiente comentario da cuenta de ello:

*“ A mí me gustaba presentarle al Dr. XXXX en la clínica, porque si no sabías algo él te decía: “acuérdate de tal cosa”, entonces uno hace memoria. O si uno definitivamente no sabe, decía: “vas a leer tal cosa y la próxima vez me sustenta”. Si estabas en el procedimiento y se te complico, él es de los que se sienta y le dice: “se hace así por esto, por aquello. Y le muestra a uno todo: “haces la incisión así, abrí el colgajo así”. Todo paso a paso. O si él no se sienta, te va diciendo que es lo que tienes que hacer. Te coge la mano”.*

*“ Con el Dr. XX, la primera vez que preparé una corona me dijo: “yo le preparo la*

*primera y Usted hace las demás preparaciones”. Me mostró como se hacía y bien, ni comparación al Dr. XX. Lo mismo me pasó con el Dr. XX, él nunca se sienta, siempre está dando ronda, y te pregunta que haces, como vas, si necesitas ayuda. Eso es un buen docente. Él es como XX en la Clínica, se sienta y te dice: “en este diente no vamos a hacer tal cosa porque tal, o toca hacer esto por tal cosa, y te muestra. Él nunca nos deja solos”.*

### **5.2.3 Seguridad y motivación dos elementos que facilitan el aprendizaje.**

En las prácticas los estudiantes consideran que es fundamental el acompañamiento del docente, esto les brindó seguridad y los motivó. Adicionalmente les permitió recibir retroalimentación y alcanzar el objetivo de aprendizaje.

*“ Para mí, como el Dr. XX enseña, que te guía la mano, y otra cosa que me ayuda es repetir un mismo tipo de procedimiento varias veces, con el docente supervisando, eso es fundamental”.*

*“ Yo creo que un buen docente es uno que comparta sus experiencias clínicas, y tener un acompañamiento sin tener que hacerle a uno todas las cosas. Como el Dr. XX, él le muestra a uno la primera vez, después lo deja a uno trabajar, incluso a veces no le ayuda a uno para que uno pueda desenvolverse en la situación y así adquirir práctica y experiencia, y si lo ve a uno muy complicado ahí si se para y va a ayudar. Al final siempre revisa y si toca hacer alguna corrección él dice o lo hace el. Eso es importante porque lo que uno necesita es práctica”.*

*“ ...es fundamental el acompañamiento del docente en cada paso”.*

*“ Para mí una ayuda es que me deje hacer y que me diga porque lo estoy haciendo mal, o que me diga que puedo mejorar”.*

### **5.2.4 Actitudes positivas: Potenciadoras de la seguridad y autoestima del estudiante.**

Los estudiantes refieren buenas actitudes en la mayoría de sus profesores y resaltan cómo éstas los motivan estimulan e impulsan a investigar, a buscar información y adquirir conocimientos adicionales a los desarrollados durante las clases. Además, desde el punto de vista práctico les genera la seguridad para realizar de manera correcta los procedimientos clínicos y la confianza para formular preguntas cuando se sienten inseguros.

*“ Un docente ideal es el que escucha al estudiante. Más que docente, yo diría **ser un maestro**. Un maestro es aquel que enciende una llama en una persona. Como el Dr. XX, siempre que uno habla con él, lo inspira a que uno busque más información. Otro docente es el Dr. XX, yo vi operatoria con él. Él te exige, te trata bien, y también te inspira a buscar”.*

*“ En endodoncia, a mí me tocó con el Dr. XX, con el Dr. XX y con el Dr. XX. Cada uno tiene metodología diferente a la hora de preguntar pero ellos tampoco se prestan para preguntar hasta que uno no pueda más, simplemente te preguntan qué vas a hacer, como lo vas a hacer y no es sino que uno la tenga clara. Apenas ellos firman autorizando el procedimiento y uno se siente reconocido”.*

### **5.2.5 Actitudes negativas en los maestros**

Los estudiantes en todos los grupos focales, hicieron especial énfasis y de manera reiterativa en las actitudes negativas de los docentes y las repercusiones, en su proceso formativo. Refieren que estas actitudes bloquean o dificultan el proceso de aprendizaje, no son generalizadas y se presentan más en profesores de algunas asignaturas (gráfica 3).

Gráfica 3. Relaciones actitudes negativas



### 5.2.6 Falta de apoyo docente, una barrera para el aprendizaje

Los estudiantes narran que cuando sus profesores no los apoyan y guían en la realización de las diferentes tareas, sean teóricas o prácticas, no logran el aprendizaje y se sienten inseguros. La mayoría de las veces conduce a que no se produzca un buen canal de comunicación, por lo tanto los estudiantes difícilmente logran alcanzar los objetivos propuestos. Ellos incluyen como falta de apoyo el que los profesores en lugar de guiar y orientar la ejecución de las prácticas, realicen los procedimientos sin impartir la instrucción correspondiente, lo que genera frustración y dificultad para el aprendizaje.

*“Yo veo como un obstáculo cuando me paran de mi práctica, me quitan, y el docente se sienta y lo hace. En el caso puntual de cirugía, que me tocaba pararme y esperar a que el docente lo hiciera y en realidad lo hacía tan rápido que yo ni siquiera me daba cuenta que era lo que hacía, ni la palanca que hacía ni nada de eso. Para mí es un obstáculo porque era mi oportunidad de aprendizaje y ya se fue”.*

Los estudiantes expresaron que no se sentían apoyados cuando sus docentes los reprendían frente a los pacientes durante las prácticas. Estas situaciones generan en ellos inseguridad, pérdida de autoridad, frustración y pérdida de la autoestima.

*“Es maluco que a uno lo regañen en frente de un paciente porque lo desautorizan, entonces el paciente le pierde la confianza a uno”.*

*“...se pierde la confianza para abordar a un paciente. Ya uno se siente tan mal que como que uno no debería estar aquí, uno no debería estar tocando a un paciente porque soy todavía tan poco profesional que no debería estar en ese escenario de práctica con un paciente teniendo tan poca habilidad. Esa es la percepción con la que uno queda”.*

Los estudiantes comentaron que en algunas prácticas clínicas no tienen un direccionamiento y es notoria la falta de apoyo docente. Mencionaron la falta de compromiso de los docentes, quienes permanecían pendientes del celular durante el tiempo de la clínica.

*“La verdad, en esa clínica uno jugaba a ser el odontólogo, no sabíamos que estábamos haciendo, y los docentes de esa clínica ni orientaban ni nada, mantenían en el celular, chateando. Lo único que hacíamos en esa clínica era profilaxis y ni eso nos enseñaron, aprendimos solos, como por sentido común”.*

### **5.2.7 Desinterés y falta de acompañamiento docente.**

En algunas clases teóricas en donde se maneja la modalidad de seminario, los estudiantes relataron la falta de acompañamiento de algunos docentes lo que les generó inseguridad. Ellos aludieron la escasa participación de los docentes y de los compañeros durante estas actividades, ya que los seminarios consistían en repartir entre los alumnos los temas de la asignatura. Cada semana un grupo de dos o tres estudiantes se encargó de preparar y exponer un tema. No hubo participación ni discusión del grupo total de estudiantes, los profesores no intervinieron en la

preparación de los seminarios y realizaron pocas intervenciones, la mayoría de las veces correctivas.

*“Eso de los seminarios que hacemos nosotros, no quedan bien hechos porque no hay buen acompañamiento del docente. Uno le mostraba el seminario antes al docente, uno lo hace solo y llega el día de la exposición así como queda, dependiendo del docente. Por ejemplo, si llegaba el docente XX que era bien chévere, pero si llegaba el Dr. XX, difícil”.*

*“ A mí me parece terrible. En cuanto teoría, es terrible, lo que en teoría aprendemos en cirugía es a punta de seminarios hechos por nosotros mismos. Uno a duras penas se aprende el tema que le tocó, es más, ni el tema, solo la parte que le tocó. Uno sale a exponer eso a la maldita sea y así es muy aburridor tanto para el que expone como para el que le toca escuchar. Ni los docentes, a veces se quedan dormidos”.*

*“ También la falta de atención, en los seminarios el Dr. XX era con su celular, como diciendo: “no me importan sus seminarios, igual esto esta malo o tal cosa”. Entonces uno termina hablando para uno mismo porque ni los compañeros prestaban atención”.*

### **5.2.8 El miedo y el maltrato verbal y no verbal, no deberían estar presentes en el proceso de Enseñanza aprendizaje.**

Los estudiantes del presente estudio relataron haber sentido maltrato verbal y/o no verbal por parte de algunos de sus profesores. Ellos consideran que el maltrato se hace visible con actitudes distantes, de desinterés, de mal genio y de prepotencia entre otras. Ellos comentaron que algunos profesores utilizan el miedo como mecanismo de poder.

*“ Yo creo que un docente tiene que motivar a que el estudiante aprenda, no a que le coja miedo. Yo me acuerdo que cuando iniciamos removible el profesor metía*

*mucho miedo desde que estaba leyendo el planeamiento”.*

Algunos docentes utilizaron términos inapropiados para referirse a los estudiantes y hacerlos sentir mal, en ocasiones frente a sus compañeros y/o pacientes. Los estudiantes no estuvieron de acuerdo con este tipo de actitudes ya que generaron tensión emocional y molestia en ellos y en los pacientes. Los siguientes son ejemplos de estas situaciones:

*“ Yo estaba con el Dr. XX me dijo: tegua, Usted no sabe nada, y mi paciente se levantó de la silla y le dijo que no compartía la opinión, que él se sentía muy bien atendido de mi parte y que si él se sentía bien atendido, que no había quejas, no debería haber esos inconvenientes”.*

*“Que te grite, o alce la voz, o te trate con esa actitud déspota, como insinuando: “Usted que hace aquí?”. Hubo una vez alguien que hizo una formula mal y le dijeron que eso lo podía hacer hasta el vigilante del programa. Ese tipo de respuestas no las comparto. Una vez, un docente me pregunto de manera déspota que estaba haciendo y me tiro el instrumental.”*

Algunos docentes pierden el control de la situación y suben la voz, gritan o maltratan a los estudiantes. Esto relató un estudiante:

*“En esas llegó el Dr. XX súper grosero, a gritar a una estudiante, a preguntarle por qué siempre llegaba tarde. Ella le dijo que había llegado temprano, que me preguntara a mí. Yo me quede mirando, cuando empezó a gritarla y a tratarla mal. Yo no sé qué había pasado antes, pero lo que vi fue que la trato muy feo, y no es la primera vez que veo que trata mal a alguien. Aunque conmigo no ha tenido problemas”.*

*“...Diciendo las cosas de mala manera, con tono agresivo, golpeado. No es lo que dice si no como lo dice. No hay que decir una grosería para uno hacer mal a alguien.*

El maltrato no sólo causó temor al estudiante, también generó conformismo y pérdida de interés por el aprendizaje e hizo que el estudiante eludiera hacer preguntas, se concluye que se debe intervenir lo menos posible y no hablar para evitar desencadenar situaciones de crítica negativa. Estas fueron algunas apreciaciones al respecto:

*“En XX, con todo el estrés y más el trato de los docentes, ... más la carga del semestre, ... desmotiva”.*

*“ Para mí ... entre menos se diera cuenta mi docente de lo que estoy haciendo, mejor para mí. Eso es contraproducente, me cubro en salud porque no le doy papaya, pero no soy consciente de mis errores.”*

#### **5.2.9 Prepotencia. El docente como único dueño del conocimiento**

Los estudiantes describieron cómo las actitudes de prepotencia impidieron que se desarrollaran procesos de aprendizaje debido a que solamente recibieron lo que el docente consideró fundamental para “enseñar” (gráfica 4). No existió posibilidad de controversia ni diálogo, no se potencializó la capacidad de reflexión y análisis. Esto se vio reflejado en la siguiente afirmación:

Gráfica 4. Relaciones actitud prepotente



*“Casi todos dicen lo mismo, se sienten por encima del bien y del mal, ... lo que yo digo es así, así y así, así Usted piense lo contrario, Usted no tiene nada que hacer porque Usted es el estudiante. Entonces uno aprende a comer callado, para no ganarme al docente. ... uno aprende a ser muy cuadrulado, cabizbajo, yo hago lo que debo, nada más, porque igual me van a prohibir otras cosas”.*

### **La Formación disciplinar Versus la formación integral y sobrecarga académica.**

Los estudiantes participantes en el estudio se sintieron satisfechos con el proceso educativo llevado a cabo, expresaron que sus docentes les dieron lo máximo en su formación disciplinar, manifestaron alto grado de seguridad en su desempeño clínico y el fortalecimiento de habilidades para manejar todo tipo de pacientes que impliquen procedimientos convencionales. Sin embargo, refirieron que la formación profesional en algunas etapas del proceso interfirió en su desarrollo integral. Los estudiantes coincidieron en que el periodo crítico corresponde al tercer año y al primer semestre del cuarto año de carrera. Las actividades académicas durante ese periodo ocupaban todo el tiempo y no pudieron desarrollar actividades familiares, sociales o lúdicas. Incluso expresaron que las horas de descanso se vieron altamente comprometidas. Estas son algunas de las afirmaciones al respecto:

*“Aquí a uno no lo valoran como persona, porque uno no hace Odontología el ciento por ciento del tiempo, uno necesita otras cosas como persona y no se puede.”*

*“ En Sexto y Séptimo llegábamos tarde porque después de salir, a las 6:00 p.m., teníamos que ir al laboratorio de yesos a hacer los trabajos de fija, de removible, de clínica como montajes, encerados, entre otros. Entonces como tal uno sale de la universidad tipo 9:00 o 9:30 p.m. habiendo llegado a las 7:00 a.m. y entonces ¿a qué hora puede uno hacer trabajo independiente?”.*

*“En Sexto y Séptimo semestre no hay tiempo. A mí me paso que descuide mi parte*

*personal. No tenía tiempo para dedicarle a mi familia, a las personas que me importan. Llegaba un fin de semana, cumpleaños de tal familiar, planeaban salir pero yo no podía acompañarlos porque tenía obligaciones de la universidad. Me afecto muchísimo porque al final, después de haber descuidado mis hobbies, mi familia, mis seres queridos, me sentí profundamente insatisfecha, sentí que aunque me había esforzado, no tuve el resultado que esperaba, no me sentí feliz al final del proceso, sino todo lo contrario. Eso desmotiva, es una carga muy dura la que debe afrontar el estudiante, no es sano”.*

*“ Yo llegaba cuando ya todos estaban durmiendo y me iba cuando todos estaban durmiendo. Ni para decir buenas noches, ni buenos días”.*

*“La familia siente la ausencia de uno y más todavía los amigos, si para la familia no queda tiempo para los amigos menos”.*

Los estudiantes relataron además la falta de apoyo en aspectos personales que influyen de manera directa en el proceso de aprendizaje (como la adaptación al medio social y universitario), distanciándolos de la formación integral. Al respecto un estudiante comenta:

*“ Yo no soy de acá, yo soy de un pueblito llamado el Cairo, Valle, entonces yo estoy solo contra el mundo y ha sido muy difícil esta parte. En cuanto al apoyo económico he estado bien, mis papás me mantienen, pero el apoyo emocional, estudiando Odontología en este programa se necesita mucho apoyo, no es lo mismo llegar y encontrar la casa sola, en un mal día, un día lleno de clínicas y que no tuvo ningún paciente, a que uno sea de acá. Para conseguir pacientes es más fácil, la familia, el tío, la prima, etc. Pero para uno que es extranjero es difícil, muy duro, y eso es algo que a la gente de la clínica le da igual, debe responder por todo como los demás. Además uno siempre es temeroso, esperando lo malo “.*

La carga académica durante estos semestres, según lo reportado por los

estudiantes, no sólo afectó el ejercicio de las relaciones familiares y sociales, sino que terminó por desmotivarlos y cuestionar su elección profesional. El siguiente es un comentario que ilustra esta situación:

*“ En Sexto semestre sentí aversión por la carrera, yo sentí que la carga era muy alta, tenía mucho estrés porque sentía que no daba la talla, que no iba a cumplir con los requisitos, que no conseguía los pacientes, que iba a perder. Entonces en lugar de sentir amor por la profesión, pasó todo lo contrario, hasta renegaba por haber elegido Odontología. Sentía mucha presión y no tenía tiempo para relajarme, no tenía ninguna motivación”.*

En el primero, segundo y quinto año de carrera, los estudiantes manifestaron sentir menos presión y disponer de algún tiempo para realizar otro tipo de actividades.

*“ En los otros semestres, en básicas, yo sacaba tiempo porque la metodología era diferente. Al principio del semestre iniciábamos clases, a mediados eran parciales, y otra vez clases y luego otra vez parciales. Entonces uno se clavaba en ese tiempo de parciales, pero esa época era limitada, no era todo el semestre, uno tenía la posibilidad de tener vida social”.*

*“ ...ahora en último año, uno mantiene ocupado todo el día pero uno puede llegar a descansar, tenemos trabajos y parciales pero hay tiempo para hacerlos”.*

### **Ajuste curricular, una necesidad inmediata**

Los estudiantes expresaron que su tiempo estuvo copado por las horas de estudio presencial, y manifestaron inconformidad ya que dentro de su desarrollo integral necesitan realizar otras actividades que suscitan su interés. Se sintieron limitados y expresaron que solamente podían desarrollar actividades del ámbito disciplinar.

Estos fueron algunos comentarios al respecto:

*“ Nosotros tenemos supuestamente un sistema de créditos, un crédito equivale a*

*dos horas de clase presencial y el doble de tiempo en trabajo libre. Sin embargo eso no ocurre en la práctica. Por ejemplo, Adulto tiene un crédito, y en la semana vemos siete horas de clínica y eso es trabajo presencial, trabajo independiente es que tenemos que hacer protocolos, papelería de la historia clínica para sustentar. A parte de eso, también tiene un componente teórico, entonces hay que estudiar para los parciales”.*

*“ Semiología es una asignatura que está conformada por cuatro materias: Endodoncia, Periodoncia, Diagnóstico y Radiología. En la resolución son cuatro créditos, en la realidad no son ocho horas presenciales sino 16 horas presenciales, entonces tendríamos que tener 32 horas de trabajo independiente. No hay forma de realizarlo, y esa es una sola asignatura”.*

*“ No tiene nada que ver el número de créditos con el tiempo de trabajo que nosotros le dedicamos. Fundamentos de Clínica tiene tres materias bajo un mismo título. Y esas materias son: Removable dos horas de clase teórica, más tres horas de práctica; fija es una hora teórica más tres horas de práctica; Prótesis total son dos horas de teoría más cuatro horas de práctica. No hay créditos que representen todo el tiempo de trabajo que nosotros le dedicamos, y eso que es solo lo presencial. El tiempo de trabajo independiente es aparte por cada componente”.*

*“ Pero la verdad, yo quería más, pero el tiempo no me da. Cuando recién entré a la Universidad, yo venía a los jueves académicos, entonces yo veía a la Universidad como ese universo sin explorar, pero estando aquí, ya metido en clínicas, con pacientes, con todo, me sentí maniatado, limitado en muchas cosas, no puede estar en otras actividades que me hubiera gustado”.*

*“ Como estudiantes nos sobrecargan con actividades, no nos dan el tiempo de trabajo independiente adecuado para poderle trabajar cada una de las asignaturas. Estudiamos de 7:00 a.m. a 6:00 p.m., solamente tenemos la noche como tiempo de trabajo independiente para todas la asignaturas”.*

Los estudiantes expresaron la necesidad de equilibrar las horas de trabajo presencial en todos los semestres, de modo que no hubiese semestres críticos y les permitiera un equilibrio en lo académico, en lo social en lo familiar y en lo personal, tal como lo comentó uno de ellos:

*“ Se debería aligerar un poco la carga de los semestres. Tratar de equilibrarlos para tener vida, dormir y estudiar.*

Los estudiantes describieron cómo algunas asignaturas no constituyeron un aporte para su aprendizaje, ellos consideraron que fue una pérdida de tiempo que además aumentó el número de horas presenciales. Sugieren realizar ajustes curriculares en beneficio de los pacientes y de ellos.

*“ A mi esa clínica me parece una perdedera de tiempo, y una falta de respeto con la persona que a uno le ayuda, porque eso es una ayuda. Venir todo un semestre para al final solo hacerle una profilaxis, una clínica para llenar motivo de consulta e historia de la enfermedad, otra clínica para examen físico, y así se va todo el semestre”.*

*“ Esa clínica se desperdicia mucho, porque uno llega a sexto y toca cambiar la historia otra vez, porque toda esa cháchara que uno escribe no le gusta a algunos docentes, como el Dr. XX, entonces toca cambiar la papelería, por lo tanto de nada sirvió”.*

*“ Pues, a mí la supervisión me la dio XX, así que estuve solo. Es que XX no es amigo, es el parcerero. Lo único que nos enseñó fue a hacer sellantes, porque ni profilaxis, eso lo aprendimos solos.*

Otro aspecto que mencionaron fue el escaso tiempo que tenían para descansar.

Este comentario ilustra dicha afirmación:

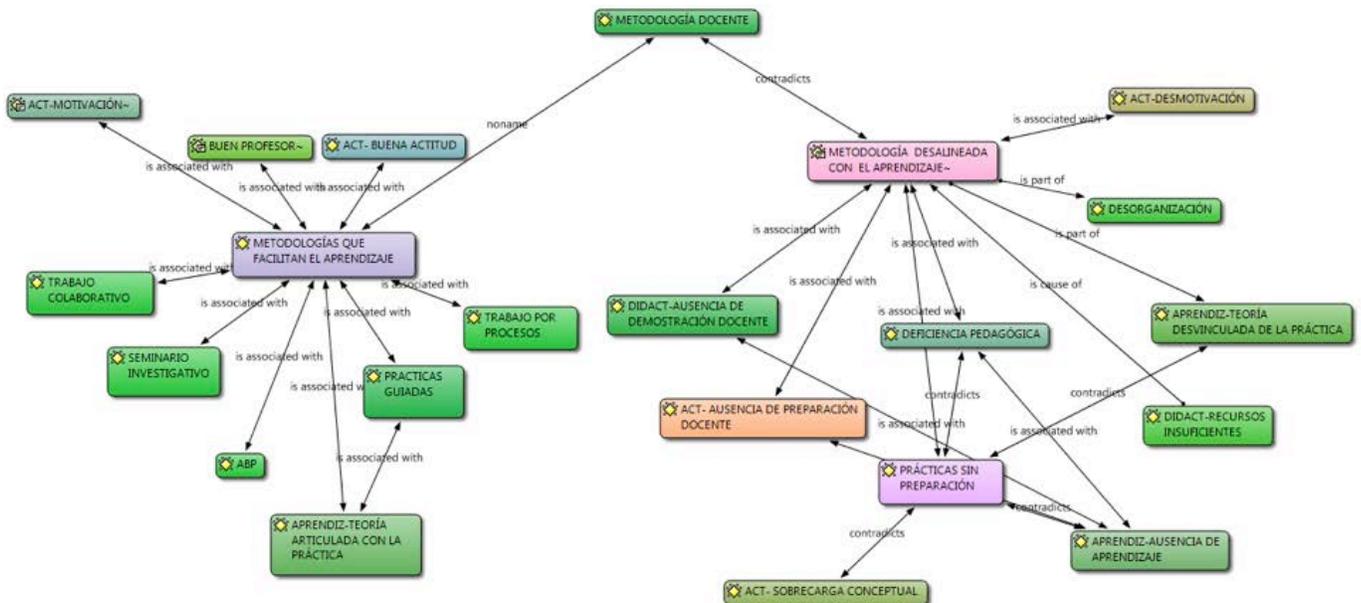
*“ Yo llegaba a dormir porque llegaba muerta. Me tiraba a la cama y moría. De forma inconsciente el estrés me despertaba tipo 1:30 o 2:00 a.m. A esa hora, como ya había descansado algo , podía sentarme a leer”.*

*“ .... cuando uno llega a la casa, es a estudiar para parciales, a hacer seminarios, o a hacer protocolos y cosas de clínica, uno constantemente estaba pesado y yo personalmente casi no dormía, yéndome bien dormía 4 horas, y eso porque si había parcial pues tocaba pasar derecho”.*

### 5.3 Modelos pedagógicos identificados por los estudiantes

Los estudiantes que participaron identificaron que los docentes utilizaron diversos métodos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, basados esencialmente en dos modelos: el modelo tradicional, donde el profesor transmite los conocimientos a los estudiantes quienes actuaron como oyentes y el modelo centrado en la enseñanza-aprendizaje en el cual los estudiantes tomaron un papel activo, brindándoles autonomía e incluyéndolos dentro del proceso. Este tipo de modelo implementó metodologías participativas como talleres, guías de trabajo , aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos entre otros.

**Gráfica 5. Relación metodologías docentes**



### 5.3.1 Metodologías que facilitan el aprendizaje

Los estudiantes prefieren para las materias teóricas las metodologías en las que todos los estudiantes preparan el tema, participan de las discusiones e interactúan con sus pares y con el profesor, quien modera la sesión realiza las aclaraciones respectivas y las conclusiones del tema, con por ejemplo en club de revistas. El siguiente comentario ilustra este aspecto:

*“ La electiva de Cirugía Oral me parece buena. Cada día había un tema específico, cada uno debe leer sobre ese tema y ese día todos debemos aportar, también teníamos una monitora que se encargaba de hacer las diapositivas. El Dr. a medida que el estudiante iba exponiendo iba aclarando dudas y comentando sus experiencias clínicas. Entonces, primero, aprendíamos de la parte teórica y, dos, todo era aplicado a lo clínico. En esta carrera, todo debe ir aplicado. A mí me gustaba eso, que aterrizaba muchas de las cosas teóricas a la clínica. Esa metodología me parece bien”.*

También comentaron cómo el aprendizaje se logra cuando ponen en práctica los conocimientos aprendidos y los relacionaron con situaciones de la vida real, como la metodología del aprendizaje basado en Problemas.

*“ Por ejemplo, a mí me gustan las clases del Dr. XX él pregunta las cosas que uno aplica. Da toda la teoría con historia y todo, como para que sepamos y ya, pero en los parciales es: “paciente de tal edad con tal características” y así, lo que a él le interesa es que usted sepa manejar los casos, que hacer y porqué hacerlo”.*

*“ Por ejemplo, en estética, el Dr. XX es muy práctico, él nos enseña lo que debemos saber y ya, vamos a la práctica. Eso que nos enseña nos sirve para la clínica y es lo que uno necesita”.*

*“ Lo que a mí me ayudó en la primera removible, fue que la práctica la vi con el*

*Dr. XX. Él todo se lo explica a uno sencillo. Él le dice a uno que hay cosas que uno ve en la teoría, y tal vez deba saberlo, pero no significa que sean aplicable. Él nos enseñaba lo que era aplicable”.*

Los estudiantes dieron gran importancia al trabajo por procesos es decir, valorar los avances de los estudiantes a través del tiempo teniendo en cuenta las capacidades y necesidades de cada uno. Este comentario ilustra la anterior afirmación:

*“ Otra metodología buena era la de trabajo por procesos. Tanto en teoría como en práctica siempre van a haber compañeros más hábiles que otros. En lo de trabajo por procesos, se da la oportunidad de mejorar, para eso se necesita un docente que esté pendiente de lo que está haciendo, que lo corrija a uno en su momento, que uno durante el trayecto del semestre logre los objetivos, por ejemplo, yo en febrero ni sabía que la palanca se debe realizar de esta forma y ahora en junio ya sé cómo hacerlo, y la nota debería estar ligada al proceso, no al resultado final”*



### 5.3.2 Metodologías que dificultan el aprendizaje

El modelo pedagógico centrado en la enseñanza utiliza como método didáctico las clases magistrales en las que los estudiantes básicamente actúan como espectadores pasivos. En las clases de dos horas o más horas de duración logran estar atentos los primeros cuarenta minutos y luego se distraen o incluso se duermen. Los estudiantes expresaron que encontraron poca motivación ya que el ambiente de aprendizaje no fué el adecuado (gráfica 6).

*“...A veces esas clases eran con uno por allá lejos, uno no veía bien las diapositivas, y eran demasiado aburridas”.*

*“ Una era XX asignatura de básicas, que yo tampoco iba a esas clases porque la profesora solo leía las diapositivas, y el parcial era lo mismo, entonces yo decía: para qué voy si solo necesito leer las diapositivas o de un libro, que es lo mismo”.*

*“ El Dr XX sabe mucho, eso no se puede negar, pero la forma como hace, dice, y explica las cosas, desmotiva. Las clases de él son con diapositivas que tienen el título y puro texto. Él es de los docentes que se sientan a leer las diapositivas. Uno ve eso y se desmotiva”.*

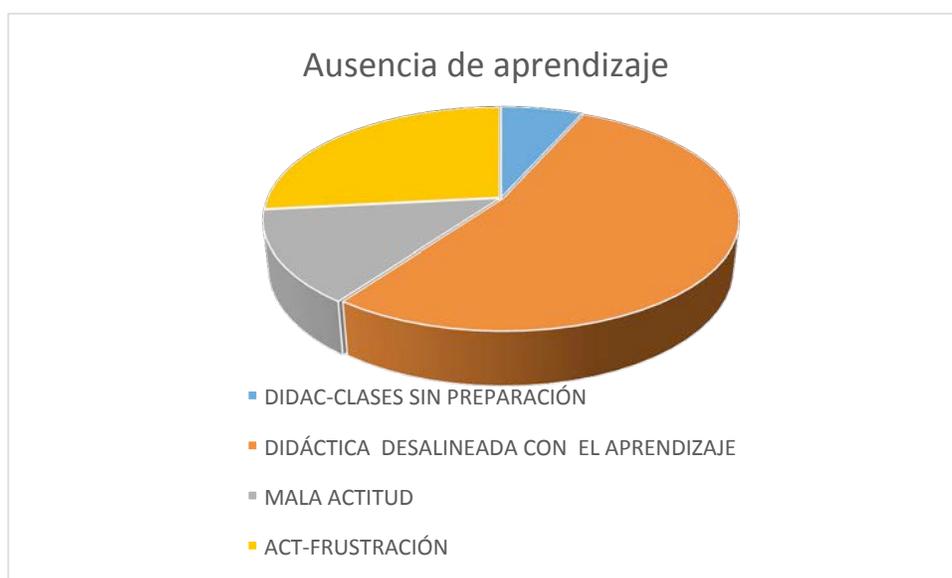
Otro aspecto que dificultó el aprendizaje fue la cantidad de conocimientos que se debían interiorizar en algunas asignaturas, muchos de ellos sin aplicación real. En este caso los estudiantes sugirieron que las clases fueran más concretas y direccionadas hacia aspectos relevantes con aplicación práctica.

*“ Uno ni se aprende eso, uno pasa la materia por pura memoria, pero uno realmente viene a aprender eso cuando lo ve en las rotaciones por los hospitales. El Dr. XX te dice que leas tantos capítulos y uno pasa por eso, pero la verdad eso no se queda, se queda cuando uno lo ve en los pacientes”.*

*“...así aprendo más, o cuando lo hago yo misma, así aprendo aún más”.*

*“ Digamos que removible es una manera difícil de enseñar algo que en realidad no es tan difícil. Y uno va a la clínica y se da cuenta que en realidad uno no sabe aplicar todo ese reguero de cosas que tiene en la cabeza. Lo que de verdad necesita uno no lo sabe”.*

Gráfica. 6 Relaciones ausencia de aprendizaje



*“Uno se encuentra con el panorama real de lo que es removible, uno se da cuenta que hay que dedicarle mucho tiempo a una cosa que, en realidad, lo que uno utiliza en clínica es como el 20% de lo que te meten en la materia. Pienso en redistribuir mejor el tiempo para invertirlo a otra cosas, para afinar conocimiento, para profundizar un poco en temas que no se trataron bien porque, por ejemplo, el docente no tenía la pedagogía”.*

*“ Lo que deberíamos ver es lo que vamos a aplicar en la clínica. Que el nivel de complejidad sea lo que uno hace. Muchas veces a uno en clase le hablan muchas cosas en 2-3 horas, y no se concentran en lo que realmente necesitan”.*

En las clínicas los estudiantes comentan que cuando tienen dificultades lo que necesitan no es que los docentes realicen los procedimientos. Ellos afirman que de esta manera no aprenden y necesitan la orientación del docente mientras ellos realizan el procedimiento. Los estudiantes enfatizaron en la relación teoría- práctica, que aquello que vieron en la teoría sea aplicado en la práctica y el estudiante tenga la posibilidad de realizar el procedimiento con el acompañamiento del docente. Esta es la observación de uno de los participantes en el estudio:

*“Los docentes están allá sentados, hablando entre ellos y mientras uno haciendo y deshaciendo con el paciente, intentando hacer lo mejor que se puede. Y al ser tan pasivos, tú vas, los llamas y ellos se sientan, hacen el procedimiento y ya. No aprendí nada... el aprendizaje ahí es nulo. Porque yo puedo ver desde un ángulo más o menos lo que está haciendo, pero no es lo mismo a que yo este sentada, viendo de primera fila lo que estoy haciendo, e intentando con mis manos y mis instrumentos, corregir lo que ya he hecho y terminar de hacer la exodoncia yo misma”.*

### **5.3.3 Excelentes profesionales....Buenos docentes?**

Los estudiantes consideran que sus docentes son excelentes profesionales, sin embargo identificaron en algunos carencias pedagógicas con repercusiones en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes mencionaron cómo algunos docentes no son organizados y no planifican las clases ni las prácticas extramurales. Con relación a las últimas, los dejan solos e incluso se abstienen de realizar el contacto con los directores de las instituciones que visitan los alumnos. Las siguientes son observaciones realizadas por ellos:

*“Una vez ocurrió que unos compañeros estaban exponiendo, el docente salió y ellos empezaron a pasar diapositivas, y entonces uno como que: “bueno, y el resto?”. Yo considero que en esos temas tan trascendentales, que te pueden servir más adelante, no debería darlos un estudiante”.*

*“ El Dr. XX, se la pasaba en el celular chateando, o dormido, o te trataba mal por algo que vio en el seminario”.*

*“En la primera removible, por ejemplo, las clases siempre las daba el Dr. XX. Uno llega perdido. A pesar de que él sabe mucho de su tema, el problema es al explicar. Tras de que habla de un tema y de otro, y se va por muchas partes para explicar, si uno no se ve como dos veces el video, uno tampoco entiende. Uno se lo ve, y cree que entiende, pero cuando llega a la clase, se da cuenta que uno realmente tampoco es que entienda mucho”.*

*En esa clínica se veía mucho eso, uno llenaba esa historia como cayera porque a uno ni le corregían eso. Uno preguntaba y le decían: “ponga lo que usted crea”. Entonces literalmente uno jugaba al odontólogo. Ni siquiera sabíamos llenar una historia clínica, simplemente nos daban la papelería y ya, uno llenaba eso por intuición. Por eso es que uno recibe el regaño en quinto: “pero Usted no sabe llenar un historia clínica? Pero si Usted ya paso por eso”.*

*“La verdad, en esa clínica uno jugaba a ser el Odontólogo, no sabíamos que estábamos haciendo, y los docentes de esa clínica ni orientaban ni nada, mantenían en el celular, chateando. Lo único que hacíamos en esa clínica era profilaxis y ni eso nos enseñaron, aprendimos solos, como por sentido común”.*

#### **5.3.4 Actualización profesional y preparación pedagógica ... el mejor insumo para ofrecer a los estudiantes**

Para los participantes en el presente estudio, los docentes del programa deberían

ser excelentes profesionales, actualizados en el ejercicio de su especialidad y contar con preparación pedagógica para liderar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Estos comentarios hacen referencia a estos aspectos:

*“ A mi me han ocurrido muchas situaciones con el Dr. XX, son cosas que uno dice: “en serio me toca hacer esto?”. Yo he estudiado 5 años, yo sé cuál es el protocolo que debo seguir para una caries, o para otras cosas, y que él me cambie las cosas de un momento a otro, que me diga que las cosas no son así sino que como él dice, y uno termine haciendo cosas que nunca le han enseñado. Yo no sé si es porque estudió hace mucho tiempo y le enseñaron las cosas de otra manera, pero nosotros nos la sabemos de otra...Entonces uno queda como: “bueno, y lo que yo aprendí qué?”.*

Algunos docentes tienen mucho prestigio en el programa por su trayectoria y se solicita gratitud hacia ellos, sin embargo la gratitud debe ir acompañada de la actualización del docente en su disciplina.

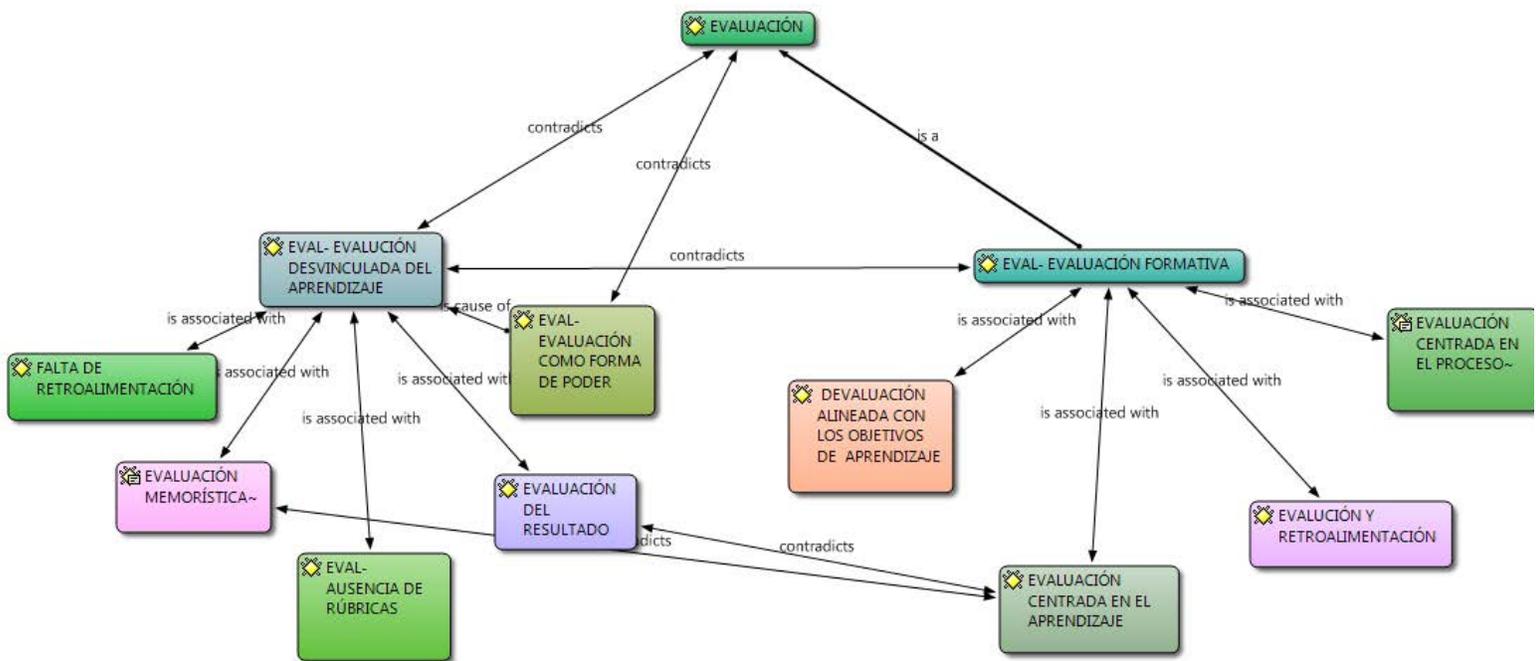
*“ Es que como el Dr. es alguien muy importante en este programa, ayudó a construirla, hay que estar muy agradecidos, pero un punto es el agradecimiento y otra cosa es que entorpezca la parte de la educación, realmente siente uno que ya no aporta mucho a la parte de la academia, en clínica, por ejemplo, cuando hay una complicación, si todos los cirujanos están ocupados y solo está el Dr. XX, toca esperar porque ya no está en condiciones de sentarse a sacar un diente. Además tiene mucho resabio que uno coge cuando ya va entrando en años, eso dificulta mucho las cosas porque toca estar a toda hora con ese respeto, que todo lo que él diga toca decir: “sí señor, lo que usted diga”, así uno en el fondo sabe que esta malo”.*

#### **5.4 La evaluación, un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje.**

Durante las entrevistas, los participantes en el estudio relataron dos tipos de

evaluación; la evaluación formativa, percibida como un mecanismo utilizado por los profesores para medir el aprendizaje alcanzado por los estudiantes teniendo en cuenta el proceso y la evaluación centrada en el resultado como ocurre de manera frecuente. Los estudiantes describieron que la evaluación en la mayoría de los casos, tanto en las asignaturas teóricas como en las prácticas, no correspondió a la realidad ni medía el proceso de aprendizaje sino el resultado del mismo, es de tipo cuantitativo y estaba relacionada con el modelo pedagógico tradicional utilizado por los docentes.

**Gráfica 7. Relaciones tema evaluación**



**Tabla 5. Resumen tema evaluación**

TEMA	HALLAZGOS	RESULTADOS
<p style="text-align: center;"><b>E V A L U A C I Ó N</b></p>	<p style="text-align: center;">Evaluación  Formativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación alineada con los objetivos del aprendizaje.</li> <li>• Retroalimentación para reforzar los aprendizajes o re direccionarlos.</li> <li>• Centrada en el proceso de aprendizaje llevado a cabo por el estudiante a partir de experiencias de exploración y búsqueda y no en el resultado final.</li> <li>• Considera aspectos cualitativos y metas de individuales de aprendizaje (desarrollo de habilidades).</li> </ul>
	<p style="text-align: center;">Incoherencias  en  La Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación memorística de contenidos (de tipo cuantitativa).</li> <li>• Evaluaciones que NO tienen en cuenta los objetivos propuestos y sin retroalimentación.</li> <li>• Evaluaciones subjetivas que no tienen en cuenta el proceso.</li> <li>• Evaluaciones injustas basadas en relaciones empáticas.</li> <li>• Evaluaciones como mecanismo de control o de poder.</li> <li>• Ausencia de Rúbricas o Rejillas de evaluación.</li> </ul>

#### **5.4.1 Evaluación formativa**

Los estudiantes relatan cómo en algunas asignaturas la evaluación está alineada con la planificación y los objetivos del curso mostrando coherencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa. Esto mencionaron los estudiantes:

*“ En el caso de operatoria me parece que la evaluación era coherente porque preguntaban lo que veíamos en clase, y eran preguntas muy concretas, muy puntuales. Si uno estudiaba de las clases pasaba los parciales, no eran enredados”.*

*“En la electiva de Cirugía eran seminarios y uno preparaba un tema que a uno le gustara y por medio de artículos lo hacía. El docente estaba todo el tiempo pendiente de eso y participaba. Era prácticamente un club de revista, todos saben del tema. Todo lo que no aprendemos en cirugía lo aprendemos en esa electiva y la evaluación es coherente. Se evalúa lo que se trabaja y se corrige lo que no se tiene claro”*

*En removible, cuando el Dr. XX hace el parcial del tema que expone, pregunta lo que ha dado en las clases, y las preguntas son concretas, se entienden, y no son tan largas. En removible el problema es el profesor”*

#### **5.4.2 Incoherencias en la evaluación**

Los estudiantes comentan que en ocasiones las evaluaciones realizadas por los docentes no correspondían a los temas desarrollados durante las clases.

*“Si Usted tiene un programa con unos temas dados durante el curso, el parcial debería ser sobre esos temas, pero no, llega el Dr. XX con sus cinco preguntas fantasma que no tienen nada que ver con lo que se vio en el semestre, en los que ella y yo podemos contestar lo mismo, pero a ella le queda bien y a mí no”.*

*“Uno lee para el tema de exposición y le preguntan un tema de básicas de primer semestre, el que tiene retentiva se acuerda, el que se preparó para la exposición, invirtió tiempo en información para la vida, pero para la asignatura se traduce en un cero, Usted no sabe nada. Digamos que su esfuerzo no fue reconocido”.*

*“Yo me acuerdo que una vez nosotros íbamos a un parcial práctico, que tocaba llevar el paralelómetro y un modelo, y de práctico sólo tuvo mirar los ejes de los dientes, de resto todo era teórico, eran 2 hojas tamaño oficio para llenarlas a mano. Ese fue el parcial “práctico”.*

En ocasiones los estudiantes percibieron incoherencia entre lo que se hace en la clínica y las notas, al punto de conformarse con lo que el docente decide colocar sin hacer ningún comentario o reclamo al respecto.

*“La práctica de la clínica tampoco era congruente. Una vez presentamos un paciente, presentamos historia, sustentamos, todo muy bien. Luego fuimos a hacer el procedimiento, sacamos 2 cordales, no se complicó, todo muy bien. Luego fuimos a que nos firmara la evolución y el docente nos dijo que todo muy bien, pero cuando vimos la nota que nos puso, fue 3.0, y nosotros nos quedamos como pensando: bueno, pues no importa, igual ya estamos acostumbrados. Llega el punto en el que ya a uno no le importa eso, al menos pasé”.*

Los participantes en el estudio refieren que cuando se esfuerzan por aprender y encuentran que los docentes realizan evaluaciones que no corresponden con los temas propuestos se desmotivan. Estos son algunos comentarios al respecto:

*“ Al principio estaba motivada a leer, como no recibí lo que esperaba, que era que al final del proceso sintiera recompensado mi esfuerzo, como me esfuerzo y al final quedo frustrada, no me esfuerzo e igual me van a corchar, entonces me desmotiva”.*

*“De cada seminario hacen quiz. Al principio del semestre las personas leen y preparan el tema, al final nadie lee porque nosotros sabemos que así leamos el capítulo del libro y lo estudiemos, la pregunta que nos van a hacer no tiene nada*

*que ver con lo que estudiamos y muy probablemente saquemos 1.0. “*

Los estudiantes solicitan reglas de juego claras en la evaluación. Ellos describen cómo en algunas asignaturas no existen parámetros claros de evaluación, no es homogénea entre los estudiantes y muchas veces depende del estado de ánimo de los docentes, tal como se evidencia en los siguientes comentarios:

*“Al final de la clínica, uno tiene que ir a que el docente firme la evolución y le coloque la nota. Entonces como el docente esta sulfurado, la nota nunca va a ser positiva. Sin mencionar que la nota máxima siempre es 3.5 a pesar de que hayas hecho perfecto el procedimiento, de que nunca hayas tenido que pedirle ayuda, pero el docente asume que lo hiciste mediocrementemente y te coloca 3.5.”*

*“Entonces tú llegas, siendo un incognito para el docente, no te vi, no me molestaste, 3.5. Pero hay personas que él reconoce, entonces por reconocerte te mejora la nota”.*

*“Esas notas son raras, yo no sé qué cálculo hace el Dr. XX en Cirugía, pero al final la nota no corresponde con lo que se hace durante el semestre. Yo me acuerdo que haciendo cuentas con requisitos y seminario y parcial y me daba como 2.1 de nota definitiva. Al final saque 3.5, no sé cómo”.*

*“A mí me paso que en una pregunta, XX y yo teníamos la misma respuesta, no nos habíamos copiado pero lo que decía la respuesta era lo mismo, y a él le puso bien y a mí no.*

#### **5.4.3 Evaluación centrada en el resultado y/o en los requisitos.**

Los estudiantes de los diferentes grupos focales dicen que se sintieron insatisfechos con las evaluaciones que realizaron algunos profesores, porque se centraron en el resultado y no en el proceso. Estos comentarios evidencian esta situación:

*“La nota de una evaluación define un semestre. Eso es algo con lo que no estoy de acuerdo, me parece tan triste que algo así defina todo lo que se hizo en cuatro meses. Si uno se tira esa nota, es triste que eso pese más que todo lo hecho en el semestre”.*

*“Lo ideal sería evaluar el proceso, pero por ejemplo, si yo hice todo el proceso de una prótesis fija bien, pero el laboratorio se equivocó con algo, entonces ya perdí. No me parece”.*

*“No hay una nota porque tallaste bien, porque cementaste bien, no te dicen nada, al final, si cumpliste con los requisitos te dan nota aprobatoria, sino, perdiste, así hayas hecho todos los procedimientos bien”.*

*“En endodoncia por ejemplo, si a ti te salió un diente con cinco conductos y los obturaste todos bien, así hayas trabajado más conductos de los que te corresponden, pero no alcanzaste a obturar todos los conductos del otro diente perdiste”.*

#### **5.4.4 La evaluación como mecanismo de Poder... una situación que interfiere en el aprendizaje.**

Los estudiantes mencionaron que en algunas asignaturas la evaluación no se realizó con el propósito de monitorear el proceso de aprendizaje sino que se convirtió en un mecanismo de poder y control del docente (gráfica 8). Para otros la evaluación es una manera de indagar en el estudiante hasta el punto de demostrarle que no sabe.

Algunos docentes con prestigio dominan las decisiones de la clínica, aunque haya opinión de otros docentes. Los estudiantes identifican esta situación y deciden no controvertir nada de lo que se decide. Las siguientes son algunas afirmaciones de

los estudiantes.

*“En Cirugía yo me paraba frente al docente y me empezaban a bombardear con preguntas, me sentía bien cuando lograba responderlas, pero cuando uno siente que el docente sigue preguntando, indagando sobre el tema con el propósito de corcharte, uno se frustra. Al final, me siento satisfecha porque el esfuerzo que hice se notó, pero sabía que el Dr. XX me seguía preguntando con el propósito de rajarme.”*

*“El Dr. XX siempre ha sido la vaca sagrada de cirugía, dicho por los propios doctores de cirugía. Ellos pueden decir una cosa, pero si el Dr. XX dice otra cosa, así es, así este malo, entonces la nota también esta mala. Hasta ellos le tienen miedo.”*

*“...Y como el Dr. XX siempre va a tener la razón, entonces ni para que le hablo. Lo que él diga es ley, no se discute, eso es así. Entonces uno siempre queda en disgusto con esos parciales y penando, calificado según lo que diga el Dr. XX, lo que él cree”.*

**Gráfica 8. Participantes- relaciones evaluación como forma de poder**



*“...Incluso uno puede responder lo que está en el libro, tal cual, pero si no es lo que el Dr. XX piensa, está malo. Hasta el Dr. XX dice que si le hicieran ese parcial a él, seguramente también lo perdería.*

Otra forma de poder se refleja en la extensión de las evaluaciones que realizan algunos docentes. Los estudiantes comentan que en algunas asignaturas el número de preguntas es excesivo y el tiempo asignado para realizar las evaluaciones no alcanza.

*“Eran parciales larguísimos, eran 5 preguntas pero como 30 puntos, el tiempo no alcanzaba para pensar, escribir y dibujar. Eran dos horas. Si uno no se acordaba de una cosita mejor ni contestaba la pregunta porque igual no le iban a valer nada. Y las preguntas cerradas de él son terribles, son preguntas como: “cuál de las siguientes es más verdadera?”, eso es terrible”.*

*“ A mí en removible me iba bien, pero porque yo hacía eso casi que a modo robot, yo vomitaba toda esa información en el parcial sin revisar. Otra cosa que importaba era que usted escribiera mucho más, no la calidad de lo que escribía. Además eran cosas muy robóticas porque era escribir lo mismo muchas veces”.*

En ocasiones los comentarios y el sentir de los estudiantes respecto a la evaluación no se tiene en cuenta.

*“Yo le expresaba al Dr. XX mi descontento con relación a la manera cómo evalúa, eso de que tiene que ser integral, o todo está bueno o todo está malo, yo le decía a él que no está evaluando máquinas, el error es inherente al ser humano. Que él me diga: me contestaste bien 9 de 10 preguntas pero como la 10 te quedo mala, automáticamente las otras 9 te quedaron malas y sacas mala nota”... Y el problema es que uno habla con él y no escucha. Eso es lo que más duele, además del poco*

*tiempo”.*

#### **5.4.5 Evaluaciones memorísticas que nada aportan a la formación**

Los estudiantes expresaron que el formato de evaluación de algunas asignaturas implicó estudiar de memoria, indican que no se formulan preguntas de análisis y por lo tanto el resultado no refleja el aprendizaje logrado. Las evaluaciones tomadas de libros con un enfoque memorístico no tienen sentido para los estudiantes, los desmotivan y no conducen a un verdadero aprendizaje.

*“A mí me pasó en diagnóstico, yo estudié de las clases que dio el Dr. XX, pero el día del examen, no salió nada de las clases. Él había dicho que iba a preguntar “cositas” de otros dos libros, pero al final todo fue de esos libros y nada de las clases. Tanto así que durante el examen hizo un comentario dizque: “pero eso está en la página tal, del libro tal”, sacó el libro y todo, como si uno leyera aprendiéndose las páginas”.*

*“En esa clínica de XX, a mí me tocó con el Dr. XX, él decía: léanse la páginas de la 1 a la 50 que les voy a hacer quiz y el quiz era un subtítulo del libro, y uno le tenía que decir que decía en ese subtítulo, tal cual como estaba en el libro. A mí eso me parece terrible.”.*

*“Tuvimos un parcial con el Dr. XX, era una foto, uno tenía que decir que cosa del estándar de calidad no cumple, yo puse: divisiones y barreras físicas, y me quedé malo, porque tenía que colocar: no cumple con divisiones y barreras físicas, solo porque no puse: no cumple con, solo por eso.*

#### **5.4.6 La retroalimentación, elemento fundamental en la evaluación**

Los estudiantes eran conscientes de la necesidad de recibir retroalimentación de los docentes, proveniente de las evaluaciones tanto teóricas como prácticas para afianzar los conocimientos y ajustar los procedimientos y conceptos en caso de ser necesario. También aportó a su proceso de aprendizaje que el docente además de enseñar el procedimiento, enseñe los trucos de la práctica de su experiencia

cuando las cosas no salen bien, le da confianza al estudiante y este siente que lo puede consultar en el momento que lo requiera. Estas son algunas observaciones realizadas por los estudiantes con respecto a situaciones positivas de retroalimentación:

*“El Dr. XX enseña a corregir accidentes que es lo que a la mayoría le ocurre. A uno le enseñan a realizar el procedimiento pero no a corregirlo si se llega a equivocar. Entonces, Usted sabe cómo sacar el diente pero no sabe cómo tratar una complicación y hay complicaciones frecuentes a la hora de sacar un diente. Es más frecuente la complicación que hacer el procedimiento bien, entonces uno no sabe si llega a ocurrir una complicación. Él se da la tarea, por ejemplo, si esta con XX dice: “vengan! Vengan! Sucedió esto, la forma de corregirlo es esto”.*

*“Cuando alguien ha tenido un accidente El Dr. XX nos indica cómo debemos reaccionar, de esta forma uno aprende bastante. Le quita a uno ese miedo de no llamar al Dr. para evitar el regaño y la mala nota”.*

Los estudiantes se sienten frustrados cuando reciben el resultado de una evaluación sin las correcciones y comentan que muchas veces continúan con las dudas, incluso hasta la evaluación final. Uno de los estudiantes realiza el siguiente comentario:

*“Yo necesito que alguien me diga: “no te está resultando porque mira que te falta esto”. Así aprendo más, porque yo soy quien está haciendo el procedimiento, yo soy quien se está empapando de todo lo que hay que hacer, pero aparte de eso me están diciendo: “vas bien pero te falta esto”. Con eso, yo empiezo a tener criterios más claros para decir: “lo que estoy haciendo está bien”. Si no sale es porque me faltó un poquito más de esto”.*

Para los estudiantes, es importante cuando no pueden realizar determinado procedimiento saber qué sucedió y que el docente les explique e indique la manera en que deben llevarlo a cabo, no que resuelva la situación sin explicación alguna.

*“Él se sienta y en lugar de enseñarte y decirte por ejemplo, “no pudiste hacer la exodoncia porque te faltó hacer esto, te faltó hacer aquello, te faltó esto”, te dice: “pásame esto, pásame aquello y él lo hace”.*

Durante las actividades teóricas los estudiantes, también solicitan la intervención del docente como conocedor de la temática y co-responsable del aprendizaje.

*“Yo entiendo que estamos en proceso de formación y necesitamos aprender a hacer seminarios, pero que no sea así todo el semestre. A veces los seminarios que preparan los compañeros no son los mejores, y el docente de vez en cuando complementa una que otra cosita y ya. Pienso que no es la mejor manera de enseñar.*

*“Si a Usted le colocan un 4.0 usted tiene que saber en qué se equivocó, sino Usted siempre va a seguir cometiendo el mismo error. Lo mismo en Adulto, hay docentes que solo se fijan en la cantidad, mientras que otros se fijan en lo que hizo”.*

### **5.5 La evaluación docente desde la mirada de los estudiantes.**

Los estudiantes reconocieron en el proceso de evaluación docente el mecanismo que les permite realizar observaciones con relación a los procesos didácticos llevados a cabo por los docentes con el fin de mejorar la calidad de sus prácticas, ya que considera aspectos relacionados además con la actitud docente. Sin embargo, expresaron que algunos profesores reaccionan mal y llegan a hacer reclamos o generar acciones negativas hacia los estudiantes. Estos son algunos de los comentarios realizados por los participantes en el estudio.

*“Se supone que lo que uno escribe en las evaluaciones es para que el docente lo lea y diga: - ah bueno, esto lo tengo que mejorar, pero es peor, o es represalia, o es el regañón de que porque lo calificamos así”.*

Los estudiantes consideran la necesidad de ver mejoramiento en los docentes. No están de acuerdo en que los docentes que no son evaluados de manera positiva hagan reclamos o comentarios negativos hacia las evaluaciones que hacen los estudiantes a los docentes.

*“Tanto tiempo haciendo las evaluaciones pero eso no se manifiesta en cambios reales, puede que en papel se haga el llamado, pero no se ve el cambio, o toman eso para hacer represalias. Yo me acuerdo que una vez el Dr. XX estaba ofendido por unas evaluaciones docentes que le hicimos acabando Removable II, ya estábamos en 8º, no teníamos nada que ver con eso y le escribió al correo del representante que porqué esas evaluaciones, que como así?”.*

**Tabla 6. Resumen tema evaluación docente.**

TEMA	VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora la calidad del ejercicio docente ya que considera todas las dimensiones: Cognitiva, Procedimental y actitudinal</li> <li>• Mejora la calidad de la Institución educativa.</li> </ul>	SUGERENCIAS	<p>Seleccionar un momento adecuado para realizar la evaluación docente que no coincida con las evaluaciones finales de los cursos ya que interfiere con la objetividad de misma.</p>
E V A L U A C I Ó N				

D O C E N T E	L I M I T A C I O N E S	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El momento en el que se realizan las evaluaciones corresponde al tiempo previo a la realización de los exámenes finales de las asignaturas.</li> </ul>		
---------------------------------	--	---	--	--

*“A veces esas evaluaciones se prestan para eso, el docente llega el otro semestre a regañarlo a uno, a decirnos que tenemos que ser más objetivos, que las cosas no eran así”.*

*“El Dr. XX es consiente de todo lo que le han dicho en las evaluaciones y aun así sigue en las mismas. A uno le da pereza ir a Meléndez cuando él está porque se siente el ambiente tenso”.*

Los estudiantes indicaron que otro aspecto que se debe modificar es el momento cuando se realiza la evaluación docente, ya que según ellos no es el indicado e interfiere con el resultado de la evaluación. Estos son algunos comentarios:

*“Yo creo que el momento en el que entregan la evaluación no debe ser en un parcial que uno esta azarado”.*

*“Como llegan a hacer eso antes de un parcial? Evaluaciones de 5 hojas. Antes de un parcial uno no tiene cabeza para eso. La verdad, uno llega, llena eso a la carrera, y ya, sigue con el parcial, porque la verdad pierde uno tiempo y se desconcentra”.*

Los estudiantes consideran que la evaluación se debe hacer en la mitad del semestre para establecer mecanismos de mejoramiento en el mismo periodo. Es decir aplicar la evaluación de proceso, que permita hacer mejoras en el mismo curso, no al final cuando las observaciones y experiencias no se retoman en el desarrollo del mismo.

*“La evaluación debería ser a mitad de semestre, cuando todavía queda tiempo, que sea una evaluación intermedia, y que se vea el resultado en un tiempo en el que todavía se pueda hacer algo, si los estudiantes están sintiendo que el curso no les está sirviendo”.*

## **6. DISCUSIÓN**

De acuerdo a los resultados encontrados en el presente estudio los estudiantes refieren que para llevar a cabo un adecuado proceso de aprendizaje el docente debe tener una serie de características inherentes al rol que desempeña como: conocimiento de su disciplina para reconocer las necesidades y obstáculos que puedan presentar los estudiantes para apropiarse del conocimiento, aplicar los elementos pedagógicos que les permita alcanzar los objetivos de aprendizaje y actitudes docentes que promuevan en sus estudiantes la motivación necesaria para ello. La evaluación tiene un gran significado porque constituye un componente del proceso de mucho estrés, se hace de manera puntual, terminal, centrada en el resultado, poco participativa y en ocasiones sin criterios claros.

### **6.1 Actitudes del Docente**

Los estudiantes reconocen que logran la motivación cuando realizan procesos de diálogo constructivo con sus profesores que les permite avanzar en su aprendizaje o por el contrario retomar los conceptos por medio de procesos de retroalimentación) sobre los que no han podido realizar una reflexión adecuada. Álvarez, García y Gil (1999) citado por Francis (2006), afirman que la identificación y comprensión de los aportes, dudas y problemas del estudiante

supone una habilidad de parte del docente para la comunicación que favorece la participación de los estudiantes: “La habilidad para la comunicación con los alumnos supone la capacidad para establecer cauces de comunicación, eliminar barreras y humanizar la relación personal entre el profesor y los alumnos”. Para los estudiantes esta sería la situación ideal y expresan que para que se pueda llevar a cabo es necesario realizar una transformación ideológica en el profesorado; concuerdan con lo descrito por Mas & Olmos (2016), cuando afirman que es necesario que en el nuevo escenario de la educación el profesorado desarrolle adecuadamente las nuevas funciones y roles asignados para que se realice una transformación en su estructura (de ser un transmisor de conocimientos a ser un facilitador, tutor, asesor, gestor y orientador del proceso de aprendizaje ).

Hamui et al. (2016), realizaron un estudio cualitativo en la Universidad UNAM de México con 2604 residentes donde evaluaron el rol del profesor en las interacciones de la práctica médica y encontraron que los residentes perciben que el actuar diario del docente como líder, ejemplo, guía, es motivo de admiración, aceptación y gratitud. Otras cualidades que los estudiantes valoraron sobre sus profesores fueron: capacidad para resolver conflictos, atención, respeto, empatía y calidez humana hacia sus semejantes. Actitudes que coinciden con las encontradas en este estudio y que los estudiantes consideraron fundamentales y favorables para su aprendizaje.

Los estudiantes de la presente investigación relataron la necesidad de crear lazos de confianza con sus profesores, conservando relaciones de respeto, para lograr los acercamientos que permiten establecer diálogos constructivos, mecanismos de retroalimentación, reflexión crítica de los procedimientos propios de la disciplina y modelar actitudes que les faciliten las relaciones interpersonales entre pares, con los pacientes y en general para desempeñarse en cualquier situación del ámbito social. Similares consideraciones describen Urbina & Olivalle (2016), sobre las relaciones que establecen profesores y estudiantes las cuales se convierten en un

factor de gran trascendencia debido a que los procesos formativos se fundamentan en la comprensión y el reconocimiento del otro, en la posibilidad de dejarse impresionar por la realidad ajena. En este sentido, se hace necesario que los docentes implementen en sus prácticas pedagógicas estrategias encaminadas a la generación de ambientes que favorezcan el diálogo, la confianza y la interacción personal. De esta forma el acto pedagógico que implica la relación dialéctica maestro-alumno permite la apropiación del saber y la transformación del individuo.

Frente a las actitudes negativas que describen los estudiantes de sus docentes, aunque no son generalizadas, se presentan en algunas asignaturas en particular. Ellos refieren que estas actitudes se hacen más evidentes durante las prácticas clínicas e incluyen desde interrogatorios exhaustivos con el fin de demostrar la escasa preparación de los estudiantes, prepotencia, indiferencia durante el desarrollo de las prácticas y amonestaciones frente a los pacientes, lo que ocasiona en los estudiantes inseguridad, conformismo y pasividad frente al proceso de aprendizaje.

Los estudiantes expresan que las actitudes negativas de ninguna manera deberían estar presentes en el ámbito universitario porque entorpecen el proceso de aprendizaje y reclaman respeto de sus profesores para ellos y también para sus pacientes. Beauchamp & Childress (1994) y Lifshitz (2000) citado por Rancich et al. (2013), hacen referencia que los cuatro principios que postula la teoría bioética para la relación médico-paciente los cuales son: beneficencia, no-maleficencia, respeto por la autonomía y justicia, pueden ser aplicados a la relación docente-alumno en educación médica. El primer principio se fundamenta en la obligación que tiene el docente de ayudar al alumno al logro del aprendizaje. En relación con este principio se halla el de no-maleficencia: no causar daño a los alumnos ya sea por medio de actos verbales (maltrato), de engaño o del no cumplimiento de los objetivos, y de la planificación y organización de sus actividades educativas. El principio de autonomía debe otorgar al estudiante la oportunidad de participar en decisiones que conciernen a sus objetivos y

proyectos respetar sus características personales, limitaciones, valores y creencias, y exigir a su vez un estudiante competente, responsable y maduro. En cuanto al principio de justicia, el docente debe favorecer el aprendizaje de todos sin discriminación de ninguna índole y a su vez, tener criterios justos tanto en aprendizaje como en evaluación

En el ámbito de la educación médica, donde el maestro debe orientar al estudiante hacia una buena práctica y relación con los pacientes y erigirse como un modelo a seguir, son muchos los reportes de abuso de parte de los profesores hacia los estudiantes. En el presente estudio los participantes expresaron que los profesores manifestaban actitudes de maltrato como un mecanismo de poder frente a ellos. Según Logroño (2009), el poder no es solamente económico sino que hay un poder que se ejerce desde el conocimiento, los docentes manejan el saber y por lo tanto tienen poder sobre sus estudiantes; dicha investidura, puede ser en ocasiones nociva, y hasta manipuladora. Frente a esta situación, Castaño et al. (2012), realizaron un estudio de corte transversal en Colombia sobre los factores que influyen en la motivación académica de estudiantes de Pregrado en un programa de Medicina y encontraron que el 9,3% de los estudiantes respondieron afirmativamente frente a las preguntas de maltrato, el 60,5% refieren haber sido tratados con gritos y el 60,4% dicen haber recibido críticas injustificadas.

Resultados similares fueron encontrados en otro estudio realizado en una Escuela de Medicina Privada en Colombia por Guevara et al. (2011), donde se reporta que la prevalencia de percepción de abuso fue 40,6%, siendo el tipo de abuso más común el psicológico (98%). Las manifestaciones negativas más frecuentes fueron críticas injustificadas (10,9%), dejar en ridículo (10,7%), gritos (10%) y desacreditar (9,5%). Los profesores de años preclínicos fueron considerados como los más importantes abusadores (25,9%), seguido por los profesores clínicos (19,8%), contrario a los resultados obtenidos en el presente estudio donde los estudiantes refieren que este tipo de actitudes negativas se presentan con mayor frecuencia en las áreas clínicas. El maltrato verbal y no verbal también se

manifiesta en las vivencias de los estudiantes en el presente estudio. Los gritos, el tono o los gestos agresivos y palabras inapropiadas producen en ellos temor y pérdida de interés por el aprendizaje. Los estudiantes prefieren evitar la comunicación a ser interrogados y generar situaciones de tensión emocional.

De la misma manera, Nava et al. (2013), realizaron un estudio en México cuyo objetivo fue evaluar la percepción de los estudiantes sobre los episodios de maltrato/abuso durante su formación universitaria. Se aplicó un cuestionario a 240 estudiantes que cursaron el cuarto año durante el primer semestre de 2011, se preguntó sobre la percepción del estudiante en su relación con el docente universitario en aula, en la clínica, con sus pares y las muestras de maltrato/abuso en las carreras de Medicina y Enfermería, y encontraron las siguientes actitudes manifestadas por los profesores: Rechazo 35,4%; intimidación 38.4%; humillación pública 16,3% y violencia verbal en el 28%; estos hallazgos coinciden con las actitudes negativas descritas por los estudiantes en el presente trabajo. El tipo de maltrato más frecuente, según el componente psicológico, fue haber recibido más de alguna vez comentarios negativos o despectivos y haber recibido críticas injustificadas..

Por su parte, en Perú Munayco et al. (2016), realizaron una investigación sobre la percepción del maltrato en estudiantes de Medicina. Los autores elaboraron un cuestionario basado en la revisión de publicaciones realizadas en el tema, para establecer una definición conceptual del maltrato y sus diferentes formas. La población encuestada estuvo conformada por 281 estudiantes de Medicina del primer al sexto año y encontraron que el tipo de maltrato más frecuente, según el componente psicológico, fue haber recibido más de alguna vez comentarios negativos o despectivos con 89,8%, y haber recibido críticas injustificadas con 82,1%. En este estudio el alto reporte de maltrato psicológico se mantiene tanto en los primeros tres años de estudios, o ciclo de ciencias básicas, así como en el ciclo clínico-quirúrgico, donde los estudiantes interactúan más tiempo en ambientes hospitalarios, este último aspecto es contrario a lo referido por los

estudiantes del presente estudio, quienes expresaron que este tipo de actitudes se presentaron con mayor frecuencia durante la fase clínica de la carrera.

Otra actitud negativa expresada por los participantes en el presente estudio se refiere a la incapacidad de los profesores para visualizar a los alumnos como personas individuales con habilidades cognitivas heterogéneas. Esta situación facilita que se pasen por alto elementos importantes que influyen en el proceso de aprendizaje propiciando ambientes altamente competitivos. Para Pedroza & Infante (2010), el docente en el aula debe comprender la ejecución diferencial de los estudiantes en la resolución de tareas de razonamiento hipotético-deductivo, debe atender a las características diferenciales de cada uno, e implementar estrategias de aprendizaje, y adecuar la enseñanza en relación tanto a sus limitaciones personales (capacidades y habilidades cognitivas) como a las diferencias individuales a nivel intencional en el desarrollo, así como fortalecer el razonamiento verbal, las habilidades para comprender y resolver problemas lógicos, la memoria a corto plazo y la flexibilidad cognitiva.

Según los participantes en el presente estudio la flexibilidad como mecanismo para la formación integral, debe incluir espacios del ámbito socio-cultural ya que se evidencia claramente la resistencia observada en los docentes para adaptarse a este tipo de procesos, priorizando la formación disciplinar. La mayoría del tiempo presencial y de trabajo independiente que dedican los estudiantes se destina a desarrollar actividades en torno a la disciplina, incluso los contenidos de las asignaturas son tan densos que los estudiantes expresan no tener tiempo durante algunos semestres para realizar trabajo independiente, actividades familiares, sociales y lúdicas e incluso las horas de descanso se ven comprometidas.

Según Castillo et al. (2016), la mayoría de fuentes de estrés en estudiantes de carreras de la salud como Enfermería y Odontología se asocian a factores como sobrecarga académica, falta de tiempo para cumplir con las obligaciones académicas y la realización de exámenes. Esto puede ser explicado porque en general, los planes de estudios de las carreras de ciencias de la salud suelen ser

académicamente muy exigentes, con una gran cantidad de contenidos teóricos de ciencias básicas y preclínicas, con bastante actividad presencial, como también con variadas actividades no presenciales, lo cual implica una falta de disponibilidad del tiempo necesario para realizar las tareas con alguna probabilidad de éxito.

Estas apreciaciones coinciden con las reportadas por los estudiantes en el presente estudio y con las reportadas en Chile por Misrachi et al. (2015), quienes identificaron en una muestra de 302 estudiantes de un programa de Odontología, que las principales fuentes de estrés en todos los cursos eran las calificaciones y los exámenes, el miedo a fallar en un curso o un año y la falta de tiempo para relajarse. Frente a este hecho encontraron que entre el tercer y cuarto año, las horas definidas para estudio exceden las establecidas en el plan de estudios oficial en un rango de 10,4 - 48,2%. En casi todos los años de estudio, las mediciones del tiempo medio utilizado por los alumnos en la realización de actividades académicas muestran una pronunciada tendencia a superar el tiempo establecido por el plan de estudios, con la excepción de los estudiantes de cuarto y quinto año. El plan de estudios no considera todas las actividades relacionadas con la práctica clínica, como las referidas al laboratorio dental, esterilización de instrumentos y completar la historia dental del paciente. Estas actividades exigen que los estudiantes dediquen más tiempo del establecido oficialmente para llevar a cabo todo lo que se asocia con la atención de alta calidad del paciente.

Jaramillo et al. (2009) y Pimienta et al. (2016), en Colombia y Chile respectivamente, reportan sobrecarga académica y falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas. Esto puede ser explicado porque en general, los planes de estudios de las carreras de ciencias de la salud suelen ser académicamente muy exigentes, con una gran cantidad de contenidos teóricos de ciencias básicas y preclínicas, con bastante actividad presencial, como también con variadas actividades no presenciales, todo lo cual implica una falta de disponibilidad del tiempo y. Estos hallazgos coinciden con los encontrados en el presente estudio ya que los participantes refieren tener una sobrecarga de trabajo que no les permite desarrollar actividades de trabajo independiente,

extracurriculares, familiares y sociales.

Se podría inferir que uno de los problemas está asociado a la incoherencia en el diseño curricular. Según la normativa del Ministerio de Educación Nacional y normativa de la Universidad (Resolución 027 de Marzo 08 de 2001), un crédito académico corresponde a 48 horas de trabajo del estudiante e incluye las horas de trabajo acompañado por el docente y las horas de trabajo independiente, prácticas, preparación de exámenes u otras necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas. Esto se registra en los documentos de cada planeamiento instruccional pero no se cumple, pues las horas de trabajo presencial en algunas asignaturas se duplican o triplican y no queda tiempo para el trabajo independiente. Los estudiantes registraron como semestres críticos Quinto, Sexto y Séptimo ya que la jornada presencial en la Universidad se extiende hasta por 12 horas diarias.

## **6.2 Metodologías que Facilitan el Aprendizaje**

En cuanto a las metodologías que facilitan el aprendizaje los estudiantes expresaron preferir aquellas donde realizaron una participación activa con los demás estudiantes y con el profesor, estableciendo mecanismos de diálogo y reflexión, teniendo a éste último como conductor y guía. Esto no quiere decir que el profesor sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que debe ser el pilar de la construcción del conocimiento que el mismo estudiante realice. Frente a esto Álvarez et al. (2013), afirman que el objetivo de la docencia es contribuir a que los estudiantes logren aprendizajes significativos para su posterior desempeño como profesionales de la salud, para lo cual es una pieza fundamental el rol docente. Éste debe estar preparado para asumir la responsabilidad de conducir la construcción del aprendizaje que el estudiante lleve a cabo, además de conocer y aplicar las estrategias metodológicas que faciliten el proceso.

Pero pensar en una metodología eficaz por sí misma no es suficiente para impactar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es sólo uno de los aspectos

que se deben tener en cuenta y que constituye el medio por el cual a partir de un cambio de actitud de los implicados en el proceso se logre el objetivo: El aprendizaje. Sólo en un cambio de actitud del docente-discente pueden encontrar la clave para que las posibilidades que la tecnología y el conocimiento actual ofrecen, permitan el mejoramiento de la calidad de vida de los involucrados en el sistema escolar (Echeverry, 2006).

Muchos autores consideran que aunque la construcción de aprendizaje es individual y produce resultados visibles en desempeños individuales, el proceso ocurre naturalmente y se estimula en la interacción con otros y en la producción en colaboración con otros. Los demás son parte importantísima del medio en que se desenvuelve quien aprende y, por ende, de su aprendizaje permanente (i.e. Vygotsky, 1978; Perkins, 1992; Bruffee, 1999; Brown en De Miranda y Folkstead, 2000; Dickelman y Greenberg, 2000; Savery y Duffy, 1996) citados por (Ordoñez, 2004).

En la presente investigación los estudiantes expresaron sentirse motivados cuando sus profesores utilizan metodologías participativas donde desempeñan actividades de búsqueda e indagación. La publicación realizada por Michalón et al. (2017), concluyó que la evidencia apoya claramente la efectividad del ABP (Aprendizaje basado en problemas) en la educación Odontológica. A través de este enfoque, los estudiantes aprenden a asociarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje; asumen la responsabilidad de su aprendizaje, trabajan con éxito como parte de un equipo, se enfrentan a circunstancias nuevas y cambiantes y adquieren aptitudes de aprendizaje permanente. Este tipo de aprendizaje promueve la participación de los estudiantes y la interacción con sus pares y el maestro, acercándolos a escenarios de la vida real lo que genera la motivación para que el estudiante lleve a la práctica lo aprendido, coincidiendo con la apreciación de los estudiantes en el presente trabajo, quienes resaltaron que este tipo de práctica pedagógica los motiva y facilita el proceso de aprendizaje.

En un estudio realizado en Chile por Araya (2015) , con estudiantes de octavo semestre de la carrera de Tecnología Médica cuyo objetivo fue conocer la opinión

de los estudiantes sobre diferentes herramientas de aprendizaje implementadas para establecer un cambio metodológico de la asignatura de Técnica Radiológica Aplicada y los aspectos globales del cambio, tales como ocupación del tiempo, estímulo para aprender, mejora en los procesos de autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo, encontró en los estudiantes un impacto positivo logrando porcentajes importantes frente a las afirmaciones "mejor utilización del tiempo" y "mayor estímulo para el estudio". Los estudiantes evaluaron muy bien herramientas como guías de estudio y mesas redondas, ya que les permitieron organizar el estudio, enfocar el aprendizaje y plantear situaciones reales como casos clínicos que requerían la aplicación del conocimiento acercándose al posterior ejercicio profesional. Vera & Calderón (2017), encontraron resultados similares en un estudio realizado con Profesores de la Facultad de Medicina en la Universidad Nacional de Colombia. Ellos describieron cómo la exposición de casos clínicos, apoyada en el ABP, es importante, pues los alumnos revisan el tema antes de la presentación del problema para resolverlo durante la sesión. Estos hallazgos coinciden con lo referido por los estudiantes del presente trabajo quienes enfatizaron la importancia de realizar actividades académicas participativas donde se establecen mecanismos de diálogo y reflexión, para posteriormente aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones de la vida real.

Álvarez et al. (2013), en un estudio realizado con estudiantes de Odontología de la Universidad de la Rioja, España, que cursaban Pediatría II y las Pasantías de Atención Odontológica en Servicios y Comunidad II, área del niño, durante el año 2010, encontraron que las prácticas clínicas supervisadas fueron señaladas por el 80% de los estudiantes como facilitadores del aprendizaje y el 51% de los estudiantes reconocieron que los talleres son una herramienta facilitadora del aprendizaje. Aunque estos hallazgos coinciden con lo encontrado en el presente estudio, se debe aclarar que esta metodología es bien evaluada por los estudiantes cuando se realiza de manera estructurada, con la participación activa de todos los estudiantes y la estricta supervisión del docente, quien actúa como conductor y moderador de los talleres, motiva la intervención de los participantes, realiza la retroalimentación pertinente e institucionaliza los conceptos estudiados.

Sin embargo, si el docente no asume el papel que le corresponde, los efectos sobre el aprendizaje son negativos, tal como lo expresaron los estudiantes en esta investigación.

### **6.3 Metodologías que Dificultan el Aprendizaje**

Uno de los aspectos expresados por los estudiantes en el presente estudio, fue la carencia de formación pedagógica y que en el ejercicio docente hacen uso de metodologías tradicionales en donde prevalecen: la transmisión de información, la escasa participación de los estudiantes, escasas o poco creativas ayudas didácticas. Esta situación se debe probablemente a que estos docentes realizan su práctica reproduciendo la experiencia vivida durante su proceso de formación en la universidad; sin embargo los estudiantes reconocen que estos docentes saben de su disciplina. Del Barco & Latas (2007), refieren en su investigación que entre los docentes universitarios existe la creencia generalizada de que para saber enseñar basta con saber el contenido de las disciplinas y que, por lo tanto, la calidad de la enseñanza depende del nivel científico del profesorado y de los recursos materiales disponibles.

En un estudio realizado en Chile por Fasce et al. (2001), compararon dos metodologías de aprendizaje: enseñanza tradicional (clases expositivas) versus aprendizaje basado en problemas en el curso de Física para estudiantes de la carrera de Medicina, y encontraron que la mayoría de los estudiantes (89,7%) prefieren la opción innovadora mientras que tan sólo el 10,3% lo hizo por el método tradicional, coincidiendo con las preferencias reportadas por los estudiantes en el presente estudio.

Contrario a los anteriores hallazgos y a los encontrados en el presente trabajo, fueron los reportados por Campo et al. (2008), en la Facultad de Odontología de la Universidad Complutense de Madrid. En este estudio se evaluó un método de enseñanza- aprendizaje mixto basado en la combinación del sistema tradicional y el sistema de aprendizaje basado en problemas (ABP). Los resultados arrojaron

que ambas metodologías aplicadas obtuvieron una puntuación similar; clases magistrales (6,9) y el sistema ABP (7,0). En las cuestiones referentes al trabajo en grupo, evaluación de sus tutores y del resto de grupos, el sistema de aprendizaje ABP fue bastante superior a las otras metodologías, lo que apunta a que es una metodología que motiva al estudiante.

Por su parte, López (2000) citado por Espinosa et al. (2013), señala que “se mantiene el patrón conductista en la formación de odontólogos, basado en la tradicional conferencia repetitiva y la enseñanza libresco acrítica, que la mayoría de las veces proporciona información atrasada y a veces obsoleta”. Por otra parte, en un estudio realizado en México por Espinosa, et al. (2013), cuyo objetivo fue identificar las formas de enseñanza y evaluación de los profesores del plan de Estudios de Odontología de la Universidad UNAM adscritos al nivel de Licenciatura en el año 2005, encontraron que los profesores tienen una enseñanza centrada en el contenido disciplinar y no hacen uso adecuado de las estrategias de tipo visual y conceptual así como de las de aprendizaje experiencial, aunque en conjunto aproximadamente la mitad de los docentes las reporta, resultados que concuerdan con los hallazgos del presente estudio donde los estudiantes relatan que la mayoría de los profesores centran el proceso en ellos y utilizan metodologías de transmisión, con escasa participación de los estudiantes, quienes se mostraron insatisfechos con las clases magistrales y expresaron sentirse desmotivados y aburridos al asistir a clases donde incluso los profesores se limitaron a leer las diapositivas.

#### **6.4 Evaluación**

Con relación a los procesos de evaluación los estudiantes relataron haber tenido experiencias positivas y negativas. Las experiencias positivas hacen referencia a los cursos donde la evaluación que realiza el profesor se hace teniendo en cuenta los contenidos programados y los objetivos propuestos. Los estudiantes expresaron que para ellos fue importante conocer las reglas de evaluación y que sus profesores las respetaran. Esta apreciaciones concuerdan con las realizadas por Leyva (2010) en (Moreno, González, & Popescu, 2015), cuando afirma que la

evaluación se puede considerar “como una serie de actividades planeadas de manera anticipada que corresponden a intenciones claras y explícitas y que guardan una relación estrecha y específica con el programa docente, con las actividades de enseñanza y de aprendizaje y con las circunstancias en que se dan esas actividades.

Frente a la afirmación de los estudiantes de “tener las reglas claras“ en evaluación, Hernández (2012), describe las ventajas de la rúbrica en términos de: estandarización de la evaluación (Considera los objetivos el curso y las competencias de los participantes); Retroalimentación del docente (toma en cuenta los resultados obtenidos por los estudiantes de acuerdo a las áreas en que presentan aciertos y errores para que refuercen aquellas en donde existen dificultades); Orientación docente (ayuda al profesor a identificar las áreas donde los estudiantes presentan mayores dificultades para replantear y/o fortalecer actividades académicas tendientes a mejorar el proceso académico); la preparación del estudiante (permite conocer con antelación los criterios que se emplean en la evaluación y retroalimentación de los estudiantes para mejorar o fortalecer las áreas débiles y motivarlos para alcanzar la excelencia. Así la rúbrica se constituye en un elemento de interacción-acción entre docentes y estudiantes y en un instrumento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Moreno et al. (2015), afirman la importancia de la evaluación cómo labor formativa que se manifiesta con la realimentación efectiva mediante la incorporación de rúbricas, que consisten en herramientas de calificación, basadas en criterios, utilizadas no sólo para la realimentación sino también para disponer de pruebas objetivas, las cuales están ligadas a los objetos de aprendizaje en los que se requiere algún tipo de evidencia del trabajo realizado.

Otro aspecto que señalaron los estudiantes del presente estudio con relación al proceso de evaluación, se refiere a que la evaluación utilizada por algunos profesores se limita al resultado y no al proceso llevado a cabo por ellos lo que consideran injusto. Estas apreciaciones coinciden con el reporte realizado por

Rancich et al (2013), en un estudio multicéntrico donde evaluaron las actuaciones docentes consideradas como incorrectas por estudiantes de Medicina en Argentina y España. Una de las categorías descritas por los estudiantes como incorrectas fue el de evaluación injusta, carente de criterio, dando importancia a contenidos específicos o que no corresponden al programa o preguntas imprecisas o confusas. Estos hallazgos son similares a los encontrados en la presente investigación, ya que los estudiantes refirieron sentirse insatisfechos con procesos de evaluación injusta (con referencia a la valoración numérica obtenida), que da importancia a contenidos específicos (memorística), que no corresponden al programa (evaluación de contenidos de otros cursos).

La evaluación del resultado como plantean los estudiantes se limita a una calificación o valoración cuantitativa que muchas veces no corresponde al esfuerzo realizado y señalan que algunas veces los profesores ejercen como un mecanismo de poder. Los estudiantes expresaron la necesidad de que los profesores centren la atención de la evaluación en las dificultades que tenían para alcanzar los objetivos planteados en los cursos y realizaran procesos de retroalimentación. Frente a esto, Hamodi et al. (2015), a partir de una revisión de literatura, definen los aspectos diferenciales entre las funciones de la evaluación y las de la calificación e indican que mientras la evaluación es formadora, reguladora del proceso enseñanza-aprendizaje, pedagógica y comunicadora, la calificación es certificadora, selectiva, comparativa y de control.

Conde y Pozuelos (2007), afirman que frente a la evaluación tradicional de los aprendizajes suele relacionarse con el conocimiento declarativo y destrezas cognitivas de nivel bajo, es necesario poner en práctica procesos evaluativos más acordes con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza- aprendizaje. Es imperativo pensar en una evaluación que integre además de conocimientos, capacidades, habilidades, comprensión...) y proporcione a estudiantes y profesores información suficiente para que puedan mejorar conjuntamente..

En el presente estudio los estudiantes interpretan la evaluación del resultado como

un mecanismo de poder que utilizan los docentes hacia ellos. Frente a ésta situación, Alsina & Rodríguez (2001), afirman que el énfasis en la actualidad no es buscar aquel juicio imparcial que debe garantizarse mediante la competencia del evaluador, el “poder” del profesor y el uso de unos rigurosos procedimientos técnicos sino que hay que verla como una herramienta que estimula el “debate democrático” en el aula, al consenso debidamente razonado y enfatiza además que unas estrategias evaluativas cuantitativas llevan a enfoques superficiales de aprendizaje, mientras que las estrategias formadoras y cualitativas pueden producir enfoques de aprendizaje profundo y de alto rendimiento. Alsina & Rodríguez (2001) y Arbesú (2006) citados por (Carbajosa, 2010), precisan que asumir el modelo democrático de la evaluación supone que “el evaluador tiene una función de orientación, promoción del diálogo, discusión, búsqueda y análisis de la situación educativa, a partir de las diferentes interpretaciones de sus participantes, con el objeto de considerar la mejora de la actividad”.

Con respecto a los requisitos, los estudiantes en el presente estudio consideran que los profesores los evalúan con resultados finales. Esta concepción difiere con lo expuesto por Pueyo et al. (2008), quienes consideran que los *requisitos* son aquellos aspectos o condiciones cuyo cumplimiento da derecho al alumnado a optar por la vía de «evaluación formativa». Algunos de estos requisitos pueden ser: asistencia por encima del límite acordado, realización de las actividades establecidas (proyectos, prácticas, búsquedas, lecturas, trabajos en grupo, etc.), entrega de los documentos o producciones establecidas en tiempo y forma, corregir lo indicado en el plazo dado, etc. Se trata de aspectos que no forman parte de la calificación ni deben suponer un porcentaje de la calificación; pero sí pueden ser aspectos de reflexión sobre la dinámica y consecuencias del trabajo desarrollado cuando se lleve a cabo la «evaluación formativa».

Con relación al proceso de retroalimentación en evaluación, la literatura apunta a la existencia de formas de evaluar el desempeño del estudiante con diversas herramientas centradas en el proceso y propuestos bajo la filosofía de evaluar de forma objetiva y equitativa lo que el estudiante ha aprendido, y con el resultado

obtenido llevar a cabo un proceso de realimentación que le permita darse cuenta de aciertos y errores en torno a los conocimientos adquiridos de tipo actitudinal, procedimental y factual. Frente a este aspecto las rúbricas comienzan a posicionarse como formas de evaluación en esta dirección (Espinosa, Martínez, & Díaz, 2013). Aunque podría creerse que la retroalimentación está implícita dentro del proceso de evaluación, no es así, tal como lo afirmaron los participantes de esta investigación, coincidiendo también con lo reportado por Vera & Calderón (2017), quienes realizaron un estudio con la participación de 15 docentes de la Escuela de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia y encontraron que solo dos de los expertos mencionaron la retroalimentación (estrategia complementaria de la evaluación) para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

#### **6.4.1 Evaluación Docente**

Los estudiantes reconocen el proceso de evaluación docente como un mecanismo de mejoramiento del proceso de enseñanza - aprendizaje, sin embargo afirman que algunos docentes se sienten atacados frente a observaciones o sugerencias realizadas por los estudiantes. Con relación a esta situación, (Villavicencio, 2008), afirma que la evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto el análisis y sus consecuencias para los docentes.

Finalmente, una situación que genera preocupación en los estudiantes tiene que ver con el momento en que deben realizar los procesos de evaluación docente, ya que consideran que interfieren con sus propios procesos de evaluación y afecta su disposición y estado de ánimo. Al respecto, Zambrano et al. (2015), refieren que es necesario reflexionar sobre la manera de realizar la evaluación docente, ya que muchas veces se realiza en un contexto de obligatoriedad en donde se ejerce presión para que el estudiante evalúe cada curso y se garantice a los estudiantes un lugar que cumpla con todas las condiciones necesarias de confidencialidad y

mejora.

## 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La pregunta de investigación fue:

¿cuáles son las experiencias de los estudiantes de un programa de Odontología del sur occidente Colombiano con relación a las prácticas pedagógicas de los docentes y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje? y después de reflexionar sobre los resultados obtenidos, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- Las experiencias que relatan los estudiantes relacionadas con las prácticas pedagógicas, dan cuenta de procesos que trascienden los conocimientos e incluyen el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y competencias para desarrollarse intelectual y socialmente, tales como modos de actuar y comunicarse.
- Los estudiantes reconocen en sus profesores el modelo a seguir en aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales de su formación universitaria. Las características personales de los profesores como actitudes y valores influyen favoreciendo o dificultando el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- La comunicación entre profesores y estudiantes debe ser efectiva, asertiva y afectiva para asegurar la comprensión del mensaje que se desea transmitir, reconocer de las dificultades que presentan los estudiantes sin que sientan temor de expresarlos y establecer mecanismos de retroalimentación con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje.

- Aunque el modelo educativo promovido por la Institución ha impulsado a partir del año 2001 para renovar el enfoque pedagógico fomentando estrategias para fortalecer la autonomía del estudiante y el aprender a aprender , se observa la tendencia en algunos profesores a desarrollar procesos educativos tradicionales basados en la transmisión de conocimientos.
- Los profesores poseen formación disciplinar idónea , no obstante algunos carecen de formación pedagógica para llevar a cabo el mecanismo de transformación educativa que requiere el programa, lo que ocasiona dificultades para articular los procesos educativos entre las diferentes asignaturas preclínicas y clínicas.
- Las prácticas pedagógicas deben estar alineadas con el modelo pedagógico que promueve la institución para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Las prácticas pedagógicas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes son aquellas en las que predomina la acción participativa y la interacción docente-discente y entre pares como los casos clínicos, el aprendizaje basado en problemas y el seminario investigativo. Durante las actividades prácticas los estudiantes aprenden “haciendo” y adquieren seguridad con la supervisión de los profesores.
- Las prácticas pedagógicas que dificultan el aprendizaje son aquellas donde no se produce o es muy pobre la participación de los estudiantes. Las actividades teóricas tipo clase magistral no producen motivación en los estudiantes ya que se centran en la intervención del profesor, aunque pueden utilizarse en situaciones específicas y en asociación con otras metodologías como seminarios y exposiciones realizadas bajo la supervisión docente, para alcanzar los objetivos propuestos.

- Las prácticas pedagógicas como los seminarios tipo exposición en los que no interviene la totalidad del grupo ni cuentan con la supervisión y/o tutoría de los profesores no producen aprendizaje y desmotivan a los estudiantes.
- Las ayudas didácticas como estrategias metodológicas deben ser cuidadosamente seleccionadas estar actualizadas y motivar a los estudiantes para cumplir con los objetivos propuestos.
- La estructura curricular de la carrera de Odontología está sobrecargada algunos semestres, conformada por muchas asignaturas integradas por bloques y centradas en su mayoría en el contenido.
- Los semestres críticos, con mayores fuentes de estrés son quinto, sexto y séptimo. Los principales detonantes de estrés identificados por los estudiantes son la sobrecarga académica y la falta de tiempo para desarrollar actividades académicas, familiares, sociales e incluso de descanso.
- La evaluación debe ser un proceso reflexivo y dinámico con un propósito formativo. Para ello debe estar alineada con el modelo pedagógico de la institución, con los objetivos propuestos y con la metodología seleccionada para el desarrollo de los cursos.
- La evaluación debe actuar como un indicador de los avances de los estudiantes y de coherencia entre la institución, los profesores, estudiantes y el contexto en el que se devuelven.
- La evaluación profesoral debe ser un mecanismo de retroalimentación para que los docentes y la institución conozcan las fortalezas y debilidades

que se presentan en el ejercicio de la función docente y se establezcan los mecanismos de mejoramiento tendientes a perfeccionar la educación.

En consideración a lo anteriormente expuesto se hace necesario realizar las siguientes recomendaciones:

- Fomentar en la institución mecanismos que promuevan la formación pedagógica para que el profesor reflexione continuamente sobre su ejercicio docente y no incurra en prácticas pedagógicas de transmisión, creando mecanismos para sensibilizar a los profesores a cerca de la importancia de la formación pedagógica, aportando elementos para su autoformación y facilitando espacios y tiempo para su perfeccionamiento en el campo disciplinar y pedagógico.
- Es importante implementar el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas que fomenten el trabajo en equipo y hagan de la experiencia un medio para alcanzar el aprendizaje fomentando procesos de comunicación con base en relaciones de respeto , justicia y reconocimiento de la individualidad.
- Promover practicas pedagógicas que articulen los cursos teóricos y las actividades prácticas para facilitar la aplicación de los conocimientos en los escenarios clínicos y fortalecer la confianza de los estudiantes.
- Fomentar el uso de evaluaciones que incluyan la valoración de habilidades, destrezas, capacidad reflexiva y argumentativa de los estudiantes promoviendo el entrenamiento de los profesores en este aspecto para que sea un elemento de interacción y mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y no un mecanismo de control.
- Impulsar la participación de los profesores con formación docente en los diferentes comités de apoyo institucional como: currículo, de convivencia, y

evaluación, para que aporten elementos que contribuyan al mejoramiento de los procesos que se llevan a cabo en el espacio de aprendizaje.

- Realizar revisiones permanentes del currículo con el fin de hacer los ajustes necesarios tendientes a garantizar la calidad educativa en cuanto al contenido de los cursos y respetar el tiempo de los estudiantes con el fin de que puedan llevar a cabo el proceso de aprendizaje en un ambiente que garantice la formación integral.
- Fortalecer los mecanismos de consejería estudiantil para apoyar a los estudiantes y orientarlos con el fin de que aprendan a identificar situaciones que puedan alterar su proceso educativo para que las modifiquen o para que fortalezcan aquellas que los benefician.
- Diseñar programas dirigidos a planificar estrategias educacionales para controlar los niveles de estrés en los estudiantes de la Escuela de Odontología.
- Realizar una investigación desde la perspectiva de los profesores para conocer sus experiencias en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y sus vivencias con respecto a las vivencias y experiencias compartidas con los estudiantes.
- Continuar realizando investigaciones desde la perspectiva educativa con el fin de mejorar la calidad de los procesos llevados a cabo en la unidad académica.

## **8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Las limitaciones del estudio se relacionan con la selección de los participantes debido a que únicamente pudieron participar estudiantes de los dos últimos años

del programa académico. Los estudiantes de quinto, sexto y séptimo semestres no contaban con tiempo para participar en las entrevistas y sus relatos podrían haber brindado más elementos al estudio, debido a que sus vivencias estarían narradas en tiempo presente y no como elementos del pasado como sucedió con los participantes en el trabajo.

Los resultados por ser una participación por conveniencia, respetando los acuerdos éticos , sólo se podrán extrapolar a los participantes del estudio.

## 9. REFERENCIAS

- Álvarez, L., Gujelmeier, V., & Hermida, L. (2013). ¿Cómo aprenden los estudiantes de odontología que cursan el último año de carrera? *Odontoestomatología* , *VX* (21), 4- 11.
- Acosta, F., Aguilera, M., Pozos, B., Torres, T., & Parra, L. (2017). Vivencias y experiencias de médicos residentes mexicanos durante su primer año de formación académica. *Investigación en Educación Médica* , *6* (23), 169-179.
- Alsina, M., & Rodríguez, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía* , 25- 48.
- Araya, S. (2015). Experiencia de cambio metodológico en estudiantes chilenos basada en la autonomía y colaboración para la construcción de aprendizajes. *Revista Cubana de Educación Médica Superior* , *29* (2), 233-246.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos del CIEF*, (págs. 1- 10).
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). México: Trillas.
- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B., & Parra, C. (2006). Límites del Constructivismo Pedagógico. *Educación y Educadores* , *9* (1), 11-31.
- Blanco, N., & Alvarado, M. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de ciencias sociales* , *XI* (3), 573-544.
- Bordas, M., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía* , *59* (218), 25-48.
- Borgobello, A., Peralta, N., & Roselli, N. (2010). Estilo Docente universitario en relación al tipo de Clase y a la Disciplina Enseñada. *Liberabit* , *16* (1), 7-16.
- Campo, J., Cano, J., Herrera, D., Bascones, J., De Nova, J., Gasco, C., y otros. (2008). *Revista Complutense de Educación* , *20* (1), 135- 150.
- Carbajosa, D. (2010). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos* , *33* (132), 183-192.
- Castaño, J., Cerón, A., Collazos, A., Osorio, J., & Ospina, A. . (2012). Factores que inciden en la motivación académica en un programa de Medicina. *Archivos de medicina* , (1657-320X), *12*(1), 46-61.
- Castillo, C., Chacón, T., & Díaz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carrera de la salud. *Investigación en Educación Médica* , *5* (20), 230- 237.
- Castillo, E., & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica* , *34* (3), 164- 167.
- Chiang, M., Díaz, C., & Rivas, A. (2013). Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior . *Revista Lasallista de Investigación*, *10* (2), 62-68.
- Conde, A., & Pozuelos, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como

- instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Revista Investigación en la Escuela* , 63, 77-90.
- De León, I. (2005). Los estilos de Enseñanza Pedagógicos: Una propuesta de Criterios para su Determinación. *Revista de Investigación* (57), 69- 97.
- Del barco, B., & Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia Europea. *Revista de Psicodidáctica* , 12 (2), 269- 278.
- Del Cueto, J. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Revista de Psicología y Ciencias Afines* , 12 (1), 29-35.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, R. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista* (Segunda edición. capítulo II). Mc Graw Hill.
- Dubreucq, F., & Choprix, M. (1984). Ovide Decroly. *JAMA: The journal of American Medical Association* , 252, 661.
- Echeverry, A. (2006). Hacia una propuesta constructivista en el aula de educación superior, Metodologías y supuestos alternativos. SINOPSIS EDUCATIVA. *Revista Venezolana de Investigación* , 6 (2), 33- 50.
- Española, R. A. (2001). 22.
- Espinosa, O., Martínez, A., & Díaz, A. (2013). Formas de enseñanza y evaluación utilizadas por los docentes de odontología: Resultados y su clasificación psicopedagógica. *Investigación en Educación Médica* , 2 (8), 183-192.
- Espitia, E. (2013). La fenomenología interpretativa como alternativa para estudiar los fenómenos humanos. *Investigación y educación en enfermería* , 8 (1), 27- 35.
- Fasce, E., Claderón, M., Braga, I., De Orúe, M., Mayer, H., Wagemman, H., y otros. (2001). Utilización del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de física en estudiantes de medicina. Comparación con enseñanza tradicional. *Revista médica de Chile* , 129 (9), 1031-1037.
- Fontán, M. (2004). Evaluación curricular y mejora didáctica. *El Guiniguada* (13), 43- 58.
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión de los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitarios. *Revista de Educación* , 30 (1), 31-49.
- Gargallo, B., March, A., Ángel, M., & Rodríguez, J. (2007). Modelos Docentes de los Profesores Universitarios. *Teoría de la Educación* , 19, 167-189.
- González, J. Naturaleza, ruralidad y educación en Cèlestin Freinet. *Revista da FAEEBA* , 20 (36), 69-78.
- Guevara, C., Botero, S., Borrero, I., & Sinisterra, J. (2011). Prevalencia de abuso y factores asociados en un escuela de medicina Colombiana. *Colombia Médica* , 42 (4), 490-500.
- Hamodi, C., López, V., & López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos* , 37 (147), 146-161.
- Hamui, A., Enríquez, P., Hernández, C., Lavalle, C., & Vilar, P. (2016). ¿Qué Opinan los Residentes sobre sus profesores? *Educación Médica*.

- <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.003>
- Hernández, P. (2012). ¿Por qué es importante establecer una rúbrica de evaluación? El caso del curso Clínica de Exodoncia y Cirugía. *Revista de Educación* , 36 (1), 1- 18.
- Jaramillo, G., Caro, H., Parra, Z., Bedoya, J., Pabón, E., & Mejía, M. (2009). Dispositivos desencadenantes de estrés y ansiedad en estudiantes de Odontología de la universidad de Antioquia. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia* , 20 (1), 49- 57.
- Laudadio, j., & Mazzitelli, C. (2015). Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales. *Educación* , 24 (46), 9-25.
- Logroño, J. (2009). *Situación de Acoso, abuso y otros delitos sexuales en el ámbito de la educación superior. Caso.* Universidad Central del Ecuador, Quito.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo* , 1 (8), 2-43.
- Mas, O., & Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 21 (69), 437-470.
- Meneses, G. (2007). *Interacción y aprendizaje en la universidad.* Tesis Doctoral, Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació, Tarragona.
- Michalón, R., Michalón, D., Mejía, C., López, R., & Palmero, D. G. (2017). El aprendizaje basado en problemas en la educación odontológica. *Medisur* , 15 (3), 297-303.
- Milicic, N., & Arón, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo social en el contexto escolar. *Psyke* , 9, 117-124.
- Misrachí, C., Rios, M., Manrique, J., Burgos, C., & Ponce, D. (2015). Fuentes de estrés percibidas y rendimiento académico en estudiantes de odontología chilenos. *FEM: Revista de Fundación Educación Médica* , 18 (2), 109-116. <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322015000200006>
- Moreira, M. (1997). Aprendizaje Significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19, pág. 44.
- Moreno, I., González, C., & Popescu, B. (2015). Evaluación del aprendizaje en educación superior: Una propuesta metodológica., (pág. DOI: 10.1109/CISTI.2015.7170547). España.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.* Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Munayco, F., Cámara, A., Muñoz, L., Arroyo, H., Mejía, C., Lem, F., y otros. (2016). Características del maltrato hacia estudiantes de medicina en una universidad pública del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública* , 33 (1), 58- 66. doi: 10.17843/rpmesp.2016.331.2008
- Nava, B., Mariscal, S., & Estrada, J. (2013). La percepción del maltrato de las y los estudiantes nayaritas en las carreras universitarias de medicina y enfermería. Un primer acercamiento. *Revista Waxapa* , 5 (9), 20- 30.
- Ordoñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales.*

- (19), 7- 12. Obtenido el 05 de octubre de 2017, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X2004000300001&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000300001&lng=en&tlng=es).
- Pedroza, A., & Infante, T. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo* , 14, 53- 58.
- Pérez, J., & Páez, D. (2001). Satisfacción laboral, síndrome de estrés asistencial y clima emocional en empleados de prisiones de Bogotá: un estudio exploratorio. *Acta Colombiana de Psicología* , 6, 41- 65.
- Pimienta, C., De la Cruz, T., & Díaz, G. (2016). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica* , 5 (20), 230- 237.
- Pinelo, F. (2008). Estilos de Enseñanza de los profesores de la Carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* , V (13), 17- 24.
- Pueyo, A., Sánchez, B., Pastor, V., Ortín, N., Lara, E., & Bujosa, M. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación* , 347, 435-451.
- Rancich, A., Niz, L., Caprara, M., Aruano, M., Donato, M., Sánchez, M., y otros. (2013). Actuaciones docentes consideradas como incorrectas por alumnos de medicina: análisis comparativo entre dos universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* , 9 (9), 95-107.
- Rendón, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación* , 64, 175 - 195.
- Rinaudo, M., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su Evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología* , 19 (1), 107- 119.
- Rivera, N. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Médica Superior* , 30 (3), 609- 614.
- Rivilla, T. (2010). Prácticas pedagógicas orientadas a los problemas de enseñanza -aprendizaje que desarrollan los docentes de la Facultad de Odontología de Rosario. *Tesis Doctoral (622- 787)* .
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Rodríguez, R. (2013). Reaprender a enseñar: Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* . , 17 (2), 79-94.
- Salim, R., & De Santos, M. (2011). Evaluación de enfoques motivacionales y estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer año universitario de odontología (UNT). *Cuadernos de Educación* , 9 (9), 245- 260.
- San Fabián, j., Belver, J., & Alvarez, C. (2014). ¿ Nuevas Estrategias y Enfoques de Aprendizaje en el contexto del espacio Europeo de Educación Superior? *REDU. Revista de Docencia Universitaria* , 12 (4), 249- 280.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Paidós.

- Serrano, J., & Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 13 (1), 1-27.
- Tabera, M., Álvarez, M., Hernando, A., & Rubio, M. (2015). Percepción de Los Estudiantes Universitarios de Ciencias de la Salud Sobre las Actitudes de los Docentes y su influencia en el Clima de Aprendizaje. *Revista Complutense de Educación* , 26 (2), 275- 293.
- Tapia, J. (1998). *Motivar para el Aprendizaje. Teoría y estrategias*. España: Edebé.
- Urbina, J., & Olivalle, G. (2016). Abandono y permanencia en la Educación Superior: Una Aplicación de la teoría Fundamentada. *Revista Sophia* , 12 (1), 27-37.
- Valencia, L., Galeano, A., & Joven, K. (2014). Estilos de Enseñanza de los Docentes : Una Apuesta por el desempeño Académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe* , 12 (2), 25- 34.
- Valle, U. d. (8 de Marzo de 2001). Resolución 027. Cali, Valle, Colombia.
- Valle, U. d. (7 de Abril de 2015). Acuerdo 010. Cali, Valle, Colombia.
- Vera, A., & Mazadiego, T. (2010). Una Perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los Docentes en el Aula Escolar. *Revista de Educación y Desarrollo* , 14, 53- 58.
- Villavicencio, J. (2008). Evaluación del desempeño docente: la experiencia del Programa Académico de Odontología de la Universidad del Valle 2005-2007. *Colombia Médica* , 39 (1, Suppl.1), 57- 63.
- Yurén, T., & Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El Caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 8 (19), 631- 652.
- Zambrano, R., Gil, N., Lopera, E., Carrasco, N., & Gutiérrez, A. V. (2015). Validez y confiabilidad de un instrumento de evaluación de estrategias docentes en la práctica de la enseñanza universitaria. *Magister* , 27, 26-36.

## 10. ANEXOS

### ANEXO 1.

#### Guía de preguntas para la realización de entrevista a los grupos focales

#### VIVENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA DE ODONTOLOGÍA DEL SUROCCIDENTE COLOMBIANO RELACIONADAS CON LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES Y SU INCIDENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

**Objetivo general del Trabajo:** Describir desde las vivencias de los estudiantes, las prácticas pedagógicas de los docentes de una Escuela de Odontología del Sur Occidente del País.

1. Hablemos acerca de las metodologías utilizadas por los docentes del programa académico durante las actividades teóricas.
2. Hablemos acerca de las metodológicas utilizadas por los docentes del programa académico durante las actividades prácticas.
3. Describa con ejemplos las metodologías que recuerde facilitaron su proceso de aprendizaje.
4. Describa con ejemplos las metodologías que recuerde dificultaron su proceso de aprendizaje.
5. Qué experiencias de aprendizaje fueron determinantes en su proceso formativo.
6. Qué experiencias de aprendizaje aportaron muy poco a su proceso formativo.

## ANEXO 2. Encuesta datos sociodemográficos

### ANEXO 2. ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

Código del participante

002

• Género:

Masculino

Femenino

• Edad (años cumplidos):

24 años.

• Estado civil: Soltero

Casado

Unión libre

Otro

Cuál

• Semestre que cursa:

• Ciudad de Procedencia:

Calí

• Actividad que realiza además de ser estudiante:

Solo estudia

Trabaja

• Depende económicamente de alguien?: Si

No

• En caso afirmativo: Padres

Familia

Otros

**ANEXO 2.**  
**ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

Código del participante

• Género: Masculino  Femenino

• Edad (años cumplidos):

• Estado civil: Soltero  Casado  Unión libre

Otro  Cuál

• Semestre que cursa:

• Ciudad de Procedencia:

• Actividad que realiza además de ser estudiante:

Solo estudia  Trabaja

• Depende económicamente de alguien?: Si  No

• En caso afirmativo: Padres  Familia  Otros

**ANEXO 2.**  
**ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

- Código del participante
- Género: Masculino  Femenino
  
  - Edad (años cumplidos):
  
  - Estado civil: Soltero  Casado  Unión libre   
Otro  Cuál
  
  - Semestre que cursa:
  
  - Ciudad de Procedencia:

- 
- Actividad que realiza además de ser estudiante:

Solo estudia  Trabaja

- Depende económicamente de alguien?: Si  No

- En caso afirmativo: Padres  Familia  Otros

**ANEXO 2.**  
**ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

Código del participante

005

- Género: Masculino  Femenino
  
- Edad (años cumplidos): 28
  
- Estado civil: Soltero  Casado  Unión libre   
Otro  Cuál
  
- Semestre que cursa: 10

---

• Ciudad de Procedencia: Cali

• Actividad que realiza además de ser estudiante:

Solo estudia  Trabaja

• Depende económicamente de alguien?: Si  No

• En caso afirmativo: Padres  Familia  Otros

**ANEXO 2.**  
**ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

Código del participante

- Género: Masculino  Femenino
  
- Edad (años cumplidos):
  
- Estado civil: Soltero  Casado  Unión libre   
Otro  Cuál
  
- Semestre que cursa:
  
- Ciudad de Procedencia:
  
- Actividad que realiza además de ser estudiante:  
Solo estudia  Trabaja
  
- Depende económicamente de alguien?: Si  No
  
- En caso afirmativo: Padres  Familia  Otros

**ANEXO 2.**  
**ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

Código del participante

007

• Género:

Masculino

Femenino

• Edad (años cumplidos):

29 años

• Estado civil: Soltero

Casado

Unión libre

Otro

Cuál

• Semestre que cursa:

• Ciudad de Procedencia:

Cali

• Actividad que realiza además de ser estudiante:

Solo estudia

Trabaja

• Depende económicamente de alguien?: Si

No

• En caso afirmativo: Padres

Familia

Otros

**ANEXO 2.  
ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

Código del participante

008

• Género:

Masculino

Femenino

• Edad (años cumplidos):

21 años

• Estado civil: Soltero

Casado

Unión libre

Otro

Cuál

• Semestre que cursa:

10º

• Ciudad de Procedencia:

Cali

• Actividad que realiza además de ser estudiante:

Solo estudia

Trabaja

• Depende económicamente de alguien?: Si

No

• En caso afirmativo: Padres

Familia

Otros

**ANEXO 2.  
ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

Código del participante

• Género: Masculino  Femenino

• Edad (años cumplidos):

• Estado civil: Soltero  Casado  Unión libre   
Otro  Cuál

• Semestre que cursa:

• Ciudad de Procedencia:

• Actividad que realiza además de ser estudiante:

Solo estudia  Trabaja

• Depende económicamente de alguien?: Si  No

• En caso afirmativo: Padres  Familia  Otros

**ANEXO 2.**  
**ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

Código del participante

• Género: Masculino  Femenino

• Edad (años cumplidos):

• Estado civil: Soltero  Casado  Unión libre

Otro  Cuál

• Semestre que cursa:

• Ciudad de Procedencia:

• Actividad que realiza además de ser estudiante:

Solo estudia  Trabaja

• Depende económicamente de alguien?: Si  No

• En caso afirmativo: Padres  Familia  Otros

**ANEXO 2.  
ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

Código del participante

• Género: Masculino  Femenino

• Edad (años cumplidos):

• Estado civil: Soltero  Casado  Unión libre

Otro  Cuál

• Semestre que cursa:

• Ciudad de Procedencia:

• Actividad que realiza además de ser estudiante:

Solo estudia  Trabaja

• Depende económicamente de alguien?: Si  No

• En caso afirmativo: Padres  Familia  Otros

**ANEXO 2.**  
**ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

Código del participante

- Género: Masculino  Femenino
  
- Edad (años cumplidos):
  
- Estado civil: Soltero  Casado  Unión libre   
Otro  Cuál
  
- Semestre que cursa:
  
- Ciudad de Procedencia:
  
- Actividad que realiza además de ser estudiante:  
Solo estudia  Trabaja
  
- Depende económicamente de alguien?: Si  No
  
- En caso afirmativo: Padres  Familia  Otros

**ANEXO 2.**  
**ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

Código del participante

013

• Género:

Masculino

Femenino

• Edad (años cumplidos):

22

• Estado civil: Soltero

Casado

Unión libre

Otro

Cuál

• Semestre que cursa:

10

• Ciudad de Procedencia:

Cali

• Actividad que realiza además de ser estudiante:

Solo estudia

Trabaja

• Depende económicamente de alguien?: Si

No

• En caso afirmativo: Padres

Familia

Otros

**ANEXO 2.**  
**ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

Código del participante

- Género: Masculino  Femenino
  
- Edad (años cumplidos):
  
- Estado civil: Soltero  Casado  Unión libre   
Otro  Cuál
  
- Semestre que cursa:
  
- Ciudad de Procedencia:
  
- Actividad que realiza además de ser estudiante:  
Solo estudia  Trabaja
  
- Depende económicamente de alguien?: Si  No
  
- En caso afirmativo: Padres  Familia  Otros

**ANEXO 2.**  
**ENCUESTA DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Usted es uno de las personas que de manera voluntaria intervendrá en la entrevista al grupo de estudiantes de Odontología, para describir cuales son las metodologías que utilizan los docentes y facilitan o no el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La información solicitada es muy importante, por lo tanto solicitamos marcar todos los cuadros, los cuales hacen referencia a su perfil sociodemográfico.

No es necesario firmar la encuesta.

Código del participante

- Género: Masculino  Femenino
  
- Edad (años cumplidos):
  
- Estado civil: Soltero  Casado  Unión libre   
Otro  Cuál
  
- Semestre que cursa:
  
- Ciudad de Procedencia:
  
- Actividad que realiza además de ser estudiante:  
Solo estudia  Trabaja
  
- Depende económicamente de alguien?: Si  No
  
- En caso afirmativo: Padres  Familia  Otros

**ANEXO 3.**  
**Consentimiento Informado**

	<p>Vivencias de los Estudiantes de una Escuela de Odontología del Sur occidente Colombiano relacionadas con las prácticas pedagógicas de los docentes y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>Investigadoras</p>	<p>Adriana María Herrera Rubio María Clara Tovar</p>

**Descripción**

Esta es una invitación para participar en una investigación que tiene como objetivo: (a) describir las vivencias de los estudiantes de una Escuela de Odontología del suroccidente Colombiano relacionadas con la prácticas pedagógicas de los docentes (b) Describir las vivencias de los estudiantes en el proceso de Enseñanza Aprendizaje de una Escuela de Odontología del Sur Occidente del País. (c) Describir las vivencias de los estudiantes con las metodologías que facilitan el aprendizaje de una Escuela de Odontología del Sur Occidente del País. (d) Describir las vivencias de los estudiantes con las metodologías que dificultan el aprendizaje de una Escuela de Odontología del Sur Occidente del País. (e) Describir las vivencias en evaluación de los estudiantes de una Escuela de Odontología del Sur Occidente del País. Con este proyecto se pretende enfatizar el papel determinante de las relaciones sociales y actitudes de los docentes, a partir de las vivencias de los estudiantes, para favorecer o no el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer las prácticas educativas de los docentes de una Escuela de Odontología del Suroccidente Colombiano.

**Procedimiento.**

Usted ha sido seleccionado(a) para participar en esta investigación. Si está de acuerdo se le pedirá permiso para realizar una grabación en audio de una o máximo dos entrevistas con un promedio de duración máximo de 2 horas cada una, donde usted, como integrante de un grupo focal, describirá sus experiencias con las metodologías utilizadas por los docentes durante el desarrollo de las asignaturas de pregrado. Las entrevistas estarán a cargo de la investigadora principal del presente estudio, cuya duración aproximada será de 6 meses y en el cual intervendrán aproximadamente 12 participantes matriculados en los tres últimos años el programa de Odontología de la Facultad de Salud. Cada grupo

focal estará integrado mínimo por 4 estudiantes, de ambos sexos y mayores de edad.

**Posibles riesgos o inconvenientes.**

Las actividades propuestas en el estudio son seguras, respetan la dignidad e integridad de todos los participantes. Es importante resaltar que no existe ninguna compensación o pago por la participación, ni tampoco implicará ningún tipo de gasto para usted. Es por ello que su participación es voluntaria.

**Protección de la información.**

La información obtenida en este estudio puede ser publicada en revistas científicas o presentada en congresos científicos, pero cualquier referencia a su identidad será mantenida bajo estricta confidencialidad. Usted nunca será identificado(a) por su nombre en el estudio, dado que un código aparecerá en cualquier registro y/o material que usted provea a los investigadores. En el futuro otros investigadores distintos a nuestro equipo de investigación podrán usar los archivos de datos del estudio para escribir artículos, pero su nombre nunca estará disponible para ellos. La información por usted suministrada no será utilizada por fuera de las actividades académicas e investigativas realizadas en la Universidad del Valle y Universidad Icesi, además será cuidadosamente guardada para proteger su intimidad y el nombre de cualquiera de los participantes o el nombre de los docentes que en algún caso fuese mencionado durante las entrevistas no aparecerá en ningún documento que se publique como parte de la garantía de confidencialidad, éste será cambiado por un código numerado precedido por la letra D.

Los datos y resultados del proyecto solamente serán utilizados en proyectos de investigación similares futuros, previa autorización de los participantes y previa aprobación del Comité de Ética de la Universidad del Valle.

**Beneficios del estudio.**

Es posible que se beneficie directamente de la investigación. De igual forma, esperamos que su participación en el estudio pueda ayudar a futuro a partir de los hallazgos de los investigadores en este estudio, a docentes no sólo del ámbito de la salud.

**Requerimientos del participante.**

Para participar en el estudio usted tendrá que disponer de tiempo suficiente para realizar la o las entrevistas, las cuales se realizarán en un lugar y hora previamente determinados con la garantía de total confidencialidad.

**Desistimiento y derechos del participante.**

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria, además usted es libre de retirarse de este proyecto en el momento que así lo considere. Usted puede decidir participar o no en este estudio y retirarse en cualquier momento, sin ninguna consecuencia académica o relacionada con su vida estudiantil. Usted tendrá copia del consentimiento informado firmado y una vez finalizada la

investigación se le hará llegar una copia de los resultados obtenidos en la misma.

Cualquier duda a cerca del estudio debe ser dirigida a la investigadora principal por correo electrónico o vía telefónica y al Comité Institucional de Revisión de Ética humana (CIREH).

Adriana María Herrera R. Investigadora Principal Tel. 3212100 Ext. 4119. Lunes a Viernes (8 am. 12m)

E-mail: [adriana.herrera@correounivalle.edu.co](mailto:adriana.herrera@correounivalle.edu.co)

María Clara Tovar de Acosta. Directora del proyecto: 3164814741

E-mail: [maria.tovar@correounivalle.edu.co](mailto:maria.tovar@correounivalle.edu.co)

Comité Institucional de Revisión de Ética Humana. Facultad de Salud

Tel. 5185677

He leído este formato y he decidido de manera voluntaria participar en la investigación previamente descrita. Su propósito general, las particularidades de mi participación y los posibles riesgos e inconvenientes han sido satisfactoriamente explicados y entiendo que puedo retirarme de la investigación en el momento que considere conveniente.

---

Nombre completo	Firma	Fecha
-----------------	-------	-------

---

Nombre completo de la persona Que obtiene el consentimiento	Firma	Fecha
--	-------	-------

---

Testigo C.C.	Firma	Fecha
-----------------	-------	-------

---

Testigo C.C.	Firma	Fecha
-----------------	-------	-------