



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES Y
ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE
ESTOMATOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA RESPECTO A LAS
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS
DURANTE LA CARRERA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRA EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ANA CRISTINA LOPEZ TORRES

LIMA - PERÚ

2021

ASESOR

Mg. Huber Santisteban Matto

JURADO DE TESIS

DR. MANUEL EDUARDO BELLO DOMINGUEZ

PRESIDENTE

DRA. OLGA TERESA GONZÁLEZ SARMIENTO

VOCAL

MG. MANUEL CARDENAS MUÑOZ

SECRETARIO

DEDICATORIA

A mis seres queridos,
por apoyarme siempre en cada paso que he dado.

AGRADECIMIENTO

A todos los que permitieron que este proyecto fuera posible,
participantes, asesor, jurado y mi familia.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Tesis autofinanciada

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1 Planteamiento del problema	4
1.2 Objetivos.....	9
Objetivo general.....	9
Objetivos específicos	9
1.3 Justificación.....	10
CAPÍTULO II MARCO REFERENCIAL	13
2.1 Antecedentes	13
2.2 Bases teóricas	21
2.2.1. La percepción de la práctica pedagógica	21
2.2.2. La percepción de los modelos de enseñanza	26
2.2.3. La percepción de los estilos de enseñanza	29
2.2.4. La percepción de las estrategias pedagógicas.....	34
2.2.5. La percepción de las interacciones docente-estudiante.....	39
2.2.6. La percepción de la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes.....	43
2.2.7. Resumen de las percepciones de las practicas pedagógicas y la percepción de las categorías.....	47
2.2.8. Estudio de las percepciones	53
CAPÍTULO III METODOLOGÍA.....	63
3.1. Tipo y el nivel de la investigación	63
3.2. Diseño de la investigación.....	65
3.3. La unidad de análisis y la muestra:	66
3.4. Técnicas e instrumentos:.....	67
3.5. Procedimiento y análisis	69
3.6. Categorías de análisis.....	71
3.7. Criterios de rigor y validez	72
3.8. Consideraciones éticas	73
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	75
4.1. Percepción sobre los modelos de enseñanza	76
4.2. Percepción de los estilos de enseñanza.....	87
4.3. Percepción de las estrategias pedagógicas.....	94

4.4.	Percepción de la interacción docente-estudiante (IDE).....	107
4.5.	Percepción de la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes	119
CAPÍTULO V DISCUSIÓN		130
5.1.	Percepción sobre los modelos de enseñanza	130
5.2.	Percepción de los estilos de enseñanza.....	137
5.3.	Percepción de las estrategias pedagógicas.....	143
5.4.	Percepción de la Interacción docente-estudiante (IDE).....	154
5.1.	Percepción de la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes	160
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES		168
CAPÍTULO VII RECOMENDACIONES		171
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		173
ANEXOS		

Índice de figuras

Figura 1. <i>Representación de los conceptos y componentes de las prácticas pedagógicas.</i>	53
Figura 2. <i>Componentes de la Percepción social</i>	62
Figura 3. <i>Etapas de análisis de datos cualitativos propuesto por Izcara (2014).</i> ..	70
Figura 4. <i>Representación de la percepción de los modelos de enseñanza</i>	136
Figura 5. <i>Representación de la percepción de los estilos de enseñanza</i>	143
Figura 6. <i>Representación de la percepción de las estrategias pedagógicas (EP)</i>	154
Figura 7. <i>Representación de la percepción de la interacción docente- estudiante</i>	160
Figura 8. <i>Representación de la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico estudiantil</i>	166

Índice de tablas

Tabla 1. Construcción de los conceptos de las categorías, subcategorías y puntos clave de la investigación	48
Tabla 2. Características de los participantes entrevistados	67
Tabla 3. Resumen metodológico	69
Tabla 4. Categorías deductivas e inductiva de las percepciones de las prácticas pedagógicas	72
Tabla 5. Criterios de rigor y de validez.....	73

RESUMEN

La estomatología es impartida por clínicos expertos en la materia científica de su especialidad, pero presentan una limitada o nula formación académica en aspectos relacionados con el ejercicio de la docencia. El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción que tienen los docentes y estudiantes del 5º año de la carrera de Estomatología de una universidad privada de Lima sobre las prácticas pedagógicas utilizadas durante la carrera. La investigación asume el enfoque cualitativo, la recolección de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, se organizó y analizó teniendo en cuenta las categorías de estudio y los patrones recurrentes y emergentes en la data. Como conclusión general de las percepciones de las prácticas pedagógicas se encontró que los participantes perciben un arraigo del modelo orientado a productos, con la utilización del estilo tradicional, predominio de las estrategias demostrativas y una percepción de la interacción docente estudiante bien diferenciada, que guarda relación con los espacios dentro y fuera del salón de clase. Los participantes perciben como un elemento fundamental de la práctica pedagógica la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico estudiantil lo que la convierte en una categoría emergente de esta investigación.

Palabras Clave: Docentes, estudiantes, estomatología, práctica pedagógica, enseñanza, pedagogía

ABSTRACT

Stomatology is taught by clinical experts in the scientific field of their specialty, but they have limited or no academic training in aspects related to teaching. The objective of this research was to analyze the perception that teachers and students of the 5th year of the Stomatology career at a private university in Lima have on the pedagogical practices used during the career. The research assumes a qualitative approach, the collection of information was carried out through semi-structured interviews with teachers and students, it was organized and analyzed taking into account the study categories and the recurrent and emerging patterns in the data. As a general conclusion of the perceptions of pedagogical practices, it was found that the participants perceive a rootedness of the product-oriented model, with the use of the traditional style, predominance of demonstrative strategies and a well-differentiated perception of the teacher-student interaction, which is related with the spaces inside and outside the classroom. The participants perceive as a fundamental element of pedagogical practice the adequacy of teaching to the condition of physical and psychological well-being of the students, which makes it an emerging category of this research.

Key Words: Teachers, students, stomatology, pedagogical practice, teaching, pedagogy

INTRODUCCIÓN

El fenómeno educativo se encuentra en una constante evolución debido a los avances tecnológicos y a las diversas demandas sociales y académicas que requieren ser tomadas en cuenta, por las instituciones que asumen la formación de profesionales. Una de las dimensiones educativas clave, de esta continua evolución, es la práctica pedagógica, dado que está asociada de manera directa con el mejoramiento de la formación académica de los estudiantes y se espera que en ella, se generen acciones de diversa naturaleza relacionadas con la innovación, profundización y transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose en un importante e interesante objeto de conocimiento, susceptible de exploración sistemática y de comprensión crítica y reflexiva.

Por lo general en diversas carreras y en particular en la carrera de Estomatología, la profesión es impartida por clínicos expertos en la materia científica de su especialidad, pero presentan una limitada o nula formación académica en aspectos relacionados con el ejercicio de la docencia. No cabe duda de que existen algunos docentes eficaces en la conducción de la práctica pedagógica, pero por lo general son producto más de la casualidad y no de un proceso sistemático de formación docente (Schönwetter, citado en Maroto, 2011).

Ahora bien, en el escenario de la formación profesional, se sabe que la práctica pedagógica es altamente significativa para los actores educativos, sin embargo, es aún, una dimensión poco explorada, por ello es imperativo comprender los procesos pedagógicos en su complejidad considerando las perspectivas de las personas involucradas en el acto formativo profesional. Es fundamental comprender que la percepción humana es social y comprende aspectos como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores o los roles sociales (Vargas, 1994), y constituye una visión parcial, que se da a partir de una situación inmersa dentro de un campo perceptivo en el mundo (Botelho, 2008).

Por todo ello la presente investigación tiene como objetivo el analizar la percepción que tienen los docentes y estudiantes del 5° año de la carrera de Estomatología de una universidad privada de Lima sobre las prácticas pedagógicas utilizadas durante la carrera.

Esta investigación es de tipo cualitativo y de nivel interpretativo, en vista de que permite comprender propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno de las prácticas pedagógicas en el nivel universitario, desde la perspectiva de los actores clave del proceso: docentes y estudiantes. Se adopta la modalidad de un diseño flexible, utilizando como técnicas de recolección de datos entrevistas individuales semiestructuradas.

Este informe de tesis se conforma por seis capítulos. El primer capítulo, contempla el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación. El segundo capítulo plantea el marco referencial, y se divide en antecedentes y bases teóricas, a la vez que desarrolla tanto las categorías contempladas inicialmente como la emergente durante este trabajo. El tercer capítulo explica la metodología empleada, indicando el diseño de estudio, la muestra, el análisis de categorías, los procedimientos y las consideraciones éticas. El cuarto capítulo presenta los resultados y, posteriormente, en el quinto capítulo se desarrolla la discusión. El sexto capítulo enumeran las conclusiones de esta investigación. Para finalizar, en el séptimo capítulo, se presentan algunas recomendaciones.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Con el desarrollo de la tecnología en todos los campos de la vida, no es de sorprenderse que existan cambios importantes en el modo de enseñar y aprender en las diferentes áreas de la salud. En el caso de la estomatología, se ha visto un avance importante en materiales dentales, instrumentos y técnicas innovadoras a disposición de una mejora en los tratamientos que esta profesión puede brindar a la población. Las actuales exigencias a la Educación Superior no se ven limitadas a formar profesionales en las diferentes áreas, sino a desarrollar y lograr el correcto desenvolvimiento de las capacidades a fin de promover y consolidar efectivamente las demandas de la sociedad en constante evolución (Pinos, 2013). Pero, cabe preguntarse, ¿la práctica pedagógica en la formación profesional se ha visto modificada ante estas incesantes innovaciones?

La práctica pedagógica es la unión de los elementos que se aplican para todas las acciones que se realicen en el espacio de las clases (preparación de material, respuestas obtenidas, interacción con sus participantes dentro y fuera del aula). Asimismo, se menciona la experiencia adquirida de los docentes, que les ayuda a enfrentar los retos que su labor profesional les presente (Duque, Vallejo, y Rodríguez, 2013). Existe una gran cantidad de literatura sobre las prácticas pedagógicas que se requieren para la enseñanza universitaria en las carreras de la salud en diferentes países, pero es algo escasa en lo que se refiere a las facultades de estomatología del país.

En el Perú, el campo de la enseñanza de la odontología tiene una historia larga, según han señalado Basauri (1966) y Tapia (2003). Los autores relatan que sus inicios se remontan al siglo XVI, a través de los denominados *flebotomos*, personas encargadas, principalmente, de las extracciones dentales; sus conocimientos eran superficiales y poseían poca estructura para ejercer la profesión. En el año 1868, se instauró la sección de Odontología en la Facultad de Medicina de la Real y Pontificia Universidad Mayor de San Marcos, en la que se optaba por el Título de Cirujano Dentista, con tres años de estudio exclusivamente teórico. Apenas en 1943 se creó la primera facultad de Odontología en el país en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En la actualidad, la Academia de Estomatología del Perú enlista 30 diferentes facultades en todo el territorio peruano (Facultades de Odontología, 2019).

La enseñanza en carreras universitarias del campo de la salud, como es el caso de la estomatología¹, ha estado en manos de los expertos en la profesión. Sin embargo, en la mayoría de los casos, estos profesionales no han contado con la preparación para la enseñanza, motivo por el cual en estos campos se han presentado diversas carencias. Al respecto, Schönwetter (citado en Maroto, 2011) explica lo siguiente:

Una enseñanza eficaz es fundamental para el aprendizaje, especialmente en ámbitos profesionales como odontología y la higiene dental. Estas profesiones a menudo son impartidas por clínicos expertos que, en su mayor parte, tienen una limitada o nula formación en docencia. En muchos programas profesionales como Medicina, Odontología y Enfermería, los docentes eficaces son producto de la casualidad, y no son producto de un proceso de formación. (p. 2)

En el mismo sentido, estudios referidos al área de estomatología (Estrada et al., 2014) han señalado que los docentes no obtienen en su formación las competencias para la enseñanza. En consecuencia, buscan suplir la carencia de estas habilidades en cursos externos a la carrera para lograr las destrezas pedagógicas adecuadas.

Desde la experiencia personal de formación profesional en la carrera de Estomatología en Costa Rica, se coincide con el punto de vista de estos autores. Los docentes de carrera eran personas sumamente preparadas en las diferentes ramas de la

¹ La estomatología es definida como la disciplina científica, rama de la medicina, que se ocupa de promover la salud de la boca y sus anexos, así como el estudio **clínico, el diagnóstico, el tratamiento y la investigación de sus enfermedades**. (Real Academia Nacional de Medicina de España, 2021)

estomatología, pero, efectivamente, se presentaban en los estudiantes dificultades para captar la información ofrecida, aun cuando los docentes poseían la completa disposición de enseñar y compartir sus conocimientos. El contenido de las clases magistrales, en muchas ocasiones, no lograba ser transmitido adecuadamente; por el contrario, se originaba en los estudiantes desconcierto, confusión, percepción de dificultad del tema y, en algunas ocasiones, desinterés en las materias dictadas.

Estudios como el de Carrasco et al. (2016) han mostrado que el profesorado de salud utiliza las mismas técnicas de enseñanza provenientes de su propia experiencia de aprendizaje, ya que no consideran necesario recurrir a otra modalidad de enseñanza-aprendizaje que pudiera ser más efectiva para el estudiante. Esta constatación explicaría por qué los docentes en estos campos tienden a mantener enfoques tradicionales propios de su etapa de formación sin considerar, por ejemplo, que los estudiantes no son los mismos.

Aunque existen estudios de casi 20 años atrás, se evidencia que se continúa con un arraigo por el modelo tradicional y el apoyo de estrategias demostrativas hasta el día de hoy.

Bajo estas circunstancias, se han planteado diversos interrogantes relativos a cuestiones como: los dilemas pedagógicos a los que se ven confrontados actualmente los docentes en el campo de la enseñanza de la carrera de Estomatología; la persistencia de las prácticas pedagógicas tradicionales en el escenario nacional; la interpretación

que tienen los docentes sobre las exigencias actuales de mejoramiento de la calidad en sus prácticas docentes; la presencia de reconocimiento sobre la necesidad de actualización de sus prácticas pedagógicas y la percepción que tienen de su actuar en la docencia. Respecto a los estudiantes, nos interesa acercarnos a conocer la forma en que estos perciben las prácticas pedagógicas que se utilizan en su enseñanza universitaria, específicamente en el campo de la estomatología.

A partir de lo señalado, se desprende la pregunta general para el presente estudio: ¿cuál es la percepción que tienen los docentes y estudiantes de la carrera de Estomatología sobre las prácticas pedagógicas utilizadas en la carrera?

Y las preguntas específicas:

- ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes y estudiantes del 5º año de la carrera de Estomatología de una universidad privada de Lima sobre los modelos de enseñanza utilizados en sus prácticas académicas?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes y estudiantes del 5º año de la carrera de Estomatología de una universidad privada de Lima sobre los estilos de enseñanza utilizados en sus prácticas académicas?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes y estudiantes del 5º año de la carrera de Estomatología de una universidad privada de Lima sobre las estrategias pedagógicas utilizadas en su enseñanza en la carrera?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes y estudiantes del 5º año de la carrera

de Estomatología de una universidad privada de Lima sobre las interacciones docente-estudiante que existe durante la carrera?

- ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes y estudiantes del 5° año de la carrera de Estomatología de una universidad privada de Lima sobre la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes durante la carrera?

1.2 Objetivos

Objetivo general

- Analizar la percepción que tienen los docentes y estudiantes del 5° año de la carrera de Estomatología de una universidad privada de Lima sobre las prácticas pedagógicas utilizadas durante la carrera.

Objetivos específicos

- Describir y analizar la percepción que tienen los docentes y estudiantes del 5° año de la carrera de Estomatología de una universidad privada de Lima sobre los modelos de enseñanza utilizados en su enseñanza en la carrera.
- Describir y analizar la percepción que tienen los docentes y estudiantes del 5° año de la carrera de Estomatología de una universidad privada de Lima sobre los estilos de enseñanza utilizados en su enseñanza en la carrera.
- Describir y analizar la percepción que tienen los docentes y estudiantes del 5° año de la carrera de Estomatología de una universidad privada de Lima sobre las

estrategias pedagógicas utilizadas en su enseñanza en la carrera.

- Describir y analizar la percepción que tienen los docentes y estudiantes del 5° año de la carrera de Estomatología de una universidad privada de Lima sobre las interacciones docente-estudiante que existe durante la carrera.
- Describir y analizar la percepción que tienen los docentes y estudiantes del 5° año de la carrera de Estomatología de una universidad privada de Lima sobre la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes que existe durante la carrera.

1.3 Justificación

Existe una gran cantidad de literatura sobre las prácticas pedagógicas que se requieren para la enseñanza universitaria en las carreras de la salud en diferentes países, pero es algo escasa en lo que se refiere a las facultades de odontología en Perú. Algunos autores consideran que la formación en carreras del área de la salud no brinda las destrezas que se requieren para aplicar la docencia y únicamente se sigue un patrón de repetición (de muchos años atrás) para enseñar, por lo que se crea profesionales técnicos y no lo suficientemente capacitados para buscar soluciones a las dificultades que se puedan presentar.

Desde la perspectiva de los docentes, estos consideran que no necesitan de formación especial para enseñar y señalan que, para la selección de las instituciones, se da prioridad al éxito que muestran como profesionales cirujanos y no precisamente

como educadores o por sus estudios en educación (completamente ausente en la mayoría de los casos). Asimismo, aun contando con el apoyo de especializaciones, estas no están orientadas a una formación docente (Lazzarin, Nakama, y Cordoni, 2010). Con esto, surge la interrogante: al solicitar a las instituciones que sus docentes cuenten con grados mayores (especializaciones, maestrías y doctorados), ¿se garantiza que brindarán una mejor educación a los dicentes? ¿Qué opinan los estudiantes y los docentes de las prácticas pedagógicas que se utilizan en la carrera?

Estudios anteriores, mencionados en este trabajo, fueron realizados 20 años atrás y, al ser comparados con estudios más recientes (de 4 o 5 años desde su publicación), se evidencia que no hay cambios significativos en la percepción de las prácticas pedagógicas. Se esperaría que con el rápido crecimiento que ha presentado la tecnología, las facilidades y las herramientas que con ella se han desarrollado, la evolución de la educación debió haber sido mayor. Si estos autores lo han percibido, en sus respectivos países, ¿qué situación vive Perú con respecto a este tema?

Resulta de especial interés el presente estudio, puesto que brinda información sobre la percepción de los docentes y estudiantes sobre las prácticas pedagógicas en el país, y permite compararlas con otros países, así como ofrecer orientaciones sobre la adecuación y los cambios que se requieren, específicamente en la carrera de Estomatología.

Este estudio sobre la percepción de las prácticas pedagógicas no intenta evaluar o juzgar la institución, sino que su propósito es que estas sean punto de partida para crear un conocimiento claro sobre los cambios que se pueden realizar para lograr un aprovechamiento mayor de la enseñanza y aprendizaje de los involucrados. La investigación contribuye a ampliar información sobre la percepción en la enseñanza desde la mirada de los propios docentes, y las demandas y dificultades sobre los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes

Existe una gran cantidad de literatura sobre las prácticas pedagógicas que se requieren para la enseñanza universitaria en las carreras de la salud en diferentes países, pero es algo escasa en lo que se refiere a las facultades de odontología en Perú.

En el constante cambio, debido a la globalización, no es de extrañar que existan cambios importantes en el modo de enseñar y aprender en las diferentes áreas de la salud. En el caso de la odontología, o también reconocida como estomatología, se ha visto un avance importante en materiales dentales, instrumentos y técnicas innovadoras a disposición de una mejora en los tratamientos que esta profesión puede brindar a la población. Pero ¿la práctica pedagógica en la formación profesional se ha visto modificada ante estas incesantes innovaciones?

En estomatología, aprender y desarrollar las habilidades necesarias para trabajar, por ejemplo, en la cavidad bucal, requiere de estudio y de entrenamiento, y desde luego, de buenas prácticas pedagógicas que deben ser adquiridas por todo

docente universitario en adecuados procesos formativos en el área de educación y pedagogía (Spoletti, 2014).

La tesis doctoral realizada por Espejo (2002) tuvo como objetivo el análisis de las prácticas pedagógicas orientadas a los problemas de enseñanza- aprendizaje, las primeras desarrolladas por los docentes y los últimos percibidos por los estudiantes de Odontología de la Universidad de Rosario. Participaron 58 docentes y 148 estudiantes de todos los años de carrera; entre estos, la mayoría fueron del último año de formación. La autora halló que la práctica pedagógica sigue un modelo tradicional, los docentes universitarios desarrollan sus sesiones individualmente, no se observan coordinaciones, ni colaboración entre ellos. Además, entre los participantes se desconoce el significado del término ‘metodología o estrategias didácticas’; y se percibe desactualización en el uso de los recursos didácticos, ya que solo se recurre a la clase magistral y la unidireccionalidad de la transmisión de la información. La investigadora concluye que el hecho de que la formación del profesional y la propia práctica pedagógica sean orientada solo a la transmisión de conocimientos es una pérdida de tiempo y un pobre servicio para el futuro profesional, debido a que, con esta metodología de aprendizaje, no se logran desarrollar habilidades, procedimientos, recursos y estrategias necesarias para lograr el autoaprendizaje.

Otro estudio con estas características fue el realizado por Loaiza, Rodríguez, y Vargas (2012), cuyo objetivo fue el de comprender la búsqueda de sentido alrededor de las prácticas pedagógicas y el desempeño académico realizado por docentes y

estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Manizales. La muestra consistió en 10 docentes y 10 estudiantes de la Facultad a quienes se les realizaron entrevistas semiestructuradas y, en conjunto, se realizaron procesos de observación durante las clases en los escenarios académicos para contrastar la planificación, la estructuración, la metodología de la clase, los procedimientos de evaluación implementados y la interacción en la clase. Entre sus principales conclusiones, se señala que, en las áreas de salud, las prácticas pedagógicas se han automatizado e instrumentalizado, desvinculando la formación teórica de la práctica. Como resultado de ello, el discente no toma su rol como cuidador de la salud, sino que acoge una postura pasiva frente a su quehacer disciplinar, conformándose con recibir instrucciones y aplicarlas de manera mecánica. Asimismo, hay poco espacio para la reflexión profesional y desde la perspectiva de la vida humana.

Al igual que en los estudios anteriores, estos autores también observaron que existe un predominio por las clases magistrales con un propósito de transmisión de la información ya establecido, sin necesidad de un pensamiento crítico por parte de los estudiantes. Con esto se evidencia, desde los ojos de estos autores, que los docentes están logrando un proceso de información simple, con tendencia a la preparación de tipo técnico, teniendo como objetivo la producción de profesionales que cubran la demanda laboral (Loaiza et al., 2012).

Aun cuando la metodología tradicional es vista de manera negativa, para otros autores el uso de esta no debe ser despreciada. En la investigación realizada por

Carrasco, Pérez, Torres y Fasce (2016), el objetivo fue analizar la relación entre prácticas docentes y estrategias de aprendizaje entre docentes de carreras de salud en universidades chilenas, y de donde se desprende que las prácticas pedagógicas de profesionales de la salud se concentran primordialmente en la enseñanza centralizada en el profesor y que el profesorado de salud utiliza las mismas técnicas de su propio aprendizaje personal para enseñar. Las instituciones interesadas en capacitar a sus docentes en este estudio observan que quienes han recibido mayor capacitación se encuentran más centralizados en la enseñanza en el estudiante y no del profesor. Las pedagogías más utilizadas son una mezcla entre la constructivista y la tradicional; sin embargo, esta última no debe ser vista como incorrecta o negativa, ya que, desde la percepción de estos autores, fomenta un equilibrio entre los objetivos que se persigan, aunado a que las estrategias de aprendizaje requeridas, con mayor frecuencia, son las más complejas, profundas y elaborativas.

El actuar de los docentes también adquiere una posición importante cuando los estudiantes evalúan el adecuado uso de las prácticas pedagógicas en su formación. En el estudio elaborado por Cabalín, Navarro, Zamora y San Martín (2010), se evaluó la percepción que posee el profesorado y el estudiantado sobre lo que se define como un 'buen profesor'. Los investigadores solicitaron a los participantes la definición de este por medio de 10 adjetivos y colocarlos según orden de prioridades. La percepción de un buen profesor según el estudiantado otorga el primer orden a aspectos valóricos de actitud e integridad del profesional, así como responsabilidad, empatía, respeto y comunicación interpersonal; en segundo plano, se encuentran la sabiduría y las

aptitudes para la enseñanza, además de inteligencia, puntualidad, compromiso y motivación. En el profesorado, en primer lugar, las características de actitud también fueron las que poseían mayor importancia; en segundo lugar, las características de conocimiento, y el ser estudioso y actualizado; sin embargo, llama la atención que en las percepciones no haya referencias a las habilidades y prácticas pedagógicas. Esto lleva a la conclusión de que la percepción de una buena pedagogía se concentra en las actitudes personales y de valores del docente, y no en las aptitudes relacionadas con la enseñanza y las capacidades de una adecuada comunicación.

Por su parte, Lazzarin, Nakama, y Cordoni (2007) desarrollan en su estudio el objetivo de analizar las percepciones de los discentes del último año de pregrado de Odontología de la Universidad Estatal de Londrina sobre el papel del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El estudio cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas a 10 estudiantes, refiere que, según los participantes, la enseñanza se encontraba centrada en el profesor, siendo este el responsable principal de la enseñanza y existiendo “una casi omisión en relación con el proceso de aprendizaje” (p.93). Los autores consideran que la pedagogía tradicional se encuentra muy arraigada en la odontología, por lo que la exposición oral con apoyo de diapositivas es la forma más predominante de transmisión de conocimiento, con lo cual el estudiante se ve obligado a recurrir a la memorización y repetición de la información. Esto, a consecuencia de la gran cantidad de estudiantes que se encuentran en el aula y a la carga de trabajo enorme que tienen, factor que, a la vez, limita sus horas de estudio, por lo cual buscan solventar estos inconvenientes con memorización de contenidos

listos y terminados. Lazzarin et al. (2007) además mencionan que los estudiantes poseen una actitud pasiva, permitiendo a los docentes ser los emisores de la información, mientras ellos actúan como receptores acríticos. Estos autores concluyen que, con tal actitud de repetición de información sin crítica, razonamientos ni claridad en su aplicación, no se produce un aprendizaje significativo y lo aprendido tiende a ser un asunto transitorio y rápidamente olvidado (Lazzarin et al., 2007).

Estos mismos autores realizaron otra publicación de su estudio en el 2010, esta vez desde la visión de los profesores de la carrera de Odontología de la Universidad Estatal de Londrina, con el objetivo de analizar las percepciones de los participantes sobre el rol del docente cirujano dentista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, se contó con 12 entrevistas personales semiestructuradas con tiempo de formación, tiempo de carrera docente, titulación, régimen de trabajo y área de disciplina como criterios de elección entre estos docentes. De los hallazgos obtenidos, los docentes consideran que su pedagogía es tradicional, centrada en el docente, basada en la exposición verbal y apoyada con estrategias demostrativas. Esta elección por parte de los docentes se debe a la cantidad de discentes que tienen y, aun cuando algunos de los entrevistados desean utilizar otras técnicas de enseñanza aprendizaje, aluden a que se requiere de mayor apoyo y menor cantidad de participantes para llevar a cabo estas estrategias (Lazzarin, Nakama, y Cordoni, 2010). Asimismo, los autores destacan que, desde la perspectiva los docentes, no necesitaron de alguna formación especial para enseñar y señalan que para esta selección se da prioridad al éxito que muestran como profesionales cirujanos y no precisamente como educadores o por sus estudios en

educación (completamente ausente en la mayoría de casos); asimismo, aun contando con el apoyo de especializaciones, estas no están orientadas a una formación docente. Estos autores mencionan que la “mayoría de los docentes entrevistados no tienen una formación específica en educación y desarrollan sus actividades como docente en base a los modelos y docentes que ha conocido a lo largo de su vida estudiantil, modificados por sus intereses, experiencia y buen sentido” (Lazzarin et al. 2010, p. 1807)

En su estudio, Matias, Vandenberghe, Estrela, y Matias, (2014) investigan la percepción del docente de odontología sobre metodologías, estrategias de enseñanza y prácticas pedagógicas utilizadas en la formación profesional. Se contó con la participación de 35 profesores a los cuales se les entrevistó individualmente con un formato semiestructurado. Se observó que los nuevos docentes toman como referencia a quienes fueron sus propios docentes, donde las actitudes y conductas positivas actúan como factores motivadores actuales en su quehacer como educadores.

Al igual que en otros estudios antes citados, en este se menciona que la metodología más utilizada es la tradicional, siendo los docentes los únicos emisores, con el apoyo de estrategias de proyección de diapositivas. Entre los testimonios encontrados por estos autores, destaca que los participantes consideran un reto la utilización de otras estrategias en sus clases, y aunque se mencionan las limitaciones citadas anteriormente por otros autores (muchos estudiantes, poco apoyo docente), Matias et al. (2014) agregan que los docentes son conscientes de la falta de capacitación para el uso correcto de las técnicas, la costumbre del uso de la metodología tradicional

y la resistencia del alumnado a participar de estrategias diferentes a la exposición oral docente.

Otra investigación que presenta datos similares es la realizada por Noro, Farias-Santos, Sette-de-Souza, Silva, Pinheiro, Araújo, Ferreira, y Martins (2015), en la Universidad Federal de Río Grande del Norte. En este caso, se investiga el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un curso de Licenciatura en Odontología desde la percepción de los estudiantes de periodos iniciales y finales de la carrera, con la finalidad de obtener la visión de estos desde momentos diferentes de su formación. Se hicieron grupos focales con el apoyo de un cuestionario semiestructurado, donde dos investigadores participan, uno de ellos como entrevistador y el otro como observador. Entre los hallazgos, destaca que la formación docente se percibe como heredada de programas de postgrado, teniendo como resultado que los nuevos docentes son un espejo o reflejo de los docentes que los formaron en la carrera. Los autores consideran que existe un círculo vicioso en la enseñanza, ya que, al no tener formación base en educación, se produce una copia de actitudes, formas de enseñar y hasta de personalidad de los docentes antecesores, lo cual conlleva, en algunas ocasiones, a situaciones inadecuadas para la formación odontológica (Noro et al., 2015).

En este estudio, se concluyó que los docentes de odontología responden adecuadamente a los asuntos de innovación de sus respectivas especialidades, pero, en su actuar docente, la mayoría de ellos se encuentra alejada de los enfoques pedagógicos

contemporáneos, lo cual mantiene la forma tradicional de enseñanza. Esto también se ve reflejado en los estudiantes, quienes siguen con una actitud pasiva, siendo únicamente oyentes del discurso de un experto en el aula.

Aunque existen estudios de casi 20 años atrás, como es el de Espejo (2002), se evidencia que se continúa con un arraigo por el modelo tradicional y el apoyo de estrategias demostrativas hasta el día de hoy.

2.2 Bases teóricas

2.2.1. La percepción de la práctica pedagógica

Según Díaz (2004), las prácticas pedagógicas son las actividades que se realizan diariamente en los espacios académicos como aulas, laboratorios, entre otros, donde el currículo orienta y posee la misión de marcar las pautas de la formación de los estudiantes. Según Santos, Lorenzo, y Priegue (2009), se puede entender la práctica pedagógica como la utilización de técnicas y estrategias que involucren movimientos pedagógicos por parte del docente, y que puedan beneficiar el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes. Los autores coinciden en que la reflexión y el razonamiento respaldan el actuar de cada actividad para construir y dar el sentido de lo que se hace, por qué, para qué y cómo, logrando alcanzar los aprendizajes que se desean en la enseñanza de una forma satisfactoria.

Por otra parte, Duque, Vallejo, y Rodríguez (2013) explican que la práctica pedagógica es la unión de los elementos anteriormente mencionados y aplica para todas las acciones que se realicen en el espacio de las clases, desde la preparación del material que será impartido en la clase hasta las respuestas que se obtengan de los estudiantes, dentro y fuera del aula. La experiencia adquirida de los docentes se considera una herramienta importante para enfrentar los retos que su labor profesional requiera, la cual permite adaptarse a las dificultades que se presenten.

Como noción metodológica, según Zuluaga (1999, citado en Leal y Urbina, 2014, y en Carrillo, Forgion, Rivera, Bonilla, Montanchez, y Alarcón, 2018) la práctica pedagógica designa lo siguiente:

- 1) Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
- 2) Una pluralidad de los conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
- 3) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
- 4) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
- 5) Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

Es importante resaltar la posición planteada por Flórez Ochoa (1999 citado por Duque et al., 2013), donde se muestra la importancia de adoptar las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las características de los estudiantes a nivel social, cultural y académico, así como de tener un impacto positivo en el proceso de formación de los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas otorgan al profesorado la posibilidad de crear ambientes académicos que beneficien la comprensión de las múltiples formas de aprender, respondiendo a preguntas como, ¿de qué modo se aprende? y ¿cómo afrontar los retos que surgen durante el proceso de formación? La continua reflexión por parte del cuerpo docente, sin lugar a duda, favorece a que los docentes se conviertan en verdaderos acompañantes y guías en el proceso formativo de los estudiantes tanto de manera personal como profesional (Carreño, Mancera, Durán y García, 2020). Es mucho más que solo un proceso racional, técnico e instrumental, debido a que el profesor busca que su discente se transforme, adquiera las competencias y habilidades de autorregulación y pueda, de esta manera, ser el conductor de su propio proceso de formación.

Para Louis Not (1983, p. 262, citado en Duque et al., 2013), en estas prácticas pedagógicas, vistas desde el área de la salud, existen diferentes estructuras que deben reconocerse. La primera es la heteroestructura, que corresponde a la dinámica de explicación directa, clara y unidireccional de los docentes hacia sus estudiantes, compartiendo los conocimientos y experiencias de su quehacer profesional. La segunda

es la autoestructura definida como el actuar de manera libre de los estudiantes, lo cual les permite completar su transformación. Y la última es la interestructura, la cual corresponde a la comunicación bidireccional de los estudiantes y docentes, lo cual permite así una práctica pedagógica que consienta un desempeño académico objetivo en el estudiante.

Asimismo, en un contexto de formación académico profesional, se requiere que esta sea configurada preponderantemente mediante procesos pedagógicos que se materialicen o concreten en diversas acciones de enseñanza bajo dos perspectivas: en primera instancia, como una acción deliberada, reflexiva y heurística, preocupada por promover el desarrollo integral, lo que en otros términos significaría el fortalecimiento de la dimensión humana; y en segundo término, como un proceso dinámico basado en establecer circuitos de relacionalidad de uno mismo, de los otros y con el entorno en acciones concretas de enseñanza y aprendizaje asociadas a la naturaleza particular del programa de formación profesional (Carreño et al., 2020). Todos estos procesos encuentran su concreción en las prácticas pedagógicas que, ante todo, se configuran en dispositivos de formación profesional a través de los cuales los docentes incorporan en el escenario educativo sus modelos y estilos de enseñanza, poniendo a prueba en consonancia con ellos un conjunto de estrategias y recursos pedagógicos durante las interacciones con los estudiantes.

Para Beltrán (1998), cirujano dentista y pedagogo peruano, el proceso de enseñanza en el área de odontología requiere de un balance entre cuatro dominios del

aprendizaje, los cuales divide en (1) el cognitivo, (2) el afectivo, (3) el psicomotor (Beltrán, 1998) y años más tarde, agrego la (4) Volitiva. El primero se refiere al qué, por qué y para qué de los conocimientos aprendidos. El segundo, se enfoca en el trato a la persona y a la capacidad de una adecuada comunicación. El tercero, al cómo, que corresponde a las destrezas para actuar de manera adecuada con el apoyo de la ciencia y la tecnología. Y por último, la volitiva (Beltrán, 2010), que se relaciona con la voluntad y empeño de realizar de la mejor manera posible la acción, pudiendo ser visto desde quien aprende o de quien realiza esta acción. Este último dominio se relaciona con la motivación, la cual es la que propicia la acción, pero que según este autor, hace falta la decisión de responder y así, iniciar la acción y continuar hasta su conclusión.

Con lo mencionado por los diferentes autores sobre el concepto de práctica pedagógica, se define esta categoría en este estudio como las actividades y acciones que se realicen en espacios académicos que favorezcan el desarrollo en la enseñanza, donde el currículo orienta las pautas de formación profesional a través de los cuales los docentes incorporan en el escenario educativo sus modelos y estilos de enseñanza, poniendo a prueba un conjunto de estrategias (más allá de lo técnico e instrumental) y recursos pedagógicos durante las interacciones entre los actores dentro y fuera del aula. Siendo importante considerar las características del estudiante (nivel social, cultural, académico, psicológico, etc.) y el acompañamiento docente como elementos fundamentales en los adecuados procesos de formación académica.

La interpretación de la percepción de las prácticas pedagógicas utilizado para este estudio es construido desde la relación entre los conceptos de percepción y práctica pedagógica, lo que da como resultado aquellas creencias, opiniones, actitudes y experiencias que poseen los docentes y estudiantes sobre las actividades y acciones que se realicen en espacios académicos que favorezcan el desarrollo en la enseñanza, donde el currículo orienta las pautas de formación profesional a través de los cuales los docentes incorporan en el escenario educativo sus modelos y estilos de enseñanza, poniendo a prueba un conjunto de estrategias y recursos pedagógicos durante las interacciones entre los docentes y estudiantes.

2.2.2. La percepción de los modelos de enseñanza

El término *modelos* es discutido, ya que en ocasiones se llega a confundir o mezclar con métodos o estilos. Muchos autores utilizan el término *estilos de enseñanza* como sinónimo de *modelos de enseñanza*; sin embargo, Manterola (2001, citado en De León, 2005) lo define como sigue:

Los modelos son propuestas teóricas que vinculan entre sí diversos componentes que hay que tomar en cuenta a la hora de entender y planificar la enseñanza. Los métodos o estilos, en cambio, se refieren a las distintas modalidades que pueden tomar los componentes o dimensiones de un modelo. Por tanto, habrá modelos que abarcan a varios métodos o estilos de enseñanza. El modelo supone un nivel de abstracción mayor que el método, el cual es más específico (p. 77)

Para López (2007, citado por Orozco, 2016), la palabra método proviene del término griego *meta* (fin, objetivo) y *odos* (trayecto, senda), lo cual equivale, etimológicamente, al “camino que debemos seguir para llegar a un fin” (p.68). Aunado a esto, el autor hace referencia a los diversos pasos que se deben seguir para cumplir las metas y objetivos, lo cual corresponde al desarrollo de habilidades, destrezas y aprendizajes que, como docentes, se desea que los estudiantes adquieran al final de las lecciones, unidades o al finalizar los cursos.

Escuderos (1981) refiere que *modelo* es un término específico que expresa la estructura de la realidad o fenómeno de manera simplificada para definir algunas de sus dimensiones o variables, de manera que la realidad se pueda aproximar y en ocasiones se pueda observar intuitivamente. Por otra parte, sugiere que el concepto utilizado de *enseñanza* es para definir su área de aplicación posible.

Por lo que respecta a Joyce y Weil (1985, citados en De León, 2005), ellos utilizan el término *modelo de enseñanza* como equivalente de métodos de enseñanza, pero no brindan una definición específica como lo hace Escuderos (1981). Joyce y Weil dividen en familias los modelos de enseñanza, con base en la finalidad educativa que persigue cada una, y contemplan 4 elementos: 1) modelo de procesamiento de información; 2) individual o personales; 3) interacción social; y 4) conductivistas. Una vez más, el autor citado utilizó un término para los modelos de enseñanza, sin embargo, no lo definió.

Por su parte, De León (2005) define el modelo de enseñanza como “aquellos constructos teóricos que delimitan la aplicación del conocimiento en la elaboración de principios orientativos y explicativos de las prácticas de la enseñanza” (p.78).

Por su parte, Davini (2008) y Gómez y Polanía (2008) definen los modelos de enseñanza como los patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintetiza las partes y los elementos de una práctica pedagógica, o bien, sus componentes, que buscan resultados académicos, guían y facilitan determinados procesos de aprendizaje.

Con base a los autores mencionados anteriormente, se define para este estudio como modelo de enseñanza las propuestas teóricas requeridas para la elaboración de los principios orientativos y explicativos de la práctica pedagógica, los cuales hacen referencia los diferentes pasos que se deben cumplir con base en el objetivo o meta educativa que se persigue. Estos guían y facilitan determinados procesos de aprendizaje, con la finalidad de que los docentes adquieran conocimientos, habilidades o competencias al finalizar las lecciones, unidades o cursos.

La interpretación de la percepción de los modelos de la enseñanza utilizado para este estudio es construido desde la relación entre los conceptos de percepción y modelos de enseñanza, lo que da como resultado aquellas creencias, opiniones, actitudes y experiencias que poseen los docentes y estudiantes respecto a las propuestas

teóricas requeridas para la elaboración de los principios orientativos y explicativos de la práctica pedagógica, haciendo referencia los diferentes pasos que se deben cumplir con base en el objetivo o meta educativa que se persigue.

En este trabajo, se ha utilizado la clasificación de Standaert Troch (2011), que divide a los modelos en aquellos orientados a procesos y los orientados a productos. El modelo orientado a procesos permite al estudiante desarrollar su propio aprendizaje con libertad, impulsando sus destrezas, capacidades e intereses individuales. En este caso, el docente lidera la enseñanza, permitiendo que sea el discente quien elige la planificación y autoevaluación en su formación. En el modelo orientado a productos, se presentan objetivos precisos, colectivos y concretos. Este modelo es comandado por el docente, quien se encarga de evaluarlo por medio de pruebas estandarizadas y cuantitativas, sin prestar importancia a los conocimientos y destrezas propias de sus estudiantes de manera individual (Standaert y Troch, 2011).

2.2.3. La percepción de los estilos de enseñanza

En cuanto al término *estilo de enseñanza*, algunos autores informan que su definición es más específica que la mencionada en los modelos de enseñanza. En este sentido, Guerrero (1988, citado en De León, 2005) plantea la definición de este concepto como el conjunto de actitudes y acciones apoyadas y demostradas por el docente o instructor, expresadas en un ambiente educativo claro y que involucran

aspectos como relación maestro-alumno, planificación, gestión, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje.

Retomando a Manterola (2001, citado en De León, 2005) en su diferenciación con métodos de enseñanza, determina que los estilos de enseñanza son las diferentes adaptaciones y apropiaciones que hacen individualmente los docentes para sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Johnston (1995 citado por De León, 2005) sugiere una definición consistente con la mencionada por Guerrero, donde todos esos supuestos, procedimientos y actividades utilizados por las personas que asumen el rol de maestro dentro del espacio académico pueden ser utilizados para inducir el aprendizaje de los involucrados.

Otras definiciones para estilos de enseñanza incluyen las características que el profesor posee para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, contemplando el conocimiento de la materia que imparte, con su respectiva preparación académica, organización y preparación de la actividad, así como los métodos de enseñanza, la interacción docente estudiante, el ambiente del aula, los procedimientos de valoración y la personalidad de cada uno de ellos (Guerrero, 1996). Para otros autores, este concepto incluye la agrupación de necesidades, creencias y comportamiento que los docentes expresan en el aula, visto desde diversas dimensiones, afectando el cómo se presenta la información, la interacción con los alumnos, cómo se dirige la actividad en la clase, cómo se muestra la información, la interacción con los docentes, la adecuada

supervisión de la materia, socialización con los alumnos y la guía que deben recibir (Grasha, 1994).

Para autores como De León, (2005) y Gómez y Polanía (2008), los estilos de enseñanza se refieren a las diversas maneras o modalidades características con los cuales cuentan los docentes para la práctica educativa cotidiana. Además, Martínez (2009) agrega que estas acciones son resultado de la experiencia profesional y académica del docente y son inherentes a los contextos en que se muestran, como también varían (a favor o en contra) los desajustes entre la relación del enseñanza y el aprendizaje.

Con lo mencionado por los diferentes autores, se define para este estudio como estilo de enseñanza a la agrupación de las diversas maneras, modalidades, acciones, adaptaciones y apropiaciones que tienen los docentes o instructores en su práctica pedagógica habitual. Estas, incluyen la organización, preparación de la información, gestión, dirección, control de las actividades y evaluación del proceso de enseñanza en los diversos ambientes de clase. Estos pueden variar de manera individual en el aula, debido a personalidad, necesidades, creencias y comportamiento propios de cada docente.

Para este estudio, la interpretación de la percepción de los estilos de enseñanza utilizado es construido desde la relación entre los conceptos de percepción y estilos de enseñanza, lo que da como resultado aquellas creencias, opiniones, actitudes y

experiencias que poseen los docentes y estudiantes sobre la agrupación de las diversas maneras, modalidades, acciones, adaptaciones y apropiaciones que tienen los docentes o instructores en su práctica pedagógica habitual.

El presente estudio contempla cinco diferentes estilos de enseñanza: el tradicional, abierto, formal, estructurado y el funcional.

2.2.2.1. Estilo de enseñanza tradicional

En el estilo tradicional, el maestro es el centro del proceso de enseñanza, mientras que el estudiante posee una participación pasiva, escuchando y copiando textualmente la información brindada. El maestro se encarga de solucionar los problemas de manera mecánica, sin analizar o exponer sus propias ideas e intercambiar argumentos. No se propicia un ambiente de interacción social que proporcione la reflexión y el contraste (Martínez, 2018; Zilberstein et al., 1999).

2.2.2.2. Estilo de enseñanza abierto

Posee un comportamiento de enseñanza que favorece el estilo de aprendizaje activo. Se potencian las actividades innovadoras, lo cual permite la espontaneidad, dinamismo y la participación. Considera de interés ideas originales, sentires, pensamientos y expresiones de los alumnos; anima a debatir causas y a la búsqueda de diversos caminos para obtener posibles soluciones a las cuestiones o problemas planteados. Este estilo busca romper con las estructuras rutinarias y, con

frecuencia, existen cambios en sus procedimientos metodológicos (Martínez, 2009).

2.2.2.3. Estilo de enseñanza formal

Tiene un comportamiento de enseñanza que fomenta el estilo de aprendizaje reflexivo. Se abordan los temas con profundidad y detalle, permitiendo los espacios para la reflexión y análisis detallado. El análisis y la correcta resolución de las tareas son de gran importancia, por lo que requiere de revisión de los temas antes de su entrega para evaluación. Todo tema que vaya a ser discutido debe ser planificado y conocido por todos los participantes, lo cual conlleva el análisis a profundidad y evita discusiones superficiales o imprevistos sin consulta de textos o fuentes bibliográficas con anterioridad, ya que la exactitud y el detalle son elementos deseados (Martínez, 2009).

2.2.2.4. Estilo de enseñanza estructurado

Fomenta el comportamiento de enseñanza que a su vez favorece el estilo de aprendizaje teórico. Se trabajan los temas de manera muy estructurada y bajo cierta presión; se establecen relaciones y asociaciones. Procura planificaciones objetivas, coherentes, estructuradas y bien presentadas. Las tareas que se desarrollan poseen propósitos claros y brindan la oportunidad de que se realicen cuestionamientos a los temas desarrollados. La improvisación y la espontaneidad no son aceptadas, debido a que el orden y la tranquilidad son elementos propios de este estilo. Los estudiantes que analizan y piensan son valorados, buscando potenciar más las

relaciones profesionales que las afectivas. Los problemas siempre son resueltos desde un plano objetivo y algo distante, demandando siempre orden y un método a seguir (Martínez, 2009).

2.2.2.5. Estilo de enseñanza funcional

Impulsa los comportamientos de enseñanza que benefician el estilo de aprendizaje pragmático. Se incentiva lo práctico realizando actividades prácticas y búsqueda de soluciones útiles, viables y realistas. Muestra mayor interés a los procedimientos y a las experiencias respecto a los conceptos teóricos o clases magistrales, sustituyendo las explicaciones por actividades donde se realicen actividades prácticas. Fomenta al alumnado a aprender técnicas que puedan repetir o emular de manera rápida y funcional, mostrando aprecio por aquellos que poseen ideas útiles y factibles de poner en acción. Siempre busca que las respuestas sean breves, precisas y directas (Martínez, 2009).

2.2.4. La percepción de las estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas o estrategias didácticas están estrechamente vinculadas con los métodos (Orozco, 2016). Estas se refieren a la serie de procedimientos que el profesorado usa para promover la formación y aprendizaje de los discentes, mediante la aplicación de métodos didácticos que tienen la finalidad de facilitar y mejorar el conocimiento de los alumnos, de manera que incita a que ellos logren el pensamiento crítico y dinámico (Toala, Loor, y Pozo, 2018). Los también

llamados métodos didácticos se definen como las diferentes actividades desarrolladas por el profesorado o docentes que permitan alcanzar de manera eficaz los objetivos de aprendizaje (Standaert y Troch, 2011).

Al hablar de estrategias, se hace referencia a la manera de dirigir una acción o situación donde es requerido el desarrollo de criterios que permitan tomar el control de la situación, con el establecimiento de reglas para el aseguramiento de los pasos de acción de la situación mediante la oportuna toma de decisiones (Toala et al., 2018). Además, existe una clara intencionalidad que deben tener las estrategias didácticas, siendo que, antes de aplicarlas u orientarlas, se debe pensar en la intención o en los objetivos que se persiguen en el aula con ellas (Orozco, 2016).

Ferreiro (2012, citado en Orozco, 2016) brinda una definición sobre las estrategias y su actuar en las practicas pedagógicas, como sigue:

Las estrategias son un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son el sistema de actividades (acciones y operaciones) que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes. Las estrategias son el sistema de acciones y operaciones, tanto físicas como mentales, que facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con objeto de conocimiento, y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante

el proceso de aprendizaje (interacción) para realizar una tarea con la calidad requerida. Las estrategias didácticas constituyen herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza que el docente emplea conscientemente para lograr determinados aprendizajes (p. 68)

Para Orozco (2016), las estrategias pedagógicas son todas las acciones esquematizadas y ordenadas en forma lógica y coherente que buscan cumplir con los objetivos propuestos en el aula. Tienen la función de facilitar la creación de nuevos métodos organizados que contribuyen a mejorar el aprendizaje de los docentes. Además, para el autor, el hecho de pensarlas y organizarlas las hace diferentes de simples actividades y, al realizar este conjunto de acciones y actividades, se definen de mejor manera como estrategias.

Existen muchas definiciones propuestas para las estrategias pedagógicas. Según Weinstein y Mayer (1986, citados en Estrada et al., 2014), son las acciones y los pensamientos requeridos durante el aprendizaje para afrontar y procesar la gran cantidad de información que están recibiendo los estudiantes. Estas buscan cumplir el objetivo de que el estudiante se apropie de los conocimientos de la mejor manera y desarrolle un aprendizaje autónomo, independiente y autorregulado, de manera que se ven influenciadas por aspectos como la motivación.

Los métodos de enseñanza van cambiando a través del tiempo, respondiendo a las exigencias de las nuevas generaciones. Anteriormente, se vivía la educación con un

modelo sustentado en la imitación y la costumbre, con un proceso de memorización y aplicación de los conocimientos adquiridos durante las lecciones, dejando poca oportunidad a los discentes de exponer sus dudas y opiniones. En la actualidad, se ha intentado dejar de lado ese método desgastado y se propone reemplazarlo por estrategias que permitan el análisis, el razonamiento y la crítica de los conocimientos que se están recibiendo. Esto otorga mayor autonomía y apoderamiento de los saberes, con lo cual se desarrollan destrezas de razonamiento para la resolución de hechos y dar opiniones de acuerdo a las circunstancias que se afronten, no solo en el ámbito profesional, sino también en la aplicación con un enfoque social, abriéndose espacio en los conocimientos plurales y multidisciplinarios (Beltrán y Heredia, 2007; Huitzil et al., 2014; Pinos, 2013).

Con base a los autores mencionados anteriormente, se define estrategias pedagógicas para este estudio como la serie de actividades, acciones y procedimientos desarrollados por los docentes con la clara intención de orientar, facilitar y mejorar la apropiación de los contenidos de enseñanza por parte de los estudiantes, permitiendo que este conocimiento sea dinámico, independiente, autónomo y crítico de los objetivos planteados en el aula. Al ser acciones cuidadosamente meditadas y encaminadas hacia un fin determinado en el aula, discrepan de ser simples actividades.

Para este estudio, la interpretación de la percepción de las estrategias pedagógicas utilizado es construido desde la relación entre los conceptos de percepción y estrategias pedagógicas, lo que da como resultado aquellas creencias, opiniones,

actitudes y experiencias que poseen los docentes y estudiantes respecto la serie de actividades, acciones y procedimientos desarrollados por los docentes con la clara intención de orientar, facilitar y mejorar la apropiación de los contenidos de enseñanza por parte de los estudiantes.

Para la elaboración de este trabajo, se utilizan estrategias de tipo demostrativo, conversacional, individual, trabajos colaborativos, entre otras (Standaert y Troch, 2011). A continuación, se definen brevemente:

1. **Demostrativo:** Características de la exposición oral, la demostración y la narración. Mientras la exposición oral y la narración exigen del estudiante una actitud de escucha atenta, la demostración se centra en su capacidad de atención visual.
2. **Conversacional:** conversación educativa guiada, diálogos de aprendizaje y discusión, pone mayor énfasis en la reflexión que en la asimilación, es una estrategia educativa mediante la cual el docente conduce a sus estudiantes a entender de manera gradual el tema de estudio.
3. **Individual:** los estudiantes realizan su tarea de manera individual, autodidacta y seleccionan sus propios objetivos de aprendizaje sin la intervención directa del docente.
4. **Trabajos colaborativos:** la colaboración es un medio de aprendizaje, la cual puede favorecer el desarrollo social pero también permite alcanzar objetivos cognitivos. se puede trabajar mediante lluvia de ideas, trabajos en pareja, juegos de alternación de grupos y roles, aprendizaje basado en problemas y casos.

5. Estrategias adicionales: son estrategias especiales, entre las cuales se mencionan el aprendizaje de experto (fichas, materiales audiovisuales, juegos, programas de computadora); el método de proyecto (interdisciplinario); la excursión; los deberes (trabajos fuera del horario escolar que pueden ser documentación, automatización del área motriz, creativos); y el aprendizaje práctico (Standaert y Troch, 2011).

2.2.5. La percepción de las interacciones docente-estudiante

La interacción docente-estudiante (IDE), se define como la interacción en el aula correspondiente a las representaciones en las que los diversos elementos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje se relacionan y comunican entre sí, donde participan los docentes, discentes y el conocimiento, además del entorno socioacadémico en el que se desenvuelven (Flanders, 1977, citado en Martínez, Armengol, y Muñoz, 2019).

La docencia de calidad es reconocida como una actividad compleja que contempla diversas características y estilos de enseñanza, pero, además, destaca que el docente requiere de un dominio de su área de docencia, atribuyendo valor a la experiencia y la formación. Además, se requiere que el docente posea la capacidad de transmitir sus saberes con una buena comunicación, motivación, interés, claridad, orden, congruencia y responsabilidad. También, los aspectos valóricos como son la justicia, puntualidad, exigencia y honestidad deben ser parte del perfil docente para ser

considerado un buen maestro (Sánchez y Domínguez, 2007). Asimismo, una buena IDE se considera un aspecto positivo que favorece en gran medida al desarrollo de habilidades en los estudiantes (Martínez et al., 2019).

Según Villalta, Martinic, y Guzmán (2011), esta relación es permanente durante el proceso de aprendizaje, pues corresponde a la dinámica donde los participantes se relacionan mediante la comunicación, herramienta cognitiva y transformadora del pensamiento cada vez que sea utilizada con fines académicos. Con el paso del tiempo, esta interacción en el aula evoluciona en profundidad y complejidad. Siguiendo con este pensamiento, Molina (2017) agrega que las IDE son fundamentales y el profesorado es el encargado de promoverlas en el espacio del aula, para lo cual resulta necesaria la aplicación de formas efectivas de interacción que incentiven el aprendizaje de todos los discentes y no solo de los que se considere que posean dificultad para la comunicación.

Para Vélez (2006) y Standaert y Troch (2011), esta relación no se basa únicamente en el conocimiento y la enseñanza, sino en otros aspectos fuera del ambiente de clase que influyen en el comportamiento de sus actores. La adecuada proporción de atención, tiempo y comprensión son las que favorecen al correcto desarrollo interpersonal en el espacio académico.

Esta relación debe poseer una base de respeto, justicia y confianza mutua entre los participantes (Rancich, Donato, Gelpi, 2015), e implica un impacto en los resultados académicos (Garbanzo, 2007).

Para Polanco (2005), la IDE en el ambiente universitario se presenta de una manera impersonal y alejada, centrándose más en la presentación de los contenidos y dejando en segundo plano la atención en los sujetos que aprenden. Supone un mayor interés en el manejo de la información y sus resultados cuantitativos, desestimando la transmisión de conocimientos de una manera humanizada.

Con lo mencionado por los diferentes autores, se define para este estudio como interacción docente estudiante al proceso de relación, comunicación y comportamiento entre los participantes del ambiente académico, tanto dentro como fuera del espacio del aula. Es un elemento favorecedor para el desarrollo de la práctica pedagógica, siendo incentivado por el docente pero que no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que debe incorporar una buena comunicación, claridad, orden, interés y motivación para con los estudiantes. Posee entre sus características la confianza, proporción de atención, tiempo, comprensión y respeto mutuo de los participantes.

La interpretación de la percepción de la interacción docente estudiante utilizado para este estudio es construido desde la relación entre los conceptos de percepción e interacción docente estudiante, lo que da como resultado aquellas creencias, opiniones, actitudes y experiencias que poseen los docentes y estudiantes respecto al proceso de

relación, comunicación y comportamiento entre los participantes del ambiente académico, tanto dentro como fuera del espacio del aula.

Se utilizó para este estudio la clasificación de Magaz y García (1998, citado en Aguilar y Morales, 2015), la cual se resume a continuación:

1. Educación asertiva: demuestra afecto, control y sensibilidad hacia las necesidades del alumno. Plantea normas claras, con firme seguimiento en el uso de mandatos, refuerzo positivo y negativo, si es necesario. Estimulación de la independencia con responsabilidad. Comunicación abierta y bidireccional.
2. Educación punitiva o autoritaria: los docentes piensan que los alumnos tienen la obligación de obedecerles y hacer lo que se les manda, cuándo y cómo ellos dicen. Estos docentes se violentan e incomodan cuando los alumnos no actúan conforme a sus instrucciones y mandatos, mientras manifiestan satisfacción cuando sí cumplen sus órdenes.
3. Educación inhibicionista: los docentes que piensan y creen que los alumnos deben resolver sus problemas solos para que aprendan lo que es realmente la vida. Se enfadan o sienten preocupación cuando los alumnos les piden ayuda; por lo general prestan poca atención a las conductas y no elogian ni reconocen los éxitos, el esfuerzo y los logros que alcanzan los alumnos.
4. Educación sobreprotectora: los docentes piensan que son los responsables de lo que se les ocurre a los alumnos; por lo tanto, procuran satisfacerlos en todo lo posible, ya que este es el modo de conseguir que los alumnos no sufran. Justifican su actitud acudiendo a la poca experiencia del joven, diciendo y

argumentando que no sabe o no puede. Se preocupan excesivamente por los alumnos, inhibiendo su capacidad e impidiendo que estos realicen las cosas por sí mismos, aunque en realidad puedan hacerlo (Magaz y García, 1998, citados en Aguilar y Morales, 2015).

2.2.6. La percepción de la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes

La práctica pedagógica además de la utilización de técnicas y estrategias que involucran movimientos pedagógicos por parte de los docentes, también buscan beneficiar el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes (Santos, Lorenzo, y Priegue 2009). Como una categoría emergente, se presentó la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes. Cuando se habla de bienestar, se considera un constructo confuso o difícil de explicar. Al hablar de bienestar físico, se considera el estado de vida proactivo, incluyendo elementos como nutrición, rutina de ejercicios, responsabilidad de cuidado personal en salud y seguridad, hábitos de relajación, manejo del estrés, y evitar el uso y abuso de drogas (Myers et al., 2000 citados en Morales, 2014).

De manera general, se define al bienestar psicológico como la percepción subjetiva que tiene cada persona del grado de satisfacción que posee en sus actividades, el reflejo del sentir positivo y el pensamiento constructivo de sí mismo. Para García y González (2000, citados en Velásquez, Montgomery, Montero, Pomalaya, Dioses,

Araki y Reynoso, 2008), consta de una interacción compleja entre el individuo y condiciones externas de tipo económico, cultural, ambiental y sociopolítico (Velásquez et al., 2008). Para Patneude (2006, citado en Morales, 2014), este se caracteriza por la habilidad de reconocer, aceptar y manejar los sentimientos, afrontar las experiencias tanto positivas como negativas con optimismo, coraje, autoconfianza, autocontrol e integridad. Es parte del bienestar psicológico el poder identificar los problemas y desafíos, encontrarles solución y lograr expresarlos.

La adecuación de la condición de bienestar estudiantil no es un elemento nuevo en la práctica pedagógica, autores como Piaget (1992), Vygotsky (2002) y Wallon (1999) mencionan que afectividad, la cognición y la motivación juegan un papel primario en la enseñanza y aprendizaje. Además, mencionan que el hecho de que este elemento sea considerado por los maestros es algo raro, las prácticas pedagógicas aun no les dan el debido valor a este aspecto en el desarrollo humano (Dias, 2019).

Las emociones, como refiere Martínez (2008, citado en Gamboa, 2014), conciernen a un fenómeno afectivo emitido por cada individuo en respuesta a eventos, tanto internos como externos, que poseen una carga significativa para el sujeto, dando como resultado respuestas físicas y psicológicas, acompañadas por expresiones orgánicas, características asociadas con pensamientos, motivaciones, experiencias, elementos hereditarios, cogniciones, estados psicológicos y biológicos y tendencias de actuar.

Garbanzo (2007) considera que el bienestar integral posee una conexión importante con el desarrollo exitoso y activo de los participantes, obteniéndose así una relación recíproca con la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

La motivación es definida como el grado de esfuerzo de los individuos para lograr las metas y objetivos que perciben como útiles y significativas, con lo cual resulta una actividad decidida y sostenida. Se encuentra integrada por diversos componentes que son particulares para cada sujeto; entre los fenómenos a tomar en cuenta se encuentran los sociales, los culturales, los económicos, etc. En el caso del ámbito académico, la motivación se considera como motor en el aprendizaje, debido a que entra en juego para facilitar o limitar el desarrollo del aula, por lo cual se considera más como un proceso que como un producto (Boza y Toscano, 2012; Ospina, 2006; Polanco, 2005).

Según Polanco (2005), la motivación posee una visión hacia las orientaciones cognitivas, debido a que puede influir o poseer un contraste entre el interés que se presenta por la tarea. Estos intereses se asocian con el éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en el proceso de enseñanza de los educadores, siendo uno de sus más grandes objetivos en la enseñanza “motivar a sus estudiantes” (p.2). De esta manera, el autor refiere que una de las causas principales de fracaso de los estudiantes es su falta de motivación.

Se mencionan dos tipos de procesos de motivaciones: la intrínseca y extrínseca. La primera se relaciona con el deseo propio de cumplir con la tarea para adquirir los conocimientos e interés mismo que le provoca la materia. Produce satisfacción al realizar las tareas o actividades y no es vista como una obligación. Se da un disfrute por el saber, permitiendo una mayor concentración y capacidad de compromiso. Por otra parte, la motivación extrínseca busca una recompensa y no guarda relación directa con el motivo de estudio; tal es el caso de la necesidad de aprobación de un curso y no del desarrollo de habilidades ni el entendimiento de la materia (Garbanzo, 2007; Ospina, 2006; Polanco, 2005).

Con base a los autores mencionados anteriormente, la interpretación de la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico estudiantil en este estudio es la percepción individual del estado de bienestar entre elementos emocionales y físicos de los docentes y la adaptación que deben realizar los docentes durante los procesos de formación académica. Los grados de satisfacción, el sentir y actitud positiva y comodidad que poseen ante las actividades académicas permite el desarrollo exitoso y activo en la práctica pedagógica. Es influenciado por factores internos y externos de tipo económico, cultural, ambiental, social, entre otros, que pueden derivar en expresiones en sus estados psicológicos y biológicos. Es un aspecto fundamental del desarrollo de la enseñanza aprendizaje, siendo considerado como el motor principal de este proceso.

La interpretación de la percepción de adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico estudiantil utilizado para este estudio es construido desde la relación entre los conceptos de percepción, adecuación y condición de bienestar físico y psicológico estudiantil, lo que da como resultado aquellas creencias, opiniones, actitudes y experiencias que poseen los docentes y estudiantes respecto al estado individual de bienestar entre elementos emocionales y físicos de los docentes y la adaptación que deben realizar los docentes durante los procesos de formación académica .

2.2.7. Resumen de las percepciones de las practicas pedagógicas y la percepción de las categorías.

Con lo anteriormente desarrollado, se construye la tabla 1 y figura 1. En la tabla 1, se agrega un resumen de las categorías de la investigación con puntos clave para su comprensión y sus respectivas subcategorías.

La figura 1 contempla la representación de los conceptos y componentes de las prácticas pedagógicas de esta investigación, que han brindado la base para trabajar las percepciones de estas.

Tabla 1.

Construcción de los conceptos de las categorías, subcategorías y puntos clave de la investigación

<i>Concepto</i>	<i>Definición conceptual*</i>	<i>Definición de la categoría</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Puntos clave</i>
<i>Prácticas pedagógicas</i>	Actividades y acciones que se realicen en espacios académicos que favorezcan el desarrollo en la enseñanza, donde el currículo orienta las pautas de formación profesional a través de los cuales los docentes incorporan en el escenario educativo sus modelos y estilos de enseñanza, poniendo a prueba un conjunto de estrategias (más allá de lo técnico e instrumental) y recursos pedagógicos durante las interacciones entre los actores dentro y fuera del aula. Siendo importante considerar las características del estudiante (nivel social, cultural, académico, psicológico, etc.) y el acompañamiento docente como elementos fundamentales en los	<i>Percepción de práctica pedagógica:</i> Aquellas creencias, opiniones, actitudes y experiencias que poseen los docentes y estudiantes sobre las actividades y acciones que se realicen en espacios académicos que favorezcan el desarrollo en la enseñanza, donde el currículo orienta las pautas de formación profesional a través de los cuales los docentes incorporan en el escenario educativo sus modelos y estilos de enseñanza, poniendo a prueba un conjunto de estrategias y recursos pedagógicos durante las interacciones entre los docentes y estudiantes.	-	<ul style="list-style-type: none"> •Percepción de modelos de enseñanza •Percepción de los estilos de enseñanza •Percepción de las estrategias pedagógicas •Percepción de la interacción docente estudiante

	adecuados procesos de formación académica.		
Modelos de enseñanza	Propuestas teóricas requeridas para la elaboración de los principios orientativos y explicativos de la práctica pedagógica, los cuales hacen referencia los diferentes pasos que se deben cumplir con base en el objetivo o meta educativa que se persigue. Estos guían y facilitan determinados procesos de aprendizaje, con la finalidad de que los docentes adquieran conocimientos, habilidades o competencias al finalizar las lecciones, unidades o cursos.	Percepción de modelos de enseñanza Aquellas creencias, opiniones, actitudes y experiencias que poseen los docentes y estudiantes respecto a las propuestas teóricas requeridas para la elaboración de los principios orientativos y explicativos de la práctica pedagógica, haciendo referencia los diferentes pasos que se deben cumplir con base en el objetivo o meta educativa que se persigue.	Por productos <ul style="list-style-type: none"> • Docente al mando • Aprendizaje ideal para todos • Objetivos precisos y puntuales
			Por procesos <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje en libertad, impulsando destrezas, capacidades e intereses individuales del estudiante • Guía docente
Estilos de enseñanza	Agrupación de las diversas maneras, modalidades, acciones, adaptaciones y apropiaciones que tienen los docentes o instructores en su práctica pedagógica habitual. Estas, incluyen la organización, preparación de la información, gestión, dirección, control de las actividades y evaluación del proceso de enseñanza en los diversos ambientes de clase.	Percepción de estilos de enseñanza Aquellas creencias, opiniones, actitudes y experiencias que poseen los docentes y estudiantes sobre la agrupación de las diversas maneras, modalidades, acciones, adaptaciones y apropiaciones que tienen los docentes o instructores en su práctica pedagógica habitual.	Tradicional <ul style="list-style-type: none"> • Maestro es el centro del proceso de enseñanza • Estudiante posee una participación pasiva • No se propicia un ambiente de interacción social que proporcione la reflexión
			Abierto <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje activo • Actividades innovadoras • Permite espontaneidad y dinamismo
			Formal <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje reflexivo

		<ul style="list-style-type: none"> •Temas a profundidad y detalle •Con espacios de reflexión y análisis a detalle
Estos pueden variar de manera individual en el aula, debido a personalidad, necesidades, creencias y comportamiento propios de cada docente.		<p>Estructurado</p> <ul style="list-style-type: none"> •Aprendizaje teórico •Temas estructurados y bajo cierta presión •Establece relaciones y asociaciones •Procura planeaciones objetivas y bien presentadas
		<p>Funcional</p> <ul style="list-style-type: none"> •Aprendizaje pragmático •Incentivo de la práctica •Mayor interés en los procedimientos y experiencias
<i>Estrategias pedagógicas</i>	<p><i>Percepción de estrategias pedagógicas</i></p> <p>Aquellas creencias, opiniones, actitudes y experiencias que poseen los docentes y estudiantes respecto la serie de actividades, acciones y procedimientos desarrollados por los docentes con la clara intención de orientar, facilitar y mejorar la apropiación de los contenidos de enseñanza por parte de los estudiantes.</p>	<p>Demostativo</p> <ul style="list-style-type: none"> •Exposición oral, demostración y narración •Estudiante actitud de visión y escucha atenta
		<p>Conversacional</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conversación educativa guiada, dialogo de aprendizaje y diálogo •Mayor énfasis a reflexión
		<p>Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> •Actitud individual, autodidacta •Selección de objetivos propios •Docente no hace intervención directa
		<p>Trabajos colaborativos</p> <ul style="list-style-type: none"> •Favorece desarrollo social •Objetivos colectivos
		<p>Estrategias adicionales</p> <ul style="list-style-type: none"> •Estrategias especiales

			<ul style="list-style-type: none"> •Excursiones, materiales audiovisuales, fuera de horario de clases, etc.
<i>Interacción docente estudiante</i>	Proceso de relación, comunicación y comportamiento entre los participantes del ambiente académico, tanto dentro como fuera del espacio del aula. Es un elemento favorecedor para el desarrollo de la práctica pedagógica, siendo incentivado por el docente pero que no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que debe incorporar una buena comunicación, claridad, orden, interés y motivación para con los estudiantes. Posee entre sus características la confianza, proporción de atención, tiempo, comprensión y respeto mutuo de los participantes.	<i>Percepción de interacción docente estudiante</i> Aquellas creencias, opiniones, actitudes y experiencias que poseen los docentes y estudiantes respecto al proceso de relación, comunicación y comportamiento entre los participantes del ambiente académico, tanto dentro como fuera del espacio del aula.	Educación asertiva <ul style="list-style-type: none"> • Demostración de sensibilidad hacia las necesidades del alumno • Normas claras con refuerzo positivo • Comunicación abierta y bidireccional
			Educación punitiva o autoritaria <ul style="list-style-type: none"> • Docente piensa que estudiante debe obedecer y hacer lo mandado en el momento que él desee • Puede incomodarse o violentar cuando no se cumplen ordenes
			Educación inhibicionista <ul style="list-style-type: none"> • Docente cree que estudiante debe resolver sus problemas solo. • Molestia cuando les piden ayuda • Sin elogios ni reconocimiento de méritos al éxito o esfuerzo estudiantil
<i>Bienestar físico y psicológico estudiantil</i>	Percepción individual del estado de bienestar entre elementos emocionales y físico de los docentes durante los procesos de formación académica. Los grados de satisfacción, el sentir y actitud	<i>Percepción de la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico estudiantil</i> Aquellas creencias, opiniones, actitudes y experiencias que poseen los docentes y	- <ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones para un adecuado proceso de formación académica • Adecuado desenvolvimiento en las actividades académicas. • Correcta alimentación y descanso • Motivación y buena actitud

positiva y comodidad que poseen ante las actividades académicas permite el desarrollo exitoso y activo en la práctica pedagógica. Es influenciado por factores internos y externos de tipo económico, cultural, ambiental, social, entre otros, que pueden derivar en expresiones en sus estados psicológicos y biológicos. Es un aspecto fundamental del desarrollo de la enseñanza aprendizaje, siendo considerado como el motor principal de este proceso.

estudiantes respecto al estado individual de bienestar entre elementos emocionales y físicos de los docentes y la adaptación que deben realizar los docentes durante los procesos de formación académica

Nota: * Las definiciones conceptuales son el resultado de la interpretación y elección de la investigadora de las categorías desde la información recolectada de los diferentes autores mencionados en el trabajo.

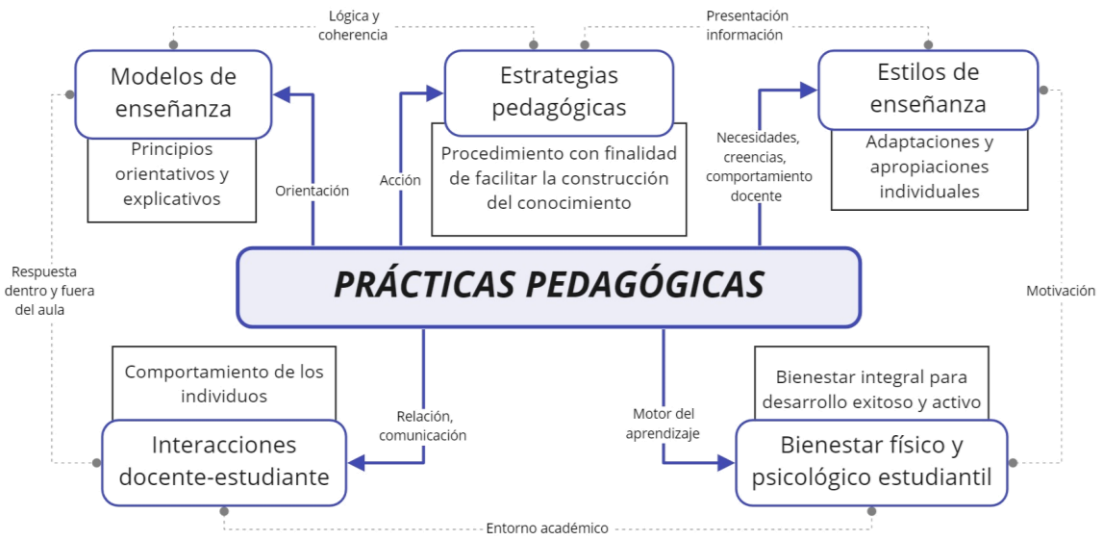


Figura 1.

Representación de los conceptos y componentes de las prácticas pedagógicas.

2.2.8. Estudio de las percepciones

La percepción es uno de los aspectos de estudio de muy larga data en la ciencia y, especialmente, en la psicología. A inicios del siglo XX, esta era asumida como aquella actividad sensorial que permitía captar a través de los sentidos las señales exteriores. Ha sido utilizado ampliamente en el lenguaje común para definir conceptos antropológicos, tales como el biológico y el físico, el cual es utilizado en el estudio de los sentidos; y también, para campos como la psicología y sociología, demostrando así su carácter complejo y dinámico (Arias, 2006; Barthey, 1982).

Pérez y Gardey (2012) explican que la percepción fue comprendida como el mecanismo cognoscitivo que permitía al sujeto capturar la información del medio que lo rodea a través de la energía que llega a los sistemas sensoriales. Se señala que el proceso de percepción comienza con un objeto del mundo real, llamado estímulo, el cual, gracias a las características de la luz, del sonido o de algún otro proceso físico, estimula los órganos sensoriales del cuerpo. La percepción, desde una perspectiva fisiológica, es entendida como el nivel en el que intervienen estructuras de base como lo son los sistemas sensoriales y la corteza cerebral. Esta primera aproximación a la percepción definía el primer nivel de recepción de información a través de los sentidos.

Barthey (1982) también menciona que es tanto una forma de pensamiento como una conducta inmediata. Para otros autores como Carterette y Friedman (1982, citado en Arias, 2006), la percepción es una parte esencial de la conciencia, es la parte que consta de hechos intratables que constituye la realidad como es experimentada.

Por otro lado, Vargas (1994) define la percepción como sigue:

El proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (p.48).

En la psicología, la percepción es definida, según Luria (1994), como un complejo proceso de reflejo de objetos o situaciones íntegras, estrechamente relacionado con la activación de las pautas de las experiencias pasadas. Dicho proceso evoluciona con la edad y el desarrollo intelectual, con lo cual permite mayor nitidez y profundidad en los sujetos. La percepción íntegra del objeto surge como resultado de una compleja labor analítico-sintética que destaca los rasgos esenciales y mantiene inhibidos otros que no lo son, y combina los detalles percibidos en un todo concienciado.

Más adelante, diversas corrientes psicológicas –entre ellas, el gestaltismo– señalan que la percepción no debería ser explicada tan solo como un mecanismo simple de asociación fisiológica de estímulo y respuesta, puesto que, bajo esta perspectiva, no se asumía la presencia activa de los procesos mentales y no se consideraba el aporte enorme de la inteligencia humana. En ese sentido, Arranz (2017) refiere que el concepto de percepción para la Gestalt se entiende como aquella “tendencia al orden mental en el que inicialmente, la percepción determina la entrada de información y, en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones, como los juicios, categorías, conceptos, etc.”.

Aunado a lo anterior, la percepción se asume como aquel proceso cognitivo por el cual un sujeto organiza e interpreta las sensaciones y capta conjuntos o formas dotadas de sentido, asignándole un significado a lo que está percibiendo. Cabe resaltar que en sus investigaciones “los psicólogos de la Gestalt, al igual que los

estructuralistas, usaban la experiencia subjetiva, pero como observación fenomenológica, que se centra en cómo se ven las cosas, no en qué las compone” (Arias, 2006, p. 19).

Diversos investigadores ampliaron el estudio de la percepción, esta vez, desde las esferas social y cultural. Inicialmente, el término ‘percepción social’ se utiliza para indicar la influencia de los factores sociales y culturales en la percepción, la forma en que el medio social afecta los procesos perceptuales. Posteriormente, se incluyeron los mecanismos de percepción de los otros, la formación de impresiones, el reconocimiento, la forma en que los sujetos piensan y les confieren sentido a otros sujetos, cómo forman impresiones, sacan conclusiones y tratan de explicar el comportamiento de otras personas. Este tipo de percepción gira en función de aquellos factores que impactan en las formas en que los sujetos entienden a otros sujetos y en cómo procesan, organizan y recuerdan información sobre los demás (Linares, 2020).

Sus principales características señalan que es un proceso constructivo que depende de las características del estímulo que impacta en los sentidos y de la experiencia sociocultural y afectiva del sujeto que percibe. El sujeto utiliza esquemas perceptivos y, al percibir, está condicionado por sus conocimientos previos, experiencia, personalidad y cultura. En suma, “la percepción se define como el proceso mediante el cual un individuo selecciona, organiza e interpreta los estímulos para formarse una imagen significativa y coherente del mundo. Se afirma que así es, como

vemos el mundo que nos rodea (Schiffman y Lazar, 2005, citado en Mellado, Méndez y Reyes, 2013).

El estudio de la percepción social parte por describir y explicar el uso de señales sociales, la emisión de juicios sobre otras personas, roles sociales, reglas, relaciones, contexto y características. Hay cuatro componentes básicos de la percepción social: observación, atribución, integración y confirmación (Linares, 2020).

La observación es el insumo fundamental de la percepción social. En ella se reflejan diversas interacciones entre personas, situaciones y comportamientos que constituyen la evidencia para describir y explicar las impresiones o inferencias de una persona sobre otra. Otro componente importante para entender la percepción social es la atribución, que consiste en considerar la personalidad de un individuo, la causa o el origen del propio comportamiento durante determinado evento o situación. Para entender el impacto de las atribuciones personales o situacionales, el perceptor social debe ser capaz de integrar la totalidad de la información disponible en una impresión unificada. Para validar estas impresiones, las personas intentan comprender, encontrar y crear información en forma de diversos sesgos. Es fundamental comprender que la percepción social está definida por elementos, como son las motivaciones, las emociones y la capacidad de carga cognitiva que cada individuo posee, Por carga cognitiva, se alude a la cantidad total de esfuerzo mental utilizado en la memoria de trabajo. Estos elementos integrados logran determinar cómo las personas asignan ciertas características y cómo se interpretan esos rasgos (Linares, 2020).

La interpretación de esta integración será la que dé contenido a los estímulos seleccionados y organizados previamente. En este momento, entra con mayor importancia la individualidad de cada persona con sus experiencias previas y valores inculcados. Existen comportamientos habituales de este proceso, como la creación de estereotipos, la proyección de los rasgos propios en los demás o las pocas disposiciones sobre las características que no se conocen o comprenden mucho (Raffino, 2020).

Otros autores, como Suriá (2010), han fortalecido el término de percepción social en el que se afirma como sigue:

El proceso por el cual nos formamos una primera impresión de una persona y establecemos una relación con ella. Se relaciona con los procesos cognitivos que se encargan de formar los juicios de las personas a nuestro alrededor, los cuales se forjan de los pocos, pero significativos, elementos que se requieren para obtener una primera impresión y ayudan a las posteriores interacciones entre ellos. (Suriá, 2010, p.3).

Esta misma posición es tomada por Navarro (2016), el cual agrega que la percepción interpersonal se divide en dos áreas: la percepción de los otros y la percepción de los grupos sociales. Los procesos de percepción requieren la posición de observador, quien también puede ser visto como juez; y en segundo lugar, se encuentran los elementos que este individuo debe percibir y otorgar un significado para él. Además, considera que la información percibida es muy amplia, variada y compleja,

debido a que se obtiene desde los rasgos físicos, hasta de características intangibles como la conducta, sentimientos y emociones. Los roles sociales son otro elemento fundamental en los procesos de percepción social, debido a que ciertos niveles de prestigio y admiración acompañan a los roles ocupados en la sociedad, menospreciando a quienes no cuentan con los estándares deseados (J. Navarro, 2016).

Es importante remarcar que la percepción puede variar según el entorno y sus componentes culturales, influyendo así en la relación individuo- ambiente con resultados en ámbitos como la interacción social, la educación y reconocimiento de emociones. Estas, son aplicadas a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas (Arias, 2006; Luria, 1994; J. Navarro, 2016; Vargas, 1994), pudiendo provocar una percepción muy diferente de otro observador.

Una de las acepciones más notables del concepto de percepción social, es la que hace referencia a la valoración que un individuo enuncia, sobre una determinada situación social y de su papel o posibilidades en ella (Roca, 1991). La percepción humana es social y comprende aspectos como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores o los roles sociales (Vargas, 1994), y constituye una visión parcial, que se da a partir de una situación inmersa dentro de un campo perceptivo en el mundo (Botelho, 2008). La percepción social puede entenderse como, el proceso a través del cual los seres humanos forman una primera impresión mediatizada de una persona y establecen una relación con ella. Ello incluye procesos cognitiva a través de los cuales emitimos juicios relativamente básicos sobre otras personas (Bruner y Tagiuri 1954, en

Reguera, 2019). La percepción, es importante apuntalar, precede a cualquier actividad categorial. Y que, la investigación y la ciencia, al igual que el lenguaje y la cultura, son una expresión segunda de esa relación fundadora (Merleau-Ponty, 1966 en Botelho, 2008).

Es posible estudiar la percepción a través de la comunicación interpersonal y masiva, conversaciones, entrevistas, interacciones cara a cara, que mueven continuamente imágenes, opiniones, juicios, significados, informaciones, impactando recíprocamente a los interlocutores en un acto comunicativo, en las que participa el sujeto en su vida cotidiana y a lo largo de su existencia (Padlog, 2009). De igual manera, se hace vital, en los estudios de la percepción social, la comprensión de los significados que los individuos dan a su experiencia, ello exige de manera singular un acercamiento a la persona con la plena disposición de escucha, comprensión y aceptación (Marí, Bo y Climent, 2010).

En el caso específico de la presente investigación y ubicada en un escenario de formación profesional, se estudia qué percepciones, es decir, qué dinámicas actitudinales, valorativas, atribucionales, representacionales, apreciativas, opinativas, aspiracionales, categoriales, de creencias o de expectativas (Gómez, 2017), asignan los estudiantes a la práctica pedagógica de sus docentes. Siendo importante remarcar que se asume que toda percepción se conforma de procesos cognitivos como de elementos emocionales. Como señalan Gutiérrez y Méndez (2018) identificar desde la percepción del alumnado, qué principios orientadores y explicativos (modelos de enseñanza)

subyacen en las prácticas, qué acciones y operaciones, tanto físicas como mentales, facilitan la interactividad del sujeto que aprende con el propósito de adquirir conocimiento, y la relación de ayuda y cooperación con otros en el proceso de aprendizaje (interacción) para realizar una tarea con la calidad requerida. Qué adaptaciones y apropiaciones típicas realizan individualmente los docentes en sus prácticas pedagógicas cotidianas (estilos de enseñanza), qué procedimientos emplean para comprobar el progreso de sus estudiantes.

Considerando que esta investigación pretende interpretar las percepciones que tienen los alumnos y docentes universitarios sobre las prácticas pedagógicas conceptuadas por ellos, su abordaje metodológico se realiza a partir del paradigma interpretativo. Murueta (2004) menciona que también es llamado cualitativo, fenomenológico y naturalista, ya que se ubica en el entorno de los propios sujetos, quienes son los informantes claves de la investigación, en donde se tiene como interés central el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social con la finalidad de comprender la realidad desde los significados de las personas implicadas a través de estudiar sus convicciones, propósitos y motivaciones (Taylor y Bogdan, 2002). Se trata de procesos de investigación que recogen las dinámicas de los sujetos involucrados a partir de su percepción y vivencia de la realidad educativa, por lo que es necesario tener en cuenta que una investigación de esta naturaleza necesariamente tiene que construirse de manera emergente, a partir de la descripción-relato en la voz de los actores, sujetos de la formación (Bobadilla, Cárdenas, Dobbs y Soto, 2009).

Sus resultados ayudarán a realizar una reflexión de las circunstancias de estos estudiantes, ya que durante varios años conviven y desarrollan una formación en el entorno universitario, y pocas veces, se procura analizar cómo perciben ellos las prácticas pedagógicas de sus docentes.

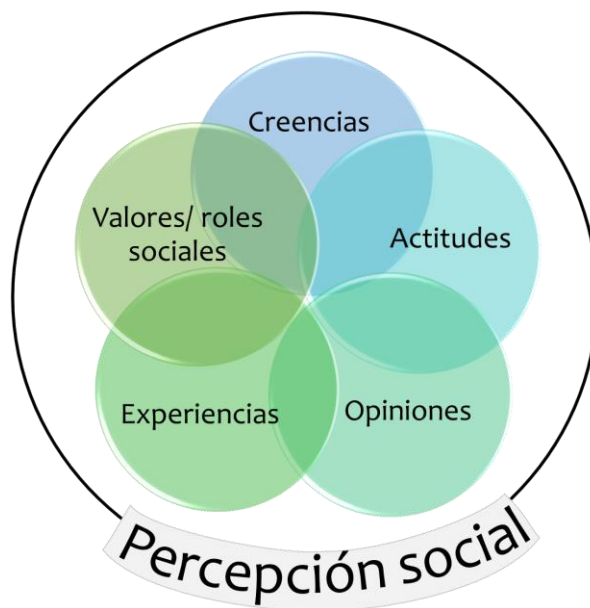


Figura 2.

Componentes de la Percepción social

Fuente: Sobre el concepto de percepción (Vargas, 1994)

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y el nivel de la investigación

La investigación es de tipo cualitativo y nivel interpretativo, porque permite comprender propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno de las prácticas pedagógicas en el nivel universitario, desde la perspectiva de los actores clave del proceso: docentes y estudiantes. En este sentido, el estudio asume un enfoque interpretativo, puesto que se trata de una aproximación que pone énfasis en comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva del sujeto (Ibernón, 2002).

Creswell (1998) alude que la investigación cualitativa es un proceso que busca interpretar y examinar un problema o situación social con ayuda de diferentes tradiciones metodológicas, incluidas la fenomenología, la etnografía, así como el estudio de casos. Se construye una imagen compleja y holística por medio de detalles, palabras y percepciones de los actores, permitiendo conducir el estudio a una situación natural.

Por su parte, Denzin y Lincoln (1994) consideran esta investigación como interpretativa, naturalista y multimetódica, debido a que investiga situaciones naturales para intentar interpretar los fenómenos y sentires que los participantes refieren. Esto, a través del uso de una variedad de materiales empíricos que logran describir momentos y problemáticas que poseen un significado en la vida de los actores.

Asimismo, Flick (1998) presenta los rasgos de la investigación cualitativa como los siguientes: a) *la adecuación de los métodos y las teorías*, con el objetivo de descubrir situaciones nuevas y desarrollar teorías que partan de esta información; b) *la perspectiva de los participantes y su diversidad*, analizando el conocimiento de los participantes, tomando en cuenta el entorno en el que se encuentran; c) *la reflexividad del investigador y de la investigación*; y d) *la variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa*, ya que no se encuentra basada en conceptos teóricos ni metodologías rígidas.

El enfoque interpretativo, según Schreier (2012), puede utilizar el lenguaje, escrito o verbal, como método de recolección de información, con su posterior análisis e interpretación. La interpretación es un instrumento que brinda la posibilidad de entender la realidad de los grupos seleccionados en el estudio y permite entender cómo estos la experimentan.

En el caso específico de la presente investigación y ubicada en un escenario de formación profesional, se estudia qué percepciones, es decir, qué dinámicas actitudinales, valorativas, atribucionales, representacionales, apreciativas, opinativas, aspiracionales, categoriales, de creencias o de expectativas (Gómez, 2017), asignan los participantes a la práctica pedagógica. Siendo importante remarcar que se asume que toda percepción se conforma de procesos cognitivos como de elementos emocionales.

3.2. Diseño de la investigación

Se adopta la modalidad de un diseño flexible, puesto que, como señala Mendizábal (2006), este “abre a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que pueden implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos” (p. 67).

Esta modalidad brinda una visión abierta, expectante y creativa al investigador cualitativo. La virtud de ser flexible se propicia dado el contexto conceptual, en tanto los conceptos utilizados sirven únicamente como una guía de sensibilización, mas no evitan la aparición de otros que el investigador considere enriquecedores para el estudio (p. 67).

Dentro de la gran diversidad de manifestaciones de la investigación de carácter flexible, se debe mencionar la inductividad, la cual permite emerger conceptos nuevos e inesperados que enriquecen las líneas investigadas. Los datos emergentes toman

importancia conforme progresa el estudio, y conllevan la revisión y modificación de los conceptos del área de estudio (Mendizábal, 2006, pp. 68-69).

3.3. La unidad de análisis y la muestra:

La unidad de análisis del estudio está constituida por los estudiantes y los profesores de pregrado del quinto año de la carrera de Estomatología –ciclo 2019– de la universidad privada seleccionada. El universo de docentes de quinto año está constituido por 30 docentes, de los cuales se seleccionaron 6 docentes con base en criterios de antigüedad, experiencia en la docencia clínica y teórica, género y especialidad. El universo de estudiantes de quinto año es de 60 estudiantes; en este caso, se seleccionó a 6 estudiantes a partir de una muestra homogénea y por oportunidad (Hernández et al., 2014). Los estudiantes considerados cursan el último año de carrera sin haber desaprobado ningún año y siendo la estomatología la única carrera que cursan o hayan cursado.

Para respetar la confidencialidad de los participantes, se codificó a cada uno de la siguiente forma: con la letra “D” para los docentes y con la “E” para los estudiantes. Asimismo, se les otorgó un número de manera consecutiva, de donde se obtienen los siguientes códigos: D1, D2, D3, D4, D5, D6; E1, E2, E3, E4, E5, E6.

Al trabajar la data, se utilizó el código de entrevistado con número. A continuación, se muestra la tabla con los datos de código, género y años de experiencia docente.

Tabla 2.

Características de los participantes entrevistados

Participante	Nomenclatura	Género	Tiempo de docencia
Docente 1	D1	Masculino	Mas de 15 años
Docente 2	D2	Femenino	Entre 6 y 15 años
Docente 3	D3	Masculino	Entre 6 y 15 años
Docente 4	D4	Masculino	Menos de 5 años
Docente 5	D5	Femenino	Menos de 5 años
Docente 6	D6	Femenino	Más de 15 años
Estudiante 1	E1	Masculino	-
Estudiante 2	E2	Femenino	-
Estudiante 3	E3	Femenino	-
Estudiante 4	E4	Femenino	-
Estudiante 5	E5	Masculino	-
Estudiante 6	E6	Masculino	-

3.4. Técnicas e instrumentos:

Para la obtención de la información, se realizó la técnica de recolección de datos por medio de las entrevistas individuales. Su aplicación estuvo a cargo de la misma entrevistadora.

Según menciona Creswell (2009), existen diferentes tipos de entrevistas que son la estructurada, semiestructurada y abierta, siendo utilizada para este trabajo la entrevista semiestructurada.

Hernández et al. (2010) menciona que la entrevista semiestructurada posee una guía de asuntos o preguntas, pero el entrevistador conserva la libertad de introducir preguntas adicionales que permitan indagar a mayor profundidad los temas de interés.

Según Valderrama (2013), la entrevista es una conversación o un intercambio verbal cara a cara, con el objetivo de conocer a detalle lo que el entrevistado siente y piensa con respecto a una situación o tema en particular. Esta técnica se utiliza cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad. Gracias a su flexibilidad, se puede variar el orden o las preguntas para adecuarlas a los participantes y así tener un carácter más amistoso (p. 277).

Conocer a profundidad las percepciones de los participantes es fundamental para acercarse lo más posible a entender lo que ven y sienten desde su persona, logrando así el resultado deseado en este tipo de investigaciones. Asimismo, Schettini y Cortazzo (2016) refieren:

La finalidad primordial de la entrevista –en investigación cualitativa– es acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones. Apunta a conocer las creencias,

las opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y poblaciones les dan a sus propias experiencias. (p.19)

Las entrevistas fueron grabadas en audio con el consentimiento verbal de los participantes, con un tiempo aproximado de 45 a 90 minutos. El espacio utilizado para la elaboración de las entrevistas fue un aula de clase libre de ruido y en ausencia de más participantes para una mayor comodidad y facilidad de no trasladarse fuera del área de trabajo/estudio. En anexo se presenta un esquema de preguntas que se utilizaron como base de la entrevista (anexo 1).

Tabla 3.

Resumen metodológico

Enfoque	Tipo	Nivel	Método	Muestra	Técnica	Instrumento
Cualitativo	Fenomenológico	Interpretativo	Estudio de caso	Entrevista: 6 docentes y 6 estudiantes	Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada

3.5. Procedimiento y análisis

Al finalizar la recolección de datos, se procedió a la transcripción de las doce entrevistas, con una posterior revisión de lectura y audio simultáneo por la investigadora para corroborar la fidelidad de los datos transcritos y lograr la familiarización con la información completa.

Se siguen el método de tres etapas de análisis de datos cualitativos propuesto por Izcara (2014), que contempla: a) la simplificación de la información, b) categorización de la información y c) redacción del informe de resultados (Figura 1) (p. 53).

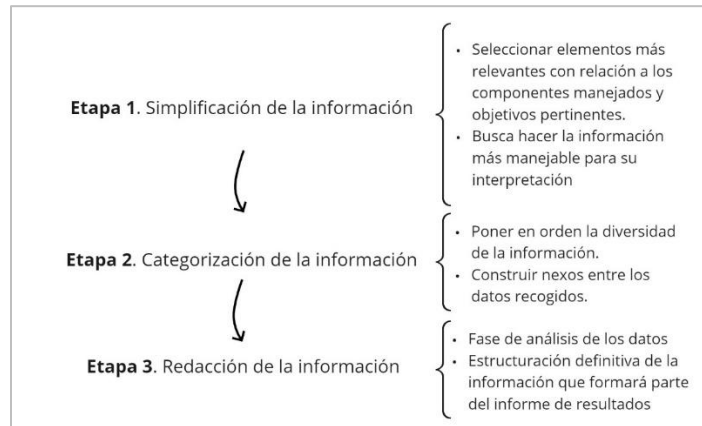


Figura 3.

Etapas de análisis de datos cualitativos propuesto por Izcara (2014)

Nota: “Manual de investigación cualitativa”, Izcara (2014).

Con la selección de la información relevante para esta investigación, se procedió a la codificación y categorización que, según ha explicado Flick (2015) son formas de análisis que pueden aplicarse a todo tipo de datos y que no se centran en un método específico de recolección de datos. Un primer acercamiento permitió obtener una identificación inicial de unidades de análisis, en función de algunas dimensiones y aspectos preestablecidos.

La codificación e identificación de las categorías deductivas e inductivas se realiza de manera individual en todas las entrevistas; seguidamente, se realiza la agrupación de la información por docentes y estudiantes. La primera fase del análisis se realiza a partir de la categorización de los grupos de manera separada (docentes/estudiantes). Se continuó en una segunda fase con el análisis intensivo de los datos y, finalmente, se completó el análisis con la interpretación, utilizando la triangulación de la información, que Cisterna (2005) denomina entre estamentos.

La triangulación de los datos se aplica en este estudio debido a que, con la recolección de diferentes fuentes (docentes y estudiantes), se permite el análisis desde diferentes ángulos (Valderrama, 2013, p. 290). Esta técnica es conveniente cuando se poseen varias fuentes de información, ya que posee una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si esto proviene de distintos actores en el proceso (Hernández et al., 2010, p. 439)

3.6. Categorías de análisis

Las categorías son la estructura basal de la investigación, en la cual, según Andréu (2000) y Cisterna (2005), es el investigador quien otorga el significado a los resultados de la investigación con base en las categorías deductivas, que son las que se consideraron y construyeron antes de ingresar al trabajo de campo para la recolección de la información. Posteriormente a esto, se encuentran las categorías inductivas que

nacen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la indagación del investigador.

Inicialmente, se habían considerado únicamente cuatro categorías en las que se mencionan las percepciones de los modelos y los estilos de enseñanza, las estrategias pedagógicas y la interacción docente estudiante. Sin embargo, el panorama de los participantes era más extenso y exquisito, permitiendo adicionar otra categoría que consideran fundamental para el aprendizaje de esta profesión. Es interesante la percepción que se tiene de este tema, desde los ojos de los participantes de una carrera que no incluye muchos aspectos de la educación como tal, sino de una formación más técnica. Estas categorías se presentan en la Tabla 3.

Tabla 4.

Categorías deductivas e inductiva de las percepciones de las prácticas pedagógicas

Percepción de las prácticas pedagógicas	1. Categorías deductivas	1.1	Percepción de los modelos de enseñanza
		1.2	Percepción de los estilos de enseñanza
		1.3	Percepción de las estrategias pedagógicas
		1.4	Percepción de la interacción docente- estudiante
2. Categoría inductiva	2.1	Percepción de adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes	

3.7. Criterios de rigor y validez

El presente estudio toma los criterios de rigor de Hernández et al. (2010) para las diferentes etapas de elaboración de la investigación. Estos criterios, mencionados en la siguiente tabla, garantizan que los resultados del estudio poseen rigor y validez.

Tabla 5.*Criterios de rigor y de validez*

<i>Criterio y definición</i>	<i>Procedimiento</i>	<i>Realizado</i>
<i>Dependencia</i>	Grabaciones de audio de entrevistas	✓
Confiabilidad cualitativa. Aunque es complicado intenta captar las condiciones cambiantes del estudio.	Recolección de datos con cuidado y coherencia	✓
	Revisión de transcripciones, libres de errores y omisiones	✓
	Demostración de coincidencia de datos entre distintas fuentes	✓
<i>Credibilidad</i>	Realización de triangulación de los datos	✓
Capta lo más allegado posible el significado y profundo de las experiencias de los participantes.	Reconstrucción de análisis para cada caso	✓
	Presencia de información discrepante o contraria	✓
El investigador evita conjeturar sobre la realidad estudiada.	Comparación contra la teoría	✓
	<i>Transferibilidad</i>	Se describe detalladamente el contexto de estudio y los participantes
Grado de similitud entre el contexto estudiado y otros contextos. Resultados no generalizados, pero si transferibles	Recogida exhaustiva de los datos	✓
	Muestreo teórico	✓
<i>Confirmabilidad</i>	Revisión de hallazgos por otros investigadores	✓
Los resultados del estudio garantizan la veracidad de las descripciones de los participantes. Credibilidad de la información y minimización de sesgos	Transcripciones textuales de las entrevistas	✓
	Contrastación de los resultados con la literatura existente	✓

Nota: Adaptado de Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010).

3.8. Consideraciones éticas

Se requirió permiso de las autoridades de la institución donde se ejecutó el estudio. Se solicitó al Decano de la Facultad de Odontología dicha autorización, así como las facilidades para el uso de los ambientes para realizar las entrevistas. Con los

permisos y firmas pertinentes, se solicitó la aprobación por el Comité de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia antes de su aplicación (Anexo 2).

Los participantes tenían la posibilidad de decidir su participación, de negarse a colaborar o de retirarse de la investigación en cualquier etapa del estudio. Estos dieron su aprobación por medio del consentimiento informado verbal, el cual no requería de firma, y se les entregó una copia para su respaldo personal (anexo 3). Con este tipo de consentimiento no existe ninguna posibilidad de identificación de los participantes, de manera que se respetó su confidencialidad, y se obtiene como único registro de ellos las grabaciones de voz, donde se les solicitó evitar decir nombres o características que los hicieran identificables. La investigadora fue la única encargada de reservar y resguardar la información, con su posterior transcripción, manteniendo la confidencialidad en el proceso de la investigación.

La información obtenida fue cifrada en códigos, para evitar el empleo de nombres o características que los hiciera identificables, y evadir la utilización de información en los resultados que pudiera delatar su participación. Los archivos no fueron ni serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio, sin su consentimiento.

No se brindó ningún tipo de incentivo material o monetario por parte de la investigadora para la participación de los integrantes, pero sí se les brindará una retroalimentación de la investigación posterior a su publicación.

CAPÍTULO IV:

RESULTADOS

Como se mencionó antes, para la elaboración de las encuestas, se utilizó una entrevista semiestructurada aplicada a 12 participantes entre docentes y estudiantes del último año de la carrera de estomatología. La entrevista poseía preguntas relacionadas a las prácticas pedagógicas que engloban factores como modelos de enseñanza, estilos de enseñanza, estrategias pedagógicas e interacciones docente-estudiante. No obstante, durante la elaboración, surgieron otros factores asociados a la percepción de las prácticas pedagógicas que permiten observar la complejidad y la riqueza del tema. Los participantes fueron seleccionados con características de género y tiempo en la docencia (caso de docentes) de la institución. La distribución de estos se presentó anteriormente en la Tabla 1.

Tomando en cuenta el objetivo de esta investigación, se llegó a los siguientes resultados. Se inició la entrevista con preguntas que permitan el análisis e interpretación de las formas en que los participantes perciben la educación brindada en la carrera de estomatología. Los puntos de vista de ambos grupos se llegan a entrecruzar

logrando demostrar que existen similitudes y diferencias importantes desde la posición que cada uno posee en el ambiente académico durante los años del pregrado.

4.1. Percepción sobre los modelos de enseñanza

La carrera de Estomatología no se encuentra directamente relacionada con los diferentes términos que se utilizan en el área de educación, por lo que se decidió iniciar con preguntas que permitan ir introduciéndose a la forma en que visualizan los participantes la enseñanza. Por esta razón, se inició la entrevista con las siguientes preguntas: ¿Cómo ha sido la experiencia en la enseñanza? ¿Cómo ha sido la forma de enseñar que tienen? ¿Existen cambios en la forma de enseñar de grupo a grupo o de docente a docente? ¿Qué lo incentivó a la docencia?

En este trabajo, al preguntarles a los docentes y dicentes cómo ha sido su experiencia en la enseñanza en la carrera de Estomatología, ellos respondieron que han tenido una experiencia muy buena y agradable durante los años que han participado.

Los docentes mencionan que trabajan normalmente con clases con una organización estructurada, en busca de cumplir un objetivo definido (tema) y utilizan presentaciones con diapositivas y en ocasiones se apoyan de cuestionarios y de hojas de recolección de datos.

«[...] lo primero es presentar el título y el objetivo que trato de hacer entender y cumplir para esa clase.» (D1)

«En teoría busco que puedan identificar los conceptos generales y marco objetivos para que ellos puedan seguir cumpliéndolos; en la práctica, empiezo a desarrollarlos y el porqué de cada uno de esos objetivos que se desarrolló en la teoría.» (D2)

«[...] pongo el tema con 3 o 4 ideas claves y hablo.» (D3)

«Depende el objetivo de la clase y eso hace que la clase sea netamente teórica [...]» (D4)

«[...] Lo que quiero es que los estudiantes entiendan puntualmente ciertas cosas y sepan identificarlos.» (D6)

Existen algunas razones por las que los docentes hacen cambios en las estructuras regulares de sus clases. Esto puede ser debido al nivel con el que llegan sus estudiantes a los cursos, o a la motivación y afinidad que tengan con la materia.

«El tema, definitivamente, hay algunos temas que son más afines y ricos para desarrollar y que tienen mayor importancia a través de toda la carrera y son los temas a los que se les coloca más énfasis.» (D2)

«En los grupos que he visto, no todos han estado uniformes y no todos han estado al mismo nivel. Es ahí donde debemos reconfigurar, en algunos casos no rinden bien los exámenes, hay grupos que los exámenes que no tienen tanta complejidad no los pasan, ahí debemos reformular y buscar la forma de ayudarlos.» (D5)

«Me baso en el nivel que tienen cuando ingresan, hago una evaluación general para ver cómo están. Si el grupo es bueno y vale la pena les doy un poco más.»
(D6)

Las razones que incentivaron a los educadores a la docencia se deben al deseo de lograr que sus estudiantes reciban la educación y el apoyo que ellos como estudiantes hubieran querido recibir de los que fueron sus educadores. Los docentes con más de 15 años de enseñanza refieren que su incorporación a la docencia se debió al gusto por enseñar y a una necesidad de personal que impartiera las materias en las que ellos estaban realizando sus residencias de especialidad.

«No había especialistas de mi área en el Perú, entonces yo era el primero y fue por eso por lo que me metieron a la docencia. Siempre me ha gustado la docencia. [...] Yo comencé en el residentado, en el segundo año, a hacer docencia, eso sin haber terminado el postgrado, porque no había profesor a dedicación [...] me pusieron a mí en ese puesto en segundo año.» (D1)

«La forma [de enseñar] en que me hubiera gustado que me enseñaran, creo que siempre he tratado de enfocar lo que a mí me hubiera gustado que me enseñaran.» (D2)

«[...] La docencia me permitía que siendo profesor podría ayudar a un estudiante, sobre todo porque podré formar personas para que sean mejores que yo.» (D3)

«[...] Inclusive siendo alumno, había muchas cosas que a mí no me parecían como se enseñaban, entonces esas sensaciones de querer mejorar, era lo que me impulsa a querer enseñar, precisamente por eso. Y la gratificación de ver pasar un alumno de no saber nada, o, mejor dicho, de ni siquiera estar seguro de lo que sabe, a no saber lo que ha hecho, porque ha hecho mucho y siento que está mucho más preparado» (D4)

«Yo llegue a la docencia mientras que estaba en la residencia (menciona su especialidad), era buena, entonces mientras que era residente me contrataron y nombraron super rápido, eso sin terminar la residencia. [...] Lo adapté a lo que yo creía que a mí me hubiera servido en mi aprendizaje o que me hubiera gustado que estuviese en la base para que fuera menos pesada.» (D6)

La mayoría de los docentes refieren que su formación en la docencia fue autodidacta, basada en la experiencia y no en la formación, ya que, finalizando su formación académica y de especialidad, empezaron a impartir clases. Posteriormente, algunos de ellos han recibido algún curso de didáctica, pero los docentes con menos de 5 años de docencia refieren que no han recibido de estas capacitaciones.

«[...] En mis años de experiencia, nosotros hemos aprendido a ser docentes, porque somos odontólogos, especialistas, pero la docencia si nos nacía la teníamos ahí oculta, la docencia simplemente fue en práctica. En la práctica con los años hemos venido recibiendo información o cursos de cómo hacer o preparar una clase, como hacer evaluaciones. Es decir, en el transcurso de

estos años, nosotros hemos modificado nuestra forma de actuar porque hemos tenido la suerte de recibir cursos de cómo ser docente.» (D1)

«Yo empecé a enseñar apenas acabé la carrera, mi experiencia laboral es única, que es nuestra universidad. [...] yo solo habré hecho un curso de educación virtual por obligación, porque me obligaron, es más, yo nunca haría una maestría en educación [...]» (D3)

«[...] Y recién saliendo de una maestría en que es todo mayor de autoaprendizaje tuve que adaptarme a un estudiante de pregrado que a veces no parece de pregrado sino hasta de colegio [...]» (D4)

«[...] entonces mientras que era residente me contrataron y nombraron super rápido, eso sin terminar la residencia. [...] Lo adapté a lo que yo creía que a mí me hubiera servido en mi aprendizaje o que me hubiera gustado que estuviese en la base para que fuera menos pesada.» (D6)

Al preguntarles a los estudiantes si observan diferencias entre los docentes, la mayoría de ellos coinciden con distintas observaciones: 1) que los docentes jóvenes dan clases más llamativas y didácticas; 2) los docentes mayores son más rígidos, adheridos a la teoría y el sílabus; 3) hay interés de algunos docentes por innovar y captar la atención de los estudiantes.

«[...] los docentes más jóvenes son los que llaman más la atención del grupo. Los docentes que son mayores a veces son un poquito más cerrados, no quieren explicar con mucho detalle, simplemente lo que colocan en las diapositivas, lo que dice ahí y no te explican más a fondo. [...]» (E1)

«Los nuevos doctores son más abiertos, explican mucho más, son más didácticos. En cambio, los doctores más antiguos son más pegados a lo que dice el sílabus, solo lo que dice el sílabus se hace. Pero los nuevos te enseñan mejor, creo que buscan la forma en que puedas concentrarte y llegar a entender el tema. [...] Creo que tratan de estar en la época que estamos y tratan de llegar a nosotros. Los doctores viejos, todo es más pegado a la regla y todo tiene que ser rígido.» (E2)

«[...] los docentes que tienen más años (casi fundadores), ellos son más estrictos, son más magistrales, llegan a explicar esto y ya. [...] Normalmente ellos son así y no son tan didácticos, exponen y se van; si entendiste “a buena hora”, sino no es su problema.» (E3)

«[...] Creo que los que tienen más años de experiencia son más exquisitos, tienen datos más rebuscados [...] Puede que eso no esté dentro de la teoría, pero son más pegados a la teoría.» (E5)

Al preguntarles a los estudiantes sobre las formas de enseñanza con las cuales se sienten más identificados, todos respondieron que con la enseñanza práctica, ya que,

al realizar los procedimientos con sus propias manos o viéndolo directamente de sus profesores, llegan a entender y materializar lo que han aprendido en la teoría. Estas prácticas pueden ser en clínica con pacientes, con maquetas o en laboratorio. También refieren que, al trabajar en grupos pequeños con su instructor pueden aprovechar más las explicaciones.

«[...] Normalmente son clases magistrales con todos los alumnos donde el docente expone. Pero a veces, me gustaría que sea con un solo grupo de poquitos estudiantes para que cada grupo entienda mejor, en pregrado somos 60 personas [...]» (E1)

«[...] siento que en la práctica aprendes más y se te quedan más las cosas. Mientras que estas en la práctica te van explicando; en cambio en la teoría no. Por ejemplo, puede que me pase un caso muy diferente de lo que me enseñaron en la teoría, pero no sé cómo reaccionar.» (E2)

«Me gusta mucho más la práctica, recuerdo cuando empezamos con los cursos de intensiva, en donde es full teoría, donde te explican y luego ya “ahora vamos a ir a clínica a reforzar”. Entonces vamos cada uno con su docente y nos explican cómo hacer una corona, cómo tallar y cada paso. Creo que es más efectivo hacerlos en la parte práctica. En la teoría llegamos a entender un poquitito, [...] pero hasta que no lo veas y no lo hagas creo que no vas a poder concretar esa idea que tienes.» (E3)

«Con las clases de los primeros años, en un curso que nos dividieron por meses, había un doctor por cada 5 alumnos y teníamos una mesa de plástico que era

usada como pizarra y te dibujaban todo, [...] y te apoyabas en las maquetas. Aunque eso fue hace años, todavía me acuerdo mucho [...] era un doctor por grupo, pero esa técnica se usó solo en ese curso, sin embargo, ese curso fue en el que sentí que aprendí más.» (E4)

«En lo práctico, en sí que te enseñan de una manera más práctica. Se me hacen las cosas más fáciles y puedo entender más rápido, propio de su explicación. [...]» (E5)

Al igual que en muchas otras carreras, se habla de que el currículo de Estomatología sigue un modelo de competencias, pero, para los docentes, este no se puede cumplir en la carrera, dado que es muy subjetivo y se ve afectado por otros factores externos a los estudiantes. Para ellos, el currículo está basado en el cumplimiento de la cantidad de requisitos más que en la adquisición de las competencias. De modo contrario, existen casos de estudiantes que cumplen los requisitos mínimos, pero esto no significa que hayan adquirido la competencia necesaria desde el punto de vista de sus docentes.

«[...] Entonces cuando hablan de competencias en la universidad, puede que hayan tomado ese modelo, pero de ahí decir que se enseña con base a competencias, para mí no es adecuado para odontología. En todo caso tendrían que dejar de existir los cursos y se tendría que estar pegado a un odontólogo como en la antigüedad y aprender, y el aprendizaje realmente nunca termina. Eso es realmente la competencia, que puedas decir que esta persona es

competente en A, B, C y D. Pero ¿si mantenemos requisitos clínicos como vamos a hablar de competencias? [...]» (D3).

«[...] Yo creo que nosotros no deberíamos bajar, los requisitos, que con el paso de los años han ido disminuyendo, ya en mi promoción los requisitos habían disminuido, y ahora más, prácticamente no se les pide nada. Desde mi punto de vista, se les debería incrementar, pero eso ameritaría reconfigurar el silabus, las rúbricas [...] Claro, todo eso tiene un impacto a nivel económico, el padre tiene que hacer un mayor gasto. Muchas veces ellos mismos se limitan, van calculando que van a hacer lo mínimo para pasar, pero esa no es la idea, ¿con 6 resinas estas preparado para el siguiente ciclo?» (D5)

«[...] Me parece que el estudiante de ahora es más vago y lo quiere todo más fácil [...] no son los mismos calificados que deberían ser. Creo que, si cumplen con los requisitos, pero están a la defensiva y los que están bajos buscan la manera de aun así salir.» (D6)

Las clínicas poseen cierta cantidad de tratamientos obligatorios o requisitos para aprobar con nota mínima los cursos clínicos, pero, en ocasiones, estos se ven afectados por el incumplimiento del paciente a sus citas o por la necesidad del estudiante de pagar los costosos tratamientos que requiere porque sus pacientes no pueden o evitan costearlos. De esta forma, al incumplir con estos requisitos mínimos, sin importar si desarrollaron la competencia, pueden perder el curso.

«[...] Si eso fuera más fácil, se dedicarían más a estudiar o simplemente tienen el dinero, pero el paciente le canceló la cita del siguiente día y jalaron porque no llegó el paciente y no porque no tengan la competencia. Tengo chicos que son muy capos pero que no llegaron a cumplir el requisito de un curso porque el paciente no llegó a su cita y desaprueban y eso hace que se depriman [...] si tengo una mayor cantidad de dinero para pagar pacientes es obvio que van a aprobar, eso no quiere decir que han tenido una buena enseñanza académica o no [...]» (D3)

«Pero, si es buen alumno, se esfuerza y no sé, por ejemplo, le fallan los pacientes, está a punto de jalar, pero no porque no sea bueno o haya incumplido en sus casos, sino porque sus pacientes no vienen. [...] gente que no merecía jalar y ha jalado por un paciente y eso no está bien. No es porque el alumno no sea competente, sino porque el paciente falló y nosotros lamentablemente no podemos hacer nada ahí, es un factor suerte. [...]» (D5)

Los estudiantes no mencionan las competencias, aprendizajes o capacidades que desarrollan en el periodo clínico, puesto que, para aprobar, se prioriza el cumplimiento de los requisitos de cada una de las clínicas. Ellos sienten que se deja de lado el objetivo de adquirir las competencias para el correcto desenvolvimiento en su práctica profesional y se le presta mayor atención a la cantidad de tratamientos mínimos solicitados en cada materia, la asistencia de los pacientes a las múltiples citas y los respectivos pagos que deben estar cancelados al final del semestre para aprobar con

éxito las clínicas. Los estudiantes mencionan que tratan de realizar la cantidad mínima de cada procedimiento solicitado para priorizar el tiempo en otros procedimientos clínicos obligatorios, o por el simple hecho de no invertir una mayor cantidad de su propio dinero en tratamientos para sus pacientes.

«[...] Tú buscas como salir de eso, porque cada semestre tienes requisitos y si no los acabas te jalas, son 4 meses para muchos requisitos y los turnos a veces son pocos, como fue en 4to año. Sí estresa y el alumno a veces se frustra bastante.» (E1)

«Realmente solo hacemos dentro de la clase en 5to año porque los tiempos son medidos no nos queda tiempo para poder hacer otras actividades. Siempre es una hora de teoría o una hora de exposición; la otra parte es clínica. No hay tiempo para algo más en 5to año.» (E3)

«[...] Tenía que citar a mis pacientes a las 9.30 para poder acomodar todo y a veces se demoraba la clase hasta las 9.15 o 9.30 y ya todos estamos estresados y no nos importaba lo que decía el docente, hasta que [...] se levanta e interrumpe la clase y dice “ya son las 9 y tenemos turno”. [...]» (E4)

En este estudio, se observó que la percepción de los participantes se inclina por la predominancia al modelo orientado a productos, ya que los docentes cumplen un orden en sus clases de manera estructurada, enmarcando los objetivos que buscan cumplir con cada clase, de manera que importan los fines, pero no los medios. Los docentes tienen una percepción bien definida que su método está dirigido hacia los

productos, es decir, al desarrollo de un aprendizaje ideal para todos, con objetivos precisos y puntuales en cada una de sus clases. Sin embargo, los estudiantes no brindan importancia a este tema e identifican que sus docentes les enmarcan los objetivos de cada clase.

4.2. Percepción de los estilos de enseñanza

Al preguntarles a los docentes, sobre el estilo pedagógico que utilizan en sus clases, la totalidad de ellos refieren que no siguen ninguno. Sin embargo, al indicar la secuencia de sus clases son, en su mayoría, de tipo magistral, siguiendo con una estructura similar donde se exponen el título, los objetivos, el desarrollo del tema y las conclusiones.

«[...] lo primero es presentar el título y el objetivo que trato de hacer entender y cumplir para esa clase. Luego me baso en algunos antecedentes históricos, algo corto de dos diapositivas, discusión [...] Después de todo esto, vienen el diagnóstico y cuáles son los diferenciales. Y, por último, las conclusiones: que es lo más frecuente y a que se va a enfrentar el alumno. Y de todo lo que hemos visto, se debe ver cuáles son las deficiencias o equivocaciones que se pueden tener en la interpretación del diagnóstico. [...]» (D1)

«[...] coloco los objetivos de la clase, una breve introducción del tema y luego vamos de lleno al tema en específico. Después de eso coloco casos clínicos y por ultimo las conclusiones [...] y generalmente las preguntas se hacen al final de la clase. [...]» (D5)

Cuando los docentes refieren que no hacen uso de ningún método pedagógico, se evidencia que no hay una formación pedagógica en su docencia. El hecho de que no puedan identificarla en su quehacer docente no implica que no exista o esté ausente, pero la obtienen por imitación de los que fueron sus docentes.

«[...] Después él [Su profesor de especialidad] se fue a hacer una especialidad en docencia a Brasil, para preparar sus diapositivas. Ese bagaje que tenía en Dr., que tenía años ya en la docencia, era muy buen expositor, me sirvió como base para mí.» (D1)

«[...] Ahora yo como docente, he tratado de tomar lo mejor de los que eran mis docentes, de las personas que me marcaron de alguna manera y siento que aprendí un montón, es lo que ahora les trato de transmitir a mis estudiantes [...]» (D5)

Los estudiantes poseen la misma visión que los docentes, al definir como magistral las clases que reciben. En los años anteriores, consideraban que sus clases eran más dinámicas, pero en el quinto año predominan las clases magistrales debido al poco tiempo que el currículo les brinda. Las secuencias que siguen los docentes son descritas por los estudiantes como inicio de las clases, normalmente con puntualidad, paso corto, desarrollo del tema con una introducción, tema principal, resolución de dudas y preguntas, y finalización con resolución de casos clínicos.

«El docente llega casi siempre de modo puntual, espera que los estudiantes lleguen, empieza a exponer, habla del tema, explica, explica, explica. [...] Entonces prácticamente el doctor habla lo más rápido que puede, trata de ser conciso y que se entienda, pero a la vez el tiempo gana, a veces una hora de clase no es suficiente, a veces se quedan cortos de tiempo, a veces de 40 diapositivas se quedan a la mitad, no terminan de dar la clase. [...]» (E1).

«[...] La mayoría de los docentes empiezan con un poco de historia, y luego ya van con toda la teoría, definiciones, comparaciones de un término a otro, los tipos, las clasificaciones, y siempre ponen casos. Y al finalizar preguntan a todos si tenemos dudas, pero nosotros las hacemos mayormente cuando es un requisito. [...]» (E4)

«Una introducción general, luego entran en el tema poco a poco, explicando características, ventajas, contraindicaciones, conclusiones, cosas así. A final lo bueno es que dan su punto personal, su punto de vista [...]» (E5)

La forma de enseñanza con la que se sienten más cómodos los docentes es en la práctica, esto debido a que es ahí donde pueden evaluar con acciones y discusión directa los conocimientos del estudiantado o por medio de actividades en clase y clínica, y no solo como emisores

«La práctica, me encanta, casi que tomar al estudiante de la mano y enseñarle “esto se hace así, o así”, el manejo de conducta, me encanta hacer eso. Me

encanta estar de tú a tú con el paciente y es estudiante o con lo que el estudiante tenga que hacer. Me aburre mucho estar parada o ser muy formal, poner un ppt y explicarlo. Me gusta interactuar con los estudiantes.» (D2)

«Me siento más cómodo en la práctica porque creo que la teoría no puedo tener mucha interacción con ellos, toda la interacción se basa en las cosas que yo les pueda dar o yo les enseñe ahí, pero, recién me doy cuenta de que entendieron cuando llegamos a la práctica. Ahí voy a saber cómo unieron las ideas, pero eso solo lo puedo ver hasta llegar a la práctica.» (D4)

«Con todas me siento cómoda, me gustan los talleres, las clases magistrales. Pero creo que lo que más me divierte a mí, es la práctica clínica. Me gusta enseñar así, pero en la práctica clínica puedo combinar todo. [...]» (D5)

Aunque los estudiantes no mencionaron directamente el área clínica al preguntarles con qué forma de enseñar se sienten más cómodos, lo hicieron mencionando actividades y acciones docentes que se encuentran fuera de las clases, comúnmente de tipo magistral. Refieren que, si ellos hicieran las clases, las harían más didácticas y dinámicas, dado que esto permite que el estudiante permanezca atento en las clases por más tiempo, tratando de que estas sean bidireccionales, y permitiendo la discusión y la retroalimentación. Limitar el uso de diapositivas, emplear ejemplos de fácil comprensión y actividades no solo de proyección son algunos de los ejemplos que mencionan.

«[...] lo que quisiera es que sea bidireccional, entre alumno-docente, no solo que el docente hable, hable, hable y suelte todo y ya. Yo creo que entre los dos si hay comunicación un tema se va a entender muchísimo mejor. [...]» (E1)

«Cuando las clases son más dinámicas, el tiempo de atención es un poco más largo porque estas concentrado practicando, cada uno esta con una maqueta practicando y no te cansas y no te duermes porque estas activo. Pero cuando solo estas prestando atención puedes hacerlo por un tiempo y después ya no.» (E2)

«Cuando hablo de didácticos puede que ellos no empleen un material visual como videos, pero ellos se ponen en frente y empieza a dar su clase, mientras que otros tienen a desplazarse y empieza a preguntar, como si estuviera prácticamente conversando con nosotros, trata de que todos participemos y que la clase sea más amena. También trata de poner ejemplos con cosas de nuestra vida diaria, comienzan a interactuar y así, de broma en broma creo que el alumno va a llegar a tener los conocimientos.» (E3)

«Lo haría un poco más dinámico, no hablaría tanto, [...] también el tono de voz me parece muy importante en las clases, el ánimo. [...] Para mí el tono de voz y el ánimo con en que vengas es muy importante. Si hiciera una clase no pondría tanto texto, [...] También usaría la pizarra, casi nadie la usa, solo usan diapositivas. [...]» (E4)

Los cursos en su mayoría son teóricos y se dejan la mayor cantidad de prácticas clínicas para los últimos dos años de la carrera. La totalidad de los docentes refieren que la universidad no les exige alguna forma de enseñanza, pero que deben adaptarse a los sílabus. Asimismo, los cursos están preestablecidos como magistral o taller, y deben adaptarse a las temáticas y al tiempo establecidos.

«La universidad lo que ha hecho es dosificarnos en algunos cursos y digo dosificarnos ya que no nos ha dado un esquema ni nos ha encerrado para que todos hagamos o entendamos lo mismo [...] Se nos da independencia a organizar nuestro curso bajo las actividades académicas que queramos.» (D1)

«No nos exige, pero definitivamente son formalismos que se han ido dando a lo largo del tiempo, no hay nada explícito con tal que el alumno entienda. Pero aún se maneja el tema de la clase magistral o del laboratorio, pero no hay un ente regente que nos limite a dar la clase como nosotros deseamos.» (D2)

«No, eso es lo bueno [...] se me ha permitido coordinar un curso y tener la confianza de que puedo hacer cosas nuevas, que puedo cambiar cosas, crear guías no solo para el alumno sino para el docente o hacer más trabajo, para eso tengo apoyo por parte de la facultad y del departamento. Pero no se me exige, me dice “tienes el poder acá, confiamos en ti, pero infórmalos qué vas a hacer”» (D4)

«Básicamente esas [diapositivas e imágenes], no hago trabajos en grupo ni en parejas porque en el sílabus ya está especificado claramente que es una clase magistral, yo no elijo el tipo de didáctica» (D5)

«No, no nos exige, pero tenemos una currícula que nos dice que este es un curso teórico práctico y tenemos que adecuarnos a ese horario. Pero en la forma de enseñar podemos escoger como hacerlo.» (D6)

Los estudiantes aluden que las secuencias de las clases son muy similares entre los docentes. Mencionan que se diferencian en cuanto los docentes más jóvenes utilizan las tecnologías a su favor, así como material adicional en sus clases, pero no hay una variación significativa.

«Si, todo son iguales, no hay diferencias ni si es mujer / varón, mayor/ menor, todos son iguales. La gran mayoría tiene la misma secuencia.» (E1)

«[...] La secuencia de explicación la siguen casi todos los docentes, cada uno con su estilo o su forma de explicar, a veces hacen más ejemplos que otros, otros son más serios. Pero no hay un cambio tan significativo en lo que te quieren llegar a decir.» (E5)

«Uno que otro día puede variar, pero siempre tratan de respetar eso. [...]» (E6)

Entre los datos mencionados, los educadores refieren que su forma de enseñar se debe también a la imitación de los que fueron sus docentes durante su paso por la carrera. Esta imitación se basa en la percepción y admiración en algún aspecto que tenían por sus educadores.

«[...] Ese bagaje que tenía en Dr. [Su profesor de especialidad], que tenía años ya en la docencia, era muy buen expositor, me sirvió como base para mí.» (D1)

«[...] Ahora yo como docente, he tratado de tomar lo mejor de los que eran mis docentes, de las personas que me marcaron de alguna manera y siento que aprendí un montón, es lo que ahora les trato de transmitir a mis estudiantes [...]» (D5)

Con la información brindada, se puede observar que existe una percepción en la cual los cursos teóricos poseen un estilo de enseñanza tradicional donde las clases son de tipo magistral. Aunque, en la institución, los docentes deseen trabajar con otro tipo de estrategia, opinan que se ven limitados por la estructura de los sílabos que les sugieren el tipo de exposición o de talleres, y restringidos también por el tiempo en el apretado currículo de la carrera. El área clínica y de actividades distintas a ser únicamente un receptor corresponde a un estilo de enseñanza de tipo funcional, lo cual permite un aprendizaje pragmático. Este estilo, aunque utilizado en una menor proporción, es el predilecto por los participantes de la educación, puesto que esa interacción bidireccional es percibida como más provechosa para el crecimiento de ambas partes.

4.3. Percepción de las estrategias pedagógicas

Existen múltiples estrategias que los docentes mencionan utilizar en sus clases, como proyección de diapositivas, los trabajos en grupo e individuales, atlas elaborados

por los estudiantes, trabajos de campo, videos demostrativos, laboratorios, seminarios, entre otros.

«[...] buscando mejores imágenes o animaciones que les gusta mucho a los estudiantes, todo lo necesario para tratar que ellos entiendan, porque ellos son más electrónicos ahora. [...] Yo utilizo la teoría, la práctica, los casos, el ABP, teleconferencias, posters, reportes, ensayos, pero eso lo combino.» (D1)

«Se les pidió que en cada tema ellos hicieran en una hoja que pudieran escribir todo lo que hicieron ese día, podían usar gráficos, imágenes, como quisieran. Pero que por cada clase debería haber una hoja del atlas y la única regla es que tenía que ser completamente a mano. Otra actividad es el glosario de términos, ya que siempre hay palabras nuevas, así que todo lo nuevo que escucharan lo tenían que anotar y tenerlo ahí.» (D2)

«[...] Según el tema asignado, empiezo a buscar literatura, conceptos que son los que generalmente se manejan y lo complemento con casos, que me parece que les atrae bastante a los alumnos, fotografías clínicas de pacientes que hemos visto acá en la clínica y algún artículo que complemente el tema que estamos desarrollando. [...] En los talleres lo que hacemos es una breve teoría, las indicaciones de lo que va a consistir específicamente el taller, algunas imágenes del procedimiento a realizar, fotos de cómo se hace, qué medir, etc.; la ficha que van a utilizar, y de lleno a la práctica.» (D5)

«En la clase uso diapositivas normalmente, pero también uso: seminarios y algunos casos clínicos para discutir.» (D6)

A pesar de que los docentes enlistan una gran variedad de estrategias que utilizan, los estudiantes refieren que predomina entre los docentes la clase magistral con el uso de diapositivas. Además, mencionan que en menor proporción hacen uso de exposiciones en grupo e individuales, videos, imágenes, maquetas y aplicaciones.

«[...] Hay docentes muy buenos, muy didácticos, a veces llevan materiales dentales a la clase, lo que permite que no solo veas la imagen en las diapositivas, sino que te muestran videos, te llevan los materiales para que los veas directamente. [...] Son muy pocos los docentes que hacen que la clase sea más didáctica y la gran mayoría lo hacen magistral. Hay docentes que tienen muchos años en la universidad, se actualizan porque ya saben en qué etapa están los jóvenes, entonces creo que saben llegar al estudiante. Pero si, la gran mayoría lo que hace es dictar la clase y punto.» (E1)

«Es que la mayoría no usa estrategias, para todos es pura diapositiva, son muy pocos los que piden que llevemos maquetas o los hipodones, ceras.» (E2)

«Nos hacen hacer exposiciones o seminarios individual o en grupo y que expongamos del tema. [...] Más que todo: exposiciones, trabajos que tengamos que hacer manualmente no, o trabajos de investigación que piden los mandemos al correo. En clase la mayoría son imágenes y texto en diapositivas. Y con la presentación de casos algunos docentes si permiten que dialoguemos, entonces el docente habla y si alguien tiene una pregunta lo hace, o el docente nos hace preguntas y ve la lista para llamarnos. [...]» (E4)

«Ellos lo que hacen son presentaciones de diapositivas, se apegan bastante a lo que son exposiciones y así recibimos la enseñanza. [...]» (E5)

La mayoría de los docentes ven el tiempo como su mayor limitación para aplicar las estrategias antes mencionadas, por lo que consideran que estas actividades no se pueden realizar de manera rutinaria. Además, aluden que no cuentan con espacios adecuados ni equipados para realizar otras actividades. Algunas otras observaciones realizadas por los docentes que poseen menos de 5 años en la docencia es que no pueden realizar una verificación de la comprensión de la materia de todos los estudiantes porque los grupos son muy grandes (más de 60 alumnos). En laboratorios y clínicas, se les asigna un grupo pequeño; sin embargo, hay docentes del departamento que no desean innovar y ser didácticos, razón que les limita aún más la opción de verificar el entendimiento de la materia en los estudiantes.

«En otros cursos donde el horario es más corto se basa netamente en las teorías, entonces tienes que colocar la mayor cantidad de ideas en un solo momento, cosas muy puntuales, no puedo expandirme más porque no tengo un espacio de práctica o de taller para poder ir desmenuzando los conceptos. Queda muy corto y es muy plano. [...] No tengo horas para preparar y desarrollar mis clases y cursos, no tengo lugares físicos para innovar, no tengo un equipo de gente que quiera apostar por algo nuevo, tendríamos que duplicar muchísimos horarios. Nuestros salones son demasiado reducidos y no permiten

que pueda ser algo dinámico. El tiempo y el espacio serían mis limitantes.»

(D2)

«Tiempo, disponibilidad de docentes, disponibilidad hasta de los lugares para hacer las rotaciones. En el cumplimiento de los docentes revisores, porque si les digo a los chicos que vamos a revisarlo tal día, pero el docente calificador no lo entrega comienza a haber fallas. Algunos de ellos responden diciendo que no está entre sus horas de hacer.» (D4)

«[...] Como te digo el tiempo a veces es muy limitado y son muchos grupos o alumnos para un tiempo reducido. [...] En clínica trabajo con 4 o 5 alumnos y me puedo dedicar de lleno a ellos, les puedo exigir y desarrollamos una mayor relación, en comparación a los demás. Es más fácil para mí, escanearlos y saber en qué falla cada uno y por dónde puedo ir para ayudarlos para que mejoren. Pero lamentablemente no lo puedo hacer con todos.» (D5)

Entre las limitaciones que los estudiantes mencionan en su formación, existen contradicciones, pues una parte afirma que el tiempo de clases, la infraestructura, el personal y el equipo de clínica son las grandes limitantes, mientras que otra parte de ellos refiere lo contrario. Entre los datos, se menciona que la limitación no es solo dentro de la institución, sino que el tiempo extracurricular es muy limitado, y no se les permite estudiar y repasar la materia como quisieran.

«Los [docentes] que son exclusivamente de clínica son muy buenos en lo que ofrecen, te ofrecen muchas posibilidades y te ayudan, pero lo que limita o fastidia al estudiante no es que ayuden o no, sino que a veces en el contexto en el que estamos y la infraestructura de la clínica hace que a veces el estudiante se desmotive. [...] Las clases acá son buenas, pero con muy poco tiempo, entonces son muy saturadas, apréndaselo, entiéndalo y ya. “Todo tienen que aprendérselo, esto entra en el examen, yo les doy esto y es suficiente en la presentación que les di”. La mayor limitante es de tiempo.» (E1)

«Creo que a veces no todos traen los materiales que nos han pedido. El tiempo o la infraestructura no son limitantes creo yo.» (E2)

«Creo que no, nuestro enemigo en 5to año es el tiempo. Como le mencione, hay posibilidades que las clases no lleguen a concluirse y no podemos recuperarlo porque todos los tiempos están programados y ocupados. [...]» (E3)

«Creo que algunas clases deben ser más largas propias de su extensión del tema. Dan una hora todos los días, y creo que no todos los temas se pueden explicar en una hora. Algunos temas que son más importantes y extensos, y necesitamos captar los conocimientos lo más que se pueda. [...] Hay temas que merecen más tiempo propio de su extensión. [...]» (E5)

«[...] Creo que una gran limitante es el tiempo [en clínica], y eso debería cambiar, eso se lo he dicho a mis tutores, pero me responden que si no fuera así no sería nivel nuestra U y que todos han pasado por eso. [...] Creo que no

tenemos tiempo para repasar porque todo el día estamos en clínica y además estoy cansado. Por lo demás tenemos todas las herramientas.» (E6)

La mayoría de los docentes conocen otras estrategias que les gustaría aplicar en sus clases, tales como videos (grabados en clase o elaborados de manera profesional con posibilidad de dosificación de la materia anacrónica), cursos virtuales anacrónicos, mapas conceptuales y métodos de caso. asimismo, aunque conocen sobre ellos, no los aplican porque requieren de más tiempo, y creen que el sílabus y el currículo en general no es flexible.

«Si hay otras que, si me gustarían, pero necesitamos asesoramiento, por ejemplo, se debería reducir en un 2 o 10 % las clases teóricas y preparar video, pero videos profesionales, debe prepararse un guion y en el tiempo que se debe decir. Los videos no deberían durar más de 20 min o dos de 10 min, cortitos, para que el alumno dosifique, que eso es diferente a dar una clase. [...] si son 4 videos de 10 min el mismo alumno podría dosificar su aprendizaje en el tiempo que ellos lo necesiten, en la noche o cuando quieran [...] También me gustaría hacer las pruebas de simulación, poner a un actor, paciente X y el estudiante tiene que hacer de doctor y tomarle la presión y todo lo necesario, mientras que los docentes observan detrás de una puerta o una cámara.» (D1)

«Me encantaría que pudieran crear una wiki o un block, que pudieran publicar de los temas más resaltantes o que pudieran grabar videos dentro de la clase.» (D2)

«Creo que no he usado mucho la educación virtual, en tiempo no real. Hacer un curso y que sea el estudiante quien decida si hacerlo en un día, en 20 días, en cualquier momento. Hacer un curso en que la educación no sea anacrónica, esa en la que el estudiante no es necesario que esté contigo. Educación en donde el estudiante pueda entrar a la hora que sea. [...]» (D3)

«[...] Podría ser telepatología, pero para los chicos de pregrado creo que no, solo mejorar la estructura de los microscopios.» (D6)

Cuando se les preguntó a los estudiantes sobre otras estrategias que les gustaría probar, mencionan algunas que han utilizado en el pasado, pero aclaran que estas se usan en pocas ocasiones.

«Tal vez que en los cursos nos den los puntos exactos de lo que quieren para los exámenes, bueno, no tan exacto, porque debes saber de todo. Es como una lista de lo que viene y lo que no, para no estarte estudiando como 11 temas, que no son temas cortos, sino extensos. [...] Eso haría que el estudiante no se estrese más, como un tipo check list.» (E1)

«No, creo que aquí usan esas estrategias que son buenas, pero no las usan mucho, puede ser que las usen en 1 o 2 cursos de todos los 5 años que he estudiado aquí.» (E2)

«No sabría decir si hay más herramientas para poder implementar en una clase, lo que siempre he visto son las diapositivas, los videos y la novedad fue el kahoot.» (E3)

«[...] Ah sí, yo probé una vez, el de simulación, siento que eso ayudaría muchísimo a los que están empezando la carrera, es mucho más real que la maqueta.» (E4)

«[...] Bueno, para mi creo que no. Hay doctores que unos más que otros ponen animaciones y eso llama más la atención con sus colores, son detalles mínimos que creo que no influyen mucho en lo que tu estas recibiendo.» (E5)

«Este año tuvimos una práctica de como atender un paciente infante y nos llevaron a un área de simuladores que era un bebé en maqueta, y la siguiente semana ya fue con un paciente de verdad, entonces ya era de verdad, había una vitrina y nos estaban evaluando como tratábamos al niño. Y eso fue algo diferente y me gustó mucho, porque siempre es clase, diapositiva, clase, diapositiva, video, paso y solo así, rutinario. Pero en 5to hubo varias cosas que ya habían cambiado, no sé si como parte de la currícula o por ser ya el último año. Este año miré simuladores, actividades en 3D, juegos de roles, debates en clase con artículos, algo diferente. Algo más dinámico, no era unidireccional, era por todas las direcciones, eso de compartir y discutir artículos con todos es más enriquecedor que estar sentado, callado y escuchar solo lo que el doctor decía.» (E6)

La mayoría de los estudiantes afirman que prefieren que sus docentes utilicen videos para visualizar el paso a paso de los procedimientos. Además, prefieren interactuar y no solo escuchar las clases, ya que, al dar una respuesta incorrecta o equivocarse, el docente puede hacer la corrección y retroalimentación que permite un mejor aprendizaje.

«Para mí sería primero “expliquemos un poco la teoría”, pasos a seguir, mostrar un video y no solo imágenes. [...] O simplemente con videos, es mucho mejor usar un video que es más llamativo que explicarlo con una teoría de 50 hojas de un libro. [...]» (E1)

«Que no pongan tantas diapositivas, sea algo resumido y no puras letras o imágenes, sino no entiendo nada. Creo que si es puras imágenes no tengo qué estudiar [...] Los videos también sirven, pero tienen que ser videos cortos, si son largos también me pierdo, necesitamos que sea preciso. [...]» (E2)

«Primero ver videos, luego hacerlo yo y después enseñárselo al docente. Primero lo intento y luego busco al docente para que corrobore que está bien hecho. Y en la teoría, diapositivas, videos, me gusto la modalidad de kahoot. Algo que me toque interactuar y no solo tener que escuchar, eso me hace sentirme más cómoda.» (E3)

«Podría agregar un pasito de las cosas que vimos ese día y la clase pasada, pero no cosas difíciles, sino cosas objetivas, para ver si están estudiando. Y según eso podemos hacer un reforzamiento.» (E6)

En este estudio, los estudiantes mencionaron que no resuelven sus dudas por diferentes razones, como lo son la falta de interés, la posibilidad de aprobar con respuestas memorísticas o por vergüenza a que sus compañeros se burlen de las dudas que puedan tener.

«[...] Y si te quedan dudas solo colocas exactamente lo que estaba en las diapositivas, aunque no hayas entendido y eso te ayuda a aprobar. Muchas veces cuando tengo dudas busco a otro docente de la misma área que le tenga confianza y trato de aclarar mis dudas.» (E1)

«[...] Al final siempre preguntan si quedan dudas, pero nadie hace preguntas. Porque creo que no han puesto atención porque están durmiendo [...] No le ponen interés y por eso faltan a las teorías, aunque son obligatorias. «[...] Y en clase no lo pregunto, por vergüenza. [...] Es vergonzoso porque alguien puede creer que es algo muy fácil o alguien se puede burlar de lo que preguntaste. [...]» (E2)

«[...] todos los cursos hay un porcentaje que se quedan con esas dudas. [...] En alguna clase, también me he quedado con las dudas porque en un inicio puedo tener vergüenza al preguntar u otra razón puede ser mi interés en el tema. Esta carrera tiene varias ramas y yo como todos, tenemos inclinaciones por una sobre otras.» (E5)

«Puede ser desinterés, en mi caso si algo no me gusta, no pregunto, porque no me llama la atención y me quede dormido en la clase. [...]» (E6)

Por otra parte, se evidenció que, para los docentes, dejar sus preguntas para el final de la clase no es beneficioso, debido a que pueden olvidar la pregunta o perder el interés durante la clase y, finalmente, no realizar la consulta. Uno de ellos opina que lo más adecuado es hacer espacios de preguntas en algunos segmentos de la clase y no dejarlas para el final.

«[...] Y no solo esperar a que diga: “preguntas” al final de la clase. Para ese momento ya todos se olvidaron las preguntas que tenían durante la clase, puede que tenga una pregunta en la diapositiva 5 pero el docente quiere que me espere hasta el final de la clase para poder hacerla. [...]» (E1)

«[...] No me gustaría dejar las preguntas para el último, es mejor pausar en algunos momentos y dejar que hagan preguntas, porque a veces hay algunos casos que dejan que preguntemos a lo largo de toda la explicación y a veces la clase se interrumpe demasiado y se pierde un poco la atención. Y aunque se trate de recuperar es un subibaja que te juega en contra. Entonces lo correcto es dejar esos espacios específicos de preguntas y luego avanzar.» (E5)

Una de las docentes, de igual manera, remarca la situación. Ella considera que no realizar la resolución de las dudas entre los dicentes puede deberse a que estos no poseen el nivel adecuado para la clase y les avergüenza decir que no han comprendido la materia. También cree que, al existir una relación de confianza con los estudiantes (interacción), estos tienen una mayor facilidad para cercarse a los docentes y despejar sus dudas.

«Si veo que están llegando a 3er año, pero no con buen nivel. Y en este último año, percibo que ni siquiera entienden las teorías, les he preguntado directamente que, si no entienden, ¿por qué no preguntan? [...] a ellos les cuesta mucho, no sé si por vergüenza decir que no entienden. No tienen el chip de pensar que aquí vienen a aprender y que está bien que se equivoquen. No es el ideal que te equivoques con tu paciente, pero si tienes alguna duda lo indicado es preguntar antes de hacerlo, pero el tema es que no preguntan, no leen y si leen no entienden lo que están leyendo. Y eso ya me parece que no es un tema de la universidad sino del colegio, porque no están entrando alumnos con un buen nivel.» (D5)

«[...] Y ahí es donde les repito que si no entienden deben preguntar y que estoy ahí para que lo entiendan, porque ese es mi trabajo, pero que yo no puedo adivinar si no han entendido si me dices “si doctora, yo lo corrijo” y al final no entendió. No sé si al decirles eso los despierta y se dan cuenta que están fallando y después de eso preguntan más o vienen a ver si van avanzando bien. Como que ya hay un acercamiento y es más fácil guiarlos y tienen más

confianza para preguntar, acercarse, pedir ayuda o pedir recomendaciones de donde estudiar, aunque son pocos los que lo hacen.» (D5)

Los docentes tienen la percepción de utilizar, en ocasiones, actividades fuera del estilo tradicional, pero continúa el predominio de las actividades de tipo demostrativo, donde se usan las diapositivas con el propósito de imitación y memorización. Los estudiantes, en su mayoría, perciben su enseñanza de tipo pasivo, como receptores de información. Ellos poseen preferencias por actividades que rompan la unidireccionalidad, y aunque las mencionan en la clase, concuerdan con que son esporádicas. De ambos lados, la limitante mayormente percibida es el tiempo, la cual se observa conforme se avanza en la carrera.

4.4. Percepción de la interacción docente-estudiante (IDE)

Al evaluar la IDE entre los participantes, los docentes consideran que esta es de una forma cordial, respetuosa y de confianza, pero también creen que debe poseer un grado de exigencia con sus estudiantes. Además, agregan que existe confianza entre ambas partes, pero que se debe tener precaución, ya que el estudiante es hábil para estudiar y analizar a los docentes, y sacar provecho de la situación.

«Siendo sincero, en los últimos años, el alumno es muy hábil para estudiar al docente. Averigua y sabe cuáles son o pueden ser las debilidades que puede tener el docente, un ejemplo que mis estudiantes han mencionado es: “oye, ese

docente les hace más caso a las chicas, anda tú”, y mandan a la chica más bonita o a la chica que ellos saben que el docente tiene mejor relación. Y los estudiantes hacen grupos y saben a quién mandar como representante para convencer al Dr. O sea, el alumno estudia al profesor.» (D1)

«[...] Soy autoritaria, las cosas se hacen como se tienen que hacer, pongo lineamientos, pero tampoco es que no escucho lo que dicen. Si me vienen con un buen argumento, te voy a escuchar, valoraré lo que dices y tomaré una decisión. [...]» (D2)

«[...] Se trata de agarrar confianza, pero acá hay mucho respeto al profesor en otros lados o situaciones, yo creo que hay que tener tino de cómo se dice las cosas a los alumnos, ellos pueden entender otras cosas, y mientras más empoderados estén pensando “mi queja tiene mucho peso”, pueden malinterpretar las cosas a su favor. [...] Aquí la interacción docente alumno, es buena de mucho respeto. Pero algunos quieren sacar provecho a su favor.» (D4)

«[...] Pueden tenerme confianza, pero soy super exigente, en verdad [...] Saben que pueden confiar en mí, pero en el momento que les tenga que llamar la atención, lo voy a hacer y si los tengo que jalar, los voy a jalar.» (D5)

De igual manera, al solicitar a los estudiantes que caracterizaran la relación entre ellos y los docentes, refieren que estos últimos son accesibles, respetuosos y cordiales.

«Con los docentes que yo he estado, han sido muy amigables ayudan bastante, te explican. Hay una relación que te permiten enviarles WhatsApp sobre dudas y cuando ellos puedan te contestan. Obviamente, otros son de tratar un poco más cerrados. [...]» (E1)

«Con la mayoría bien, puedo acercarme a ellos normal, puedo ir a hablarles y preguntarles sin ningún problema. [...] Pero la mayoría si te explican y puede hacer confianza con ellos, sin exagerar, pero si la hay y me explican de buena manera. [...]» (E2)

«Mis mejores docentes han sido los que son como un papá queriendo enseñar a su hijo, tranquilos, no se estresan, tienen ese don de enseñar y si les preguntas agarran una hoja y te grafican, te explican o te escriben y te preguntan más. Pero la mayoría de relación creo que es amical [...]» (E4)

«La gran mayoría son bastante amicales, quieren ayudar y enseñar, pero también quieren ponerte a prueba qué tanto sabes. [...] La mayoría no se ponen complicados por cosas mínimas, a menos que estés en falta. Pero al margen de esto, todos son homogéneos, están en la parte del respeto. [...]» (E5)

«[...] Todo depende hasta de las áreas, hay docentes que son muy autoritarios, pero es muy relativo, pero siempre cordial.» (E6)

Otro punto que sobresale entre los participantes es la manera de comunicación que poseen. Mientras los docentes mayores son más abiertos a utilizar más herramientas para la comunicación, los docentes más jóvenes en la docencia resaltan que prefieren la interacción verbal o vía correo, y no son abiertos a dar sus números de teléfono para que puedan interactuar sus estudiantes con ellos.

«Con un grupo me pasó, que al inicio fue así, el curso terminó y ahora somos muy amigos. Ya terminaron y dejaron de ser mis alumnos. Antes no, porque da para confusión, segundo se aprovechan, te llaman y te escriben y ni contestaría. Siento que empiezan a invadir tu espacio por su propio beneficio y lo entiendo completamente, pero yo también tengo mi espacio.» (D4)

«Generalmente no estoy todo el tiempo por aquí, pero sí de casualidad estoy por aquí y necesitan que les firme o les autorice algo, si me encuentro por ahí yo les ayudo. Sino yo les he dicho que por correo ese es mi mejor contacto, yo no doy mi número de celular. Siempre les respondo, así sea a la 1am, pero siempre les respondo. [...]» (D5)

Los estudiantes refieren que algunos de sus docentes les permiten la interacción por medio de aplicaciones más sociales y rápidas como es el WhatsApp. Con esto, logran una relación más directa para aclarar sus dudas o avanzar en procedimientos requeridos, aun en ausencia del docente de su confianza.

«[...] Me han tocado docentes que me ayudan, aunque no estén en la clínica, desde sus casas te apoyan, les escribes desde WhatsApp y ellos tratan de buscar soluciones para no atrasarte y que logres avanzar. “¿Qué necesitas? Mándame fotos, mándame videos de lo que estás haciendo”, y eso te ayuda a avanzar. Eso también permite crear un vínculo de confianza con el docente. Hay otros que son “si es clínica, es clínica y si te va mal, no es mi problema”.» (E1)

«[...] Algunos se acceden a darte el número de WhatsApp para poder comunicarnos, pero eso depende del docente. Depende también de las horas que se encuentran en la universidad, si están todos los días en la universidad te piden que los busques, pero en los casos donde solo vienen dos veces a la universidad prefieren que lo hagas vía WhatsApp, en donde están atentos y sí te responden. Como te dije, el docente es el que elige la opción, algunos dicen en clínica, otros por correo y otros por WhatsApp.» (E3)

Al preguntar a los docentes sobre las dificultades que se han presentado en la relación con sus estudiantes, se observa una gran cantidad de opiniones. Entre ellas, algunos mencionan que nunca han presentado eventualidades más allá de lo que la autoridad como docente requiere, mientras que otros afirman que existen casos donde el estudiante puede malinterpretar la confianza brindada por el docente y buscar beneficios en la parte académica.

«Si he tenido mis encontrones, de gritarlos, de hacerles ver que ellos han incumplido y que no hay vuelta atrás. Yo realmente no he tenido un problema, así, fuerte.» (D1)

«[...] nunca ha habido una falta de respeto, normalmente me llevo bien con todos. Siempre hay una línea de respeto. Dentro de aulas el tiempo es muy limitado, pero en pasillos si hay más relación.» (D2)

«Que se malinterpreta a veces las cosas, cree que porque les tengo confianza es por otra cosa. Creen que, porque soy horizontal, quiero conquistar a la alumna.» (D3)

«Antes no, porque da para confusión, segundo se aprovechan, te llaman y te escriben y ni contestaría. Siento que empiezan a invadir tu espacio por su propio beneficio y lo entiendo completamente, pero yo también tengo mi espacio.» (D4)

«[...] tuve una alumna que estaba bajo mi tutela que no entendía las indicaciones, la traté de apoyar y guiar más que a sus compañeros porque lo necesitaba, pero no avanzaba correctamente, no entendía las indicaciones, [...] ella no entendía y lo que más me fastidiaba es que mentía un montón y a todos. Y al final jalo porque estaba mal en teoría y clínica, en todos sus cursos estaba mal. Y se demostró que ella mentía deliberadamente a todos para buscar beneficios y buscar la manera de pasar. [...]» (D5)

Entre las diferencias que los docentes observan con los que fueron en el pasado sus docentes, destaca que antes había una relación muy vertical, donde el estudiante únicamente acataba órdenes y no se le permitía expresar su descontento o problemas (sin importar la condición del estudiante).

«Hay un cambio tremendo, porque cuando yo me estaba formando, muchas veces no encontraba a mi docente porque solo venía de un turno de 8 a 12 los jueves y en ese tiempo tenía que dictar clases y en otras mil cosas, y después ya no lo encontrabas. Veo que eso ha cambiado, ahora todo mundo nos consulta, hay una relación de docente estudiante, hay una mayor relación, y una buena relación.» (D1)

«A mí me enseñaron muy vertical, en donde no podías preguntar, tienes que saberlo todo, que quien pregunta es tonto o que no entiende. No existía esa confianza del docente alumno y creo que eso está mal.» (D2)

«Antes nos odiaban los profesores y era tan vertical, era como militar, nos rompían las cosas, nos gritaban, nos tiraban los trabajos que ellos no creían buenos al suelo. Ahora esas cosas no se hacen, me parecen que son una falta de respeto. A mí me maltrataban y eso no me gustaba.» (D3)

«[...] Veo que la relación antes era más vertical, eso más que todo en los primeros años cuando empezaba, el docente era el docente y su palabra era ley y no tenía que observarse ni decir nada, era de mucho respeto. El joven de ahora ha cambiado muchísimo, nos ve como una persona más que ellos y cuestionan y reclaman cosas que antes no se hacía. [...] Antes eran bastante

rígidos y un tanto alejados, simplemente el docente era el docente y se hacía lo que él decía. No había mayor dialogo, eran órdenes. No había maltrato, pero la forma en como lo decían quizás era fuerte.» (D6)

Entre las observaciones que hacen los estudiantes sobre la relación que tienen con sus docentes, se encuentran las preferencias por algunos estudiantes, la dificultad de encontrar a los docentes en horarios extraacadémicos y la ausencia de dejar los problemas personales fuera sin que afecten la hora académica.

«Conmigo no, pero si lo he visto con mis compañeros, la preferencia. No sé si esas preferencias serán porque les caen bien, porque es chica o chico, no lo sé, pero si las he visto. Tal vez siempre he sido de los favoritos, no lo sé. [...] También es importante que el docente venga con ánimo porque a veces viene cargando sus problemas personales a la clase, y si hay varios. A veces el estrés de algo, se desquitan con los estudiantes. El docente debe aprender a separar lo personal a lo académico.» (E1)

«[...] a veces hay doctores que no paran en la clínica, hasta cierta hora, y no tienes tiempo para ir a buscarlos. Entonces se trata de pedir permiso para ir a buscarlos, pero muchas veces es imposible [...] o están en reuniones y no los encuentras. [...] Creo que no deben ser tan autoritarios con nosotros porque nos ponen una barrera en poder preguntar y acercarte. Que te traten bien cuando nos acercamos a preguntar, puede que tengan problemas, pero lo personal se debe quedar a fuera cuando entras a trabajar.» (E2)

«[...] Algunas ocasiones los docentes están de viaje y las consultas son vía correo institucional, pero algunos no responden. Algunos se acceden a darte el número de WhatsApp para poder comunicarnos, pero eso depende el docente. Depende también de las horas que se encuentran en la universidad, si están todos los días en la universidad te piden que los busques, pero en los casos donde solo vienen dos veces a la universidad prefieren que lo hagas vía WhatsApp en donde están atentos y si te responden. [...]» (E3)

«[...] hay exclusividad con algunas personas o por su trato, porque le caigas bien o no sé. [...] deben tratar a todos por igual, que no tengan preferencias. [...] Creo que deben mostrar más interés en las clínicas y ser más dinámicos en las teorías. [...]» (E4)

«[...] Bueno, a menos que vengan de haber tenido un mal día y vengan un poco calientes, pero creo que eso es propio de su vida [...]» (E5)

De la misma manera, el estudiante repele el estar cerca de docentes serios o que provocan miedo, sea por su forma de tratar a los demás o incluso por su tono de voz. Esta aversión llega al punto de evitar el contacto, debido a que, para los estudiantes, es una manera de colocar una barrera en la confianza y prefieren no evacuar dudas con ellos, evitar acercamientos y trabajos en turnos clínicos cuando ese docente es el encargado.

«[...] Los docentes que han sido así, jerárquicos, simplemente me limito a dirigirles la palabra, ni un hola, ni nada. No, nada. Eso es más como su propia personalidad. En mi última clínica hay un docente que es medio “así”, una vez me grito horrible, y sentí que lo hizo para decir que “yo aquí soy el más”. Yo y mis compañeros lo sentimos así, y desde ese momento decidí no volver a hablarle o dirigirle la palabra. A veces, me tocaba turno con él y lo que hacía era que me hablaba con mi otro docente por WhatsApp, con el que tenía más confianza o llamaba hasta a docentes de 4to año para que revisaran lo que yo hago. Y no sé si eso estaba mal, pero pasaba por encima de él. Cuando alguien no me agrada, evito a esa persona. [...]» (E1)

«[...] Solo hay algunos doctores que son muy serios, esa seriedad transmite miedo, a veces son muy estrictos y no te dan la confianza para preguntar, siento que si les preguntan te van a responder: “¿para qué preguntas si no lees?” [...] Solo cuando el doctor es serio, puede que el doctor sepa un montón, pero el mismo miedo que te digan algo hace que no quieras ir a preguntarles. Otros doctores también te alzan la voz y no vas hacia esos doctores.» (E2)

«[...] una vez le dije “doctor no me grite” y me respondió “no es que te grite es que así es mi voz”. Varios avanzamos así, pero él trabajaba con muy pocos alumnos porque todo mundo le tenía miedo, como que era difícil [...]» (E4)

En el aula se percibe que los docentes están atentos a la resolución de incertidumbres de sus estudiantes, permitiendo que interrumpen o aclaren sus dudas al

final de la clase, pero los estudiantes prefieren mantener silencio por razones como el desinterés, la falta de atención en la materia o por vergüenza a que sus preguntas sean consideradas obvias por los demás compañeros.

«Les he preguntado directamente que, si no entienden, ¿por qué no preguntan? [...] a ellos les cuesta mucho, no sé si por vergüenza decir que no entienden.»

(D5)

«[...] Y ahí es donde les repito que si no entienden deben preguntar y que estoy ahí para que lo entiendan, porque ese es mi trabajo, pero que yo no puedo adivinar si no han entendido si me dices “si doctora, yo lo corrijo” y al final no entendió. [...] Como que ya hay un acercamiento y es más fácil guiarlos y tienen más confianza para preguntar, acercarse, pedir ayuda o pedir recomendaciones de donde estudiar, aunque son pocos los que lo hacen.» (D5)

«[...] Al final [los docentes] siempre preguntan si quedan dudas, pero nadie hace preguntas. Porque creo que no han puesto atención porque están durmiendo [...] No le ponen interés y por eso faltan a las teorías, aunque son obligatorias. [...] Y en clase no lo pregunto, por vergüenza. [...] Es vergonzoso porque alguien puede creer que es algo muy fácil o alguien se puede burlar de lo que preguntaste. [...]» (E2)

«[...] hay términos que sabemos, pero hay otros que quisiéramos preguntar pero que por el tiempo no lo hacemos, porque tenemos clínica a las 9. [...]» (E3)

«[...] A veces se demoraba la clase hasta las 9.15 o 9.30 y ya todos estamos estresados y no nos importaba lo que decía el docente, hasta que alguien de verdad interrumpía, desde tercer año inicia eso de “apúrate”, y la delegada se levanta e interrumpe la clase y dice “ya son las 9 y tenemos turno”. [...]» (E4)

«Puede ser desinterés, en mi caso si algo no me gusta, no pregunto, porque no me llama la atención y me quede dormido en la clase. [...]» (E6)

Sobre la interacción docente-estudiante se percibe que, en el aula se da preponderantemente una relación comunicativa en un solo sentido, de emisor a receptor, podría pensarse que esta interacción es responsabilidad únicamente del profesor, sin embargo, en las entrevistas los estudiantes señalan que optan no participar para no extender el tiempo de las sesiones, por vergüenza a burlas de los compañeros, falta de interés en el tema o deseo de retirarse rápidamente a la práctica clínica. Fuera del salón de clase, todos los actores perciben, que se da una forma de comunicación bidireccional con características de confianza, accesibilidad y respeto, pudiéndose definir como asertiva. Los docentes se consideran asertivos con sus estudiantes, pero procuran mantener un nivel de distancia para conservar la relación en los márgenes de respeto por su espacio y vida personal. Por su parte, los estudiantes tratan de mantener una comunicación más directa y rápida fuera del salón de clases con sus docentes, que les permita resolver dudas y avanzar con sus trabajos y el uso de la tecnología ha sido bien utilizado con este motivo.

4.5. Percepción de la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes

Con la profundización de las entrevistas, se evidenció que, además de las categorías deductivas, existe otra categoría que adquiere vital relevancia y que los entrevistados lo asocian a la percepción de las prácticas pedagógicas. Esta categoría inductiva se ha reconocido para este estudio como la percepción de la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico del estudiante.

Como se menciona antes, en el pasado, el profesor cumplía como emisor, sin crear un vínculo con sus estudiantes ni preocuparse por los elementos internos o externos que pudieran afectarles. No obstante, los participantes consideran que dicho vínculo se convierte en un elemento que puede jugar a favor o en contra al momento de impartir la docencia.

Varios de los docentes entrevistados consideran que la capacidad de aprendizaje de los estudiantes no es proporcionada únicamente por el espacio y el tiempo que transcurre entre las paredes de la institución, sino que existen factores emocionales y físicos que alteran la posibilidad de que el estudiante se concentre completamente en sus estudios. Algunos de ellos mencionan que es importante conocer cómo se encuentran sus pupilos en espacios extracurriculares para guiar y apoyar de la mejor manera su aprendizaje. Los factores físicos también son un componente a considerar al

momento de programar horarios de clase, ya que el cansancio y el estrés pueden alterar la atención que los estudiantes presten en las clases.

«Hay que tomar en cuenta que, por mucho tiempo, la docencia siempre ha sido bastante plana, un emisor con su receptor y punto. Pero nunca se pararon a ver si ese receptor probablemente no tenga la misma velocidad, interés o tenga algún problema de salud o de entorno que influye en el momento de recibir conocimiento. Es muy fácil entrar y dictar, pero es muy difícil entrar y que te entiendan y a eso me enfoqué.» (D2)

«[...] Si las condiciones no están hechas para que el alumno aprenda es muy difícil aprender. Yo no creo que nadie no pueda aprender, pero creo que algunos tienen más condiciones para aprender que otros. Me refiero a como les fue en el colegio, como esta en casa, si tienen espacio personal, si tienen espacio para estudiar, si además tienen más responsabilidades, algún trabajo, u otras cosas que influyen más fuertemente en que un alumno logre florecer o que otro que está luchándola u otro que pueda entramparse y no poder seguir adelante. [...]» (D4)

«[...] En promedio las clases duran una media hora y se hace un paso corto antes, y luego los alumnos pasan a clínica. Podría ser de un máximo de 45 min, pero trato de que no sea tan extensa la clase porque los alumnos están cansados de toda la semana y están con sueño generalmente, entonces darles más información en realidad no es muy didáctico y no te prestan atención [...]» (D5)

«Creo que más que la forma de enseñar es el horario, cuando teníamos el horario de los lunes en la mañana. Ahora tenemos los viernes y por más que he pedido el cambio, es muy difícil tener un chico que está pendiente de sus pacientes, sus modelos, de toda esa tensión y ya los viernes está cansado y es complicado. Los mejores resultados han sido cuando hemos tenido clases en modular en verano o los lunes en la mañana. Entonces vienen de casa y tienen toda la semana su clínica. Los lunes vienen menos cansados y estresados y no tiene la interrupción de los pacientes, que ya viene el fin de semana y tienen que avanzar.» (D6)

Los docentes también afirman que el hecho de lograr un vínculo de confianza con ellos y conocer el entorno en que se mueven es importante para identificar y despertar en ellos el interés por aprender más.

«[...] eso se verá en el esfuerzo que ellos puedan dar, pero si me interesa qué los afecta para saber que interrumpe para que ellos no puedan dar la talla. Eso me frustra, cuando sé que es muy bueno y algo le está afectando y no puede lograr lo que quiere, me molesta. Pero también sé que no puedo resolverlo yo, solo puedo dar soporte. No soy ajena a los estudiantes, ellos son un todo, no puedes desmembrarlo de sus preocupaciones, sus felicidades, sus sueños...» (D2)

«[...] Hay normas que respetar, son cosas que hay que ir aprendiendo. Creo que es importante conocer cada vez más a mis alumnos, y conocer en todo

sentido, cómo les fue en el colegio, qué dificultades tuvieron, si tiene problemas en sus casas, donde viven, cuáles son sus planes y metas. Todo eso es necesario para poder entender. Entre más pueda entender quiénes son, más voy a poder influir en cómo sacar lo mejor de ellos.» (D4)

«[...] Pero si me he dado cuenta de eso, que a veces tiene más confianza con nosotros, nos comparten su sentir o estrés, o cualquier problema que tengan, que puede o no tener que ver con la carrera. Pero lo comparten, se sienten en la libertad de decir que algo les está pasando y que por eso no están rindiendo bien, preguntan qué pueden hacer. Después que te dicen eso, tienes que hallar la manera de apoyarlos a lograr los objetivos.» (D5)

Otro factor de preocupación que observan los educandos en sus estudiantes es la prioridad que ellos brindan a las materias clínicas sobre las de tipo teórico. Los docentes consideran que el estudiante se encuentra preocupado por los requisitos que debe cumplir en estas clínicas, las ausencias de los pacientes, así como el costo y el pago de los tratamientos necesarios para cumplir su cupo.

«[...] por lo menos el 70% tiene algún tipo de depresión cuando llega a 5to año y lo que se ve frecuentemente es que tienen que sacar 20 mil soles, ya viene agosto y el último mes en vez de dedicarse a estudiar están preocupados porque no saben de donde van a sacar el dinero. Si eso fuera más fácil, se dedicarían más a estudiar o simplemente tienen el dinero, pero el paciente les canceló la cita del siguiente día y jalaron porque no llegó y no porque no tengan la

competencia. Tengo chicos que son muy capos pero que no llegaron a cumplir el requisito de un curso porque el paciente no llego a su cita y desaprueban y eso hace que se depriman y que no puedan enfocarse a estudiar [...]» (D3)

«[...] hay mucho problema, porque estas en una época en que la clínica es mucho mayor, la concentración del alumno es muy poca y se le piden muchas cosas al alumno y responde como un zombie. [...] tienen ese interés, pero dura media hora, y después es un sacrificio porque tienen que ir a la clínica, tienen que ver al paciente, tienen que ir al laboratorio, etc.» (D4)

«Cuando están en clínica solo se preocupan por sus pacientes y por los requisitos; y el curso que yo dicto es ciencias básicas que no les interesa y les quita tiempo para su clínica. Los presionan tanto en clínica que no le dan importancia.» (D6)

Los estudiantes consideran que el cansancio, el estrés y la frustración afectan en la capacidad que tienen para aprender. Esto, en su mayoría, debido al estrés que tienen en los espacios de clínicas, donde los casos clínicos no dependen únicamente de sus capacidades y cumplimiento, sino que se ven afectados por factores externos.

«Creo que no, nuestro enemigo en 5to año es el tiempo. Como le mencione hay posibilidades que las clases no lleguen a concluirse y no podemos recuperarlo porque todos los tiempos están programados y ocupados. En los años anteriores si teníamos tiempo, es un cambio muy fuerte en el último año, porque

no hay posibilidades de cambio. Tenemos que hacer de corrido rural, clínico y hospitalario y no hay tiempo como para darse un tiempo y respirar, tienes que hacer tus casos, seminarios, siempre se termina con exposiciones y no me da abasto con los deberes y las exposiciones y sumado a eso tenemos las guardias nocturnas que tienen un horario de 6 pm hasta las 8am del día siguiente. Siempre se quedan dos compañeros en las guardias, pero uno de ellos se debe quedar en el hospital vigilando todo mientras que el otro va a la clase, es decir, el que se queda pierde la clase de las 8am.» (E3)

«[...] Si yo salgo, dudaría de volver a entrar a la universidad de todo el estrés y frustración que he sentido. Tú vas a los lockers y encuentras a la gente llorando, por clínica, o sea, ni siquiera es tu culpa y muy aparte de los pacientes que te fallan, eso la universidad no tiene culpa. [...]» (E4)

«[...] Es más, yo como alumno puedo poner atención un rato, pero si [...] no he comido bien o he llegado a las justas u otras cositas externas que hacen que no puedas concentrarte como se debe. [...] Creo que no tenemos tiempo para repasar porque todo el día estamos en clínica y además estoy cansado. [...] En las prácticas clínicas creo que deberían distribuir más el tiempo con la finalidad de que no nos estresemos, más que todo en el último año. [...]» (E6)

Además de la priorización de los estudiantes por el área clínica, los docentes han percibido otros puntos de interés que hacen que se logre una mejor atención en el aula, como es el caso de la rama de la Estomatología, en cuanto a la predilección dicente

por los cursos prácticos en los que ellos deben interactuar con pacientes y hacer sus respectivos tratamientos. Refieren que la forma de interactuar con los estudiantes interesados en sus clases es distinta de los demás alumnos. La necesidad por acudir a esa rama que no les gusta surge cuando los estudiantes deben atender y tratar a un paciente con una condición propia de aquellas materias que no son de su interés.

«[...] si un alumno está interesado mi forma de interactuar con ellos es distinta. Cuando un estudiante no está interesado debo entender por qué, para ver como logro interactuar con ellos y debe ser diferente. Tengo que ver la actitud, puede que, si exista el interés, pero la actitud es muy competitiva y tienes que seguir encendiendo esa llama. Y cuando no hay llama hay que buscar la manera en que se enganche. [...]» (D4)

«Entonces en las clases que puedes usar casos clínicos y ellos empiezan a hablar entre ellos, hacer preguntas y discutir, eso los despierta y eso es como los hace ser más participativos y a analizar más las cosas. Eso les gusta mucho, creo que ver casos clínicos, fotos, modelos; siento que la parte más práctica es lo que disfrutan más que la teórica, que de hecho es importante y necesaria porque eso es lo que vas a tener que aplicar en tu clínica. Pero en definitiva a todos les gusta más la parte práctica.» (D5)

«[...] Ahora el estudiante lee muy poco, antes leía los textos, pero ahora solo lee las diapositivas y lo que está estrictamente ahí. [...] si uno de sus pacientes tiene algo de eso o su familia o alguien cercano, entonces se interesan. Porque

lo están viendo, porque les está pasando. Pero por interés propio son muy pocos.» (D6)

Los estudiantes poseen mayor afinidad hacia ciertos cursos, ramas de la Estomatología y profesores, por lo cual, cuando estos elementos no son de su agrado, el interés por la clase se reduce. Tal desinterés puede llegar al punto de que los estudiantes evadan las clases y organicen las faltas que pueden realizar por curso para evitar el contacto, dando el mínimo esfuerzo para aprobar el curso.

«[...] de los 20 [estudiantes] que deberían estar hay 5 o 6. No le ponen interés y por eso faltan a las teorías, aunque son obligatorias. Los estudiantes hacen las faltas que por sílabus están permitidas. [...] Luego porque hay doctores que son muy aburridos. [...] Pero creo que es porque no les gusta la clase del doctor o algo, puede ser el tono, porque es larga la clase y hace que se aburran. Muchos llegan a la clase, pero se van, salen al baño y ya nunca más aparecen. [...]» (E2)

«[...] Creo que dependiendo del área a la que el alumno quiera inclinarse es en la que va a ver esas clases más interesantes y no necesariamente en todas las materias y no en todo lo que tenga que ver con la carrera de odontología. Porque el alumno, específicamente al área que quiera inclinarse le va a prestar más atención o le va a prestar más entusiasmo.» (E3)

«[...] Para ellos [sus compañeros] era mejor la diapositiva con el texto y la foto y ahí venía directo para el examen. Siento que querían que viniera la pregunta tal cual la diapositiva. Eso depende mucho, para otras compañeras estaban más pendientes del caso.» (E4)

«En alguna clase, también me he quedado con las dudas porque en un inicio puedo tener vergüenza al preguntar u otra razón puede ser mi interés en el tema. Esta carrera tiene varias ramas y yo como todos, tenemos inclinaciones por una sobre otras.» (E5)

«Puede ser desinterés, en mi caso si algo no me gusta, no pregunto, porque no me llama la atención y me quede dormido en la clase. [...] Creo que depende del área que llame la atención, [...] A mí me gustaba más cirugía, desde antes de entrar en la carrera, entonces cuando teníamos clases, yo estaba ahí primerito escuchando. [...]» (E6)

Otro elemento por considerar es que los estudiantes priorizan los cursos clínicos sobre la teoría, afirmando que, al invadir su tiempo de clínica, aumentan sus niveles de estrés y ansiedad, provocando que disminuya el interés por la clase teórica.

«[...] el docente pierde tiempo y empieza la clase a las 8:20, a las 9 todos quieren correr hacia clínica porque los pacientes llegan y tienes que avanzar. [...]» (E1)

*«[...] hay términos que sabemos, pero hay otros que quisiéramos preguntar pero que por el tiempo no lo hacemos, porque tenemos clínica a las 9. [...]»
(E3)*

«[...] Las clases son de una hora, pero siempre se demora más. Tenía que citar a mis pacientes a las 9.30 para poder acomodar todo y a veces se demoraba la clase hasta las 9.15 o 9.30 y ya todos estamos estresados y no nos importaba lo que decía el docente, hasta que alguien de verdad interrumpía, desde tercer año inicia eso de “apúrate”, y la delegada se levanta e interrumpe la clase y dice “ya son las 9 y tenemos turno”. [...]» (E4)

Para ambas partes, el bienestar físico y psicológico juega un papel importante en el proceso de aprendizaje, considerando que el ambiente en el que se desarrollan los estudiantes influye en el avance de sus estudios. Los docentes se preocupan por conocer los intereses y motivaciones que poseen los dicentes con la finalidad de encontrar el punto de estimulación del aprendizaje que ellos requieren. Sin embargo, son conscientes de que, en ocasiones, las dificultades que afrontan sus estudiantes se escapan de sus alcances, provocando frustración y molestia por la imposibilidad de realizar cambios a favor del afectado. Los estudiantes, por su parte, consideran que el tiempo extracurricular es limitado y que no poseen el descanso o tiempo necesarios para sus actividades. Esto provoca que no se encuentren en el estado óptimo para afrontar el estrés y adversidades que se presentan en su educación. Además, consideran

que el tiempo destinado a clínica es limitado, aun cuando abarca la mayor cantidad de su día.

Tanto docentes como estudiantes hablan de los tipos de motivación que existen en el ambiente académico, lo cual otorga una posición a la motivación intrínseca como promotora verdadera del proceso de enseñanza y de aprendizaje. La relación con las materias y hasta con los profesores de su interés son percibidos como mejores inductores de ambientes académicos, donde los participantes pueden desarrollarse más cómodamente con la enseñanza.

En el caso de la motivación extrínseca, esta aparenta ser percibida como la más prevalente en la educación, buscando cumplir con los requisitos y la aprobación de los cursos como fin de su verdadero interés

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1. Percepción sobre los modelos de enseñanza

En este estudio se observó que los docentes creen que para llegar a la docencia de la carrera de Estomatología no fue requerida ninguna formación en educación. Mencionan que su nombramiento como docentes se debió a factores como la falta de personal que existía en las diferentes áreas. Al no existir una formación en educación se evidenció que los docentes no reconocen que tipo de modelo de enseñanza utilizan en su quehacer docente. La incorporación de un cuerpo docente sin formación pedagógica se ha evidenciado en muchos otros estudios, donde se observa que, en carreras ajenas al área de educación, como lo es la Estomatología, los profesores son considerados con los requisitos suficientes para ejercer la docencia únicamente contando con un título de grado. Con la carencia de formación en prácticas pedagógicas, lo único que poseen a mano es la experiencia de su propia enseñanza y la percepción de lo que tuvo que haber sido. Al limitarse a esto, tienden a repetir los mismos modelos que han experimentado o realizan cambios que creen pertinentes y, aunque esto tiene la intención de mejorar y facilitar la enseñanza de sus estudiantes, lo realizan de una manera empírica (Carrasco et al., 2016; Estrada et al., 2014; Maroto, 2011; Montero et al., 2017).

En el estudio de Lazzarin et al. (2010), los docentes mencionaron que no necesitaron de formación en docencia para obtener sus puestos académicos, ya que, desde el punto de vista de las instituciones, tiene mayor prioridad el éxito como profesionales en sus respectivas clínicas que el peso como educadores o sus estudios previos en educación, el cual se encuentra casi completamente ausente. Con todo esto, al igual que en nuestro estudio, queda en evidencia que los docentes de esta institución, al igual que la de los estudios mencionados, están dando sus clases con empirismo pedagógico, desconociendo en muchas ocasiones las prácticas pedagógicas.

Los docentes entrevistados mencionan que ellos usan, lo que consideran el mismo modelo de enseñanza de los que fueron sus propios docentes en el pasado. Mencionan que trabajan normalmente con clases con una organización estructurada, en busca de cumplir un objetivo definido (tema) y utilizan presentaciones con diapositivas y en ocasiones se apoyan de cuestionarios y de hojas de recolección de datos. Según autores como Carrasco et al., (2016), la forma que los docentes tienen de aprender es un factor que se asocia con la manera en que dictan su docencia. Esto, debido a que, al no considerar necesaria otra manera de aprender, creen igualmente innecesario aplicar otros modelos de enseñanza.

Desde la perspectiva de los docentes entrevistados, su formación en la docencia fue de manera autodidacta, basada en la experiencia y no en la formación, ya que,

finalizando su formación académica comenzaron a dar clases. Los docentes, ajenos a la carrera de educación, no obtienen en su formación las competencias para enseñar y tratan de suplir esta carencia con cursos externos que les permita tener una base didáctica y logren desarrollar destrezas pedagógicas adecuadas (Estrada et al., 2014; Maroto, 2016; Sánchez y Cisterna, 2014).

Los estudiantes de este estudio poseen la percepción que hay diferencias entre los docentes recién incorporados a la docencia que los docentes que llevan varios años en el oficio, siendo los primeros más dinámicos y con propuestas más llamativas, mientras que los longevos son más rígidos y adheridos a la teoría. Este punto resalta que los docentes enseñan de la manera que ellos creen conveniente desde su punto de vista. Esto puede ser debido a que los docentes jóvenes fueron estudiantes hace pocos años, lo que les permite implementar estrategias que utilizaron en su aprendizaje en apoyo de las tecnologías que creen beneficiosas en la enseñanza.

En contraste con lo anterior, Troncoso et al. (2017) refieren que existen diferencias entre los docentes que poseen estudios de postgrado, de manera que quienes cuentan con estudios superiores, como una maestría, adquieren puntuaciones significativamente superiores en procesos de prácticas didácticas. Sin embargo, todos los docentes entrevistados de nuestra investigación habían realizado estudios de maestría o se encontraban en la elaboración de tesis y no se evidenció esta situación, ya que sus diferencias se fundamentan en la edad.

Al revisar el plan de estudio de la institución, se determina que este sigue un modelo de competencias para lograr la adecuada formación de los estudiantes. Como menciona Tobón (2006), puede existir desconcierto cuando se habla de “competencias”, debido a las diferencias en las traducciones en los diferentes idiomas (p. 78) o a la confusión que existen con otros términos como aptitudes, capacidades, destrezas y actitudes (p. 76). Según este autor, dichos términos tienen una diferencia definida con el término de competencias, y define este último como actuaciones que se basan en el desarrollo efectivo de aptitudes con el fin de comprender y resolver problemas, no centrados en los títulos ni la experiencia, sino en la adaptación a los cambios y la idoneidad en el desempeño de actividades. Agrega que, aunque los conceptos mencionados se basan en destrezas y habilidades motoras, se diferencian en que las competencias integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes, y con esto, la búsqueda de objetivos. Además, Beltrán y Ikeda (2006), mencionan que al hablar del enfoque por competencias de la educación, demanda un cambio significativo en el profesorado, que debe abandonar “la tradición autoritaria aún vigente y dedicarse a investigar y aprender junto con el alumno”.

Desde la percepción de los docentes entrevistados, este modelo de competencias que menciona la institución no se puede cumplir en la carrera, dado que es muy subjetivo y se ve afectado por otros factores externos a los estudiantes. Opinan que muchos docentes pueden poseer las competencias para cumplir con los requisitos

solicitados, pero factores externos como las ausencias de los pacientes o la necesidad del estudiante de pagar los costosos tratamientos que requiere porque sus pacientes no pueden o evitan costearlos, perjudican el avance en la carrera. Para ellos, el currículo está basado en el cumplimiento de la cantidad de requisitos más que en la adquisición de las competencias. De modo contrario, consideran que existen casos de estudiantes que cumplen los requisitos mínimos, pero esto no significa que hayan adquirido la competencia necesaria desde el punto de vista de sus docentes.

La enseñanza de la Estomatología no es solo el aprendizaje de términos y técnicas, sino que también es necesario que este se evalúe en el ambiente clínico con el cumplimiento de los tratamientos y el evidente desarrollo de habilidades en la resolución de los casos con adecuados diagnósticos, pronósticos y planes de tratamiento (Maroto, 2012). Según Beltrán y Heredia (2007), la práctica clínica corresponde a un aprendizaje psicomotor, ya que involucra elementos como la inteligencia, los sentidos, principalmente la vista y el tacto, en conjunto con los movimientos musculares. La unión de estos tres elementos exige al estudiante el empleo de los recursos teóricos, así como su debida reflexión y adquisición de destrezas manuales, dejando una huella profunda en la memoria del alumno. No obstante, la vivencia de los cursos de clínica no se basa únicamente en esto, debido a que en el currículo se prioriza el cumplimiento de la cantidad mínima de tratamientos y se deja en segundo plano la adquisición de la capacidad para cumplirlo.

Además, los docentes se enfrentan a grupos numerosos a los que se les debe evaluar con herramientas que no consideran factores como la atención integral que brindan a su paciente. Se considera el avance en los tratamientos, pero se deja de lado la valorización de habilidades, destrezas del estudiante y actitudes que deben enfrentar hacia los pacientes (Rendón, 2013). Esta cercanía de estudiante instructor es necesaria, y en casos donde los grupos son muy grandes es difícil de desarrollar. Beltrán (2010) considera que esta cercanía le permite al docente evaluar el grado de actuación de cada alumno e identificar aquellas carencias que pueden deberse al temprano aprendizaje, negligencia o falta de aplicación.

Los estudiantes del estudio no mencionan las competencias, aprendizajes o capacidades que desarrollan en el periodo clínico, puesto que, perciben que para aprobar, se prioriza el cumplimiento de los requisitos de cada una de las clínicas. Ellos sienten que se deja de lado el objetivo de adquirir las competencias para el correcto desenvolvimiento en su práctica profesional y se le presta mayor atención a la cantidad de tratamientos mínimos solicitados en cada materia, la asistencia de los pacientes a las múltiples citas y los respectivos pagos que deben estar cancelados al final del semestre para aprobar con éxito las clínicas. Los estudiantes mencionan que tratan de realizar la cantidad mínima de cada procedimiento solicitado para priorizar el tiempo en otros procedimientos clínicos obligatorios, o por el simple hecho de no invertir una mayor cantidad de su propio dinero en tratamientos para sus pacientes.

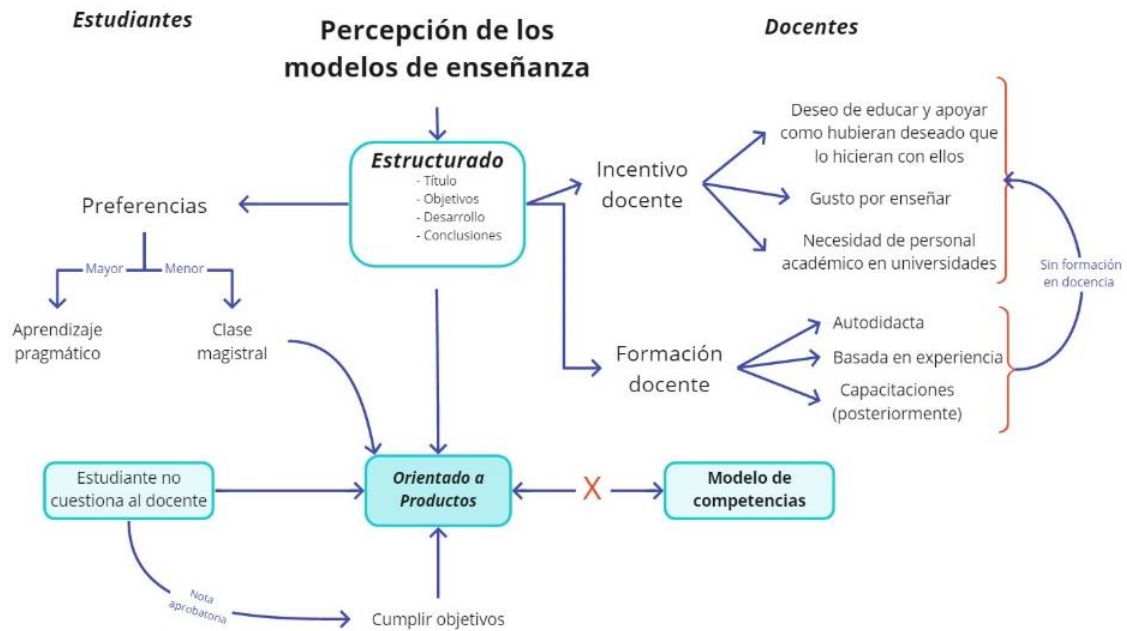


Figura 4.

Representación de la percepción de los modelos de enseñanza

El modelo de enseñanza es el que delimita su campo con principios orientativos y explicativos de las prácticas de enseñanza, pero, como han mencionado los participantes de este estudio, desde su perspectiva queda muy alejado de la realidad que afrontan. Aun cuando el currículo se basa en el modelo de competencias, los docentes tienen la percepción de que este no puede seguirse en la carrera por el tipo de evaluación que se tiene en las clínicas. Idealmente, debe partirse de este modelo, pero con el paso del tiempo, hay una mayor dificultad para cumplir con los requisitos, debido al aumento en la cantidad de universidades y estudiantes, lo que disminuye la

posibilidad de captar la cantidad de pacientes (cumplidos y responsables) que requieren.

En este estudio, se observó que la percepción de los participantes se inclina por la predominancia al modelo orientado a productos, ya que los docentes cumplen un orden en sus clases de manera estructurada, enmarcando los objetivos que buscan cumplir con cada clase, de manera que importan los fines, pero no los medios. Los docentes tienen la percepción bien definida, que su modelo está dirigido hacia los productos, es decir, al desarrollo de un aprendizaje ideal para todos, con objetivos precisos y puntuales en cada una de sus clases. Sin embargo, los estudiantes no brindan importancia a este tema e identifican que sus docentes les enmarcan los objetivos de cada clase. Pareciera que el estudiante toma una participación pasiva en donde el docente es la autoridad en el proceso y el estudiante no considera importante cuestionar mientras que concluya exitosamente el curso de manera cuantitativa (es decir, con una calificación aprobatoria), mas no el hecho de manejar adecuadamente los elementos enseñados.

5.2. Percepción de los estilos de enseñanza

Al preguntarles a los docentes, sobre la percepción que tienen del estilo de enseñanza que utilizan en sus clases, la totalidad de ellos refieren que no siguen ninguno. Sin embargo, al indicar la secuencia de sus clases son, en su mayoría, de tipo magistral, siguiendo con una estructura similar donde se exponen el título, los

objetivos, el desarrollo del tema y las conclusiones. Cuando los docentes refieren que no hacen uso de ningún método pedagógico, se evidencia que no hay una formación pedagógica en su docencia. El hecho de que no puedan identificarla en su quehacer docente no implica que no exista o esté ausente, pero la obtienen por imitación de los que fueron sus docentes. Esto se encontró de la misma manera en el estudio de Noro et al. (2015), quien considera que existe un círculo vicioso en la enseñanza, ya que, al no tener formación base en educación, se produce una copia de actitudes, formas de enseñar e incluso de personalidad de los docentes antecesores, lo cual conlleva, en algunas ocasiones, a situaciones inadecuadas para la formación odontológica.

Este mismo autor destaca que la formación docente se percibe como heredada de programas de postgrado, teniendo como resultado que los nuevos docentes son un espejo o reflejo de los docentes que los formaron en la carrera (Noro et al., 2015), lo que conlleva a que se siga utilizando el mismo patrón tradicional con el uso de clases magistrales. Videla (2010) y Tarabay y León (2004) definen la clase magistral como una forma de transmisión de conocimientos por medio del discurso, centrada en una persona experta en el tema considerada como el maestro o la maestra. Mientras que los estudiantes perciben que cumplen una participación pasiva en la que su función es prestar atención, copiar y memorizar la información brindada. Ellos podrán demostrar sus conocimientos en evaluaciones posteriores. Esta es la metodología más arraigada en la educación y la principalmente utilizada en la universidad.

Lo mencionado anteriormente se evidenció en esta investigación, donde los estudiantes entrevistados poseen la misma visión que los docentes sobre la percepción que existe ante los estilos de enseñanza, al definir como magistral las clases que reciben, agregan que en el quinto año de la carrera predominan las clases magistrales debido al poco tiempo que el currículo les brinda. Las secuencias que siguen los docentes son descritas por los estudiantes como estructuradas y con un orden que se repite en todas sus lecciones teóricas.

En las entrevistas se les preguntó a los participantes por la forma de enseñanza con la que se sienten más cómodos, los docentes mencionaron el espacio clínico y la práctica, esto debido a que es ahí donde pueden evaluar con acciones y discusión directa los conocimientos del estudiantado o por medio de actividades en clase y clínica, y no solo como emisores. Esta afinidad por la práctica está relacionada con la libertad de salir del papel del participante únicamente emisor y lograr el intercambio de ideas con los estudiantes. Para Maroto (2012), la clínica es el ambiente que evidencia los conocimientos y capacidades adquiridas por los docentes, debido a que pueden demostrar cómo abordan los casos, la adecuada toma de decisiones y el correcto diagnóstico, pronóstico y tratamiento de los casos que se les presentan en el ambiente clínico supervisado. Quirk (2006, citado en Maroto, 2016) también manifiesta que, como parte de la enseñanza en el ambiente clínico, el estudiante debe desarrollar intuición, conciencia y control sobre los procesos que realiza, evaluando las experiencias y los resultados obtenidos en su actuar.

Aunque los estudiantes no mencionaron directamente el área clínica al preguntarles con qué forma de enseñar se sienten más cómodos, lo hicieron mencionando actividades y acciones docentes que se encuentran fuera de las clases, comúnmente de tipo magistral. Refieren que si ellos hicieran las clases, las harían más didácticas y dinámicas, dado que esto permite que el estudiante permanezca atento en las clases por más tiempo, tratando de que estas sean bidireccionales, y permitiendo la discusión y la retroalimentación. Limitar el uso de diapositivas, emplear ejemplos de fácil comprensión y actividades no solo de proyección son algunos de los ejemplos que mencionan.

Como anteriormente se mencionó, los estudiantes que participaron en este estudio consideran que la educación que reciben se encuentra bajo un estilo tradicional, pero, si pudieran elegir, lo harían bajo un estilo de enseñanza funcional. Como menciona Martínez (2009), el estilo de enseñanza funcional se encuentra mayormente dirigido al aprendizaje de técnicas y a la solución y evaluación de procedimientos. En este caso, no se brinda mucho tiempo a las explicaciones teóricas ni magistrales. No obstante, siempre hay una orientación por parte de los expertos para evitar errores mientras se aprende de la resolución, la imitación y la repetición de casos clínicos.

De igual manera, Troncoso et al. (2017) mencionan que entre más variada sea la comunicación entre los participantes, de mayor provecho para todos será el

intercambio educativo. Consideran que los procesos instructivos de las clases magistrales no son los más adecuados, debido a que existe intercambio, interacción e influencia muy limitados por parte de los participantes, lo cual se interpone en la adecuada comprensión e interpretación de los temas tratados. Para Martínez (2018), el método de enseñanza basado en copia y memorización de la información en clase limita el desarrollo de la toma de decisiones por parte de los estudiantes, debido a que no se crean oportunidades dentro de la clase para que ellos se vean en la obligación de analizar y utilizar la información que han aprendido. Los métodos de enseñanza deben estar dirigidos a una reducción de la actividad de un docente emisor y, por el contrario, propiciar el autoaprendizaje por medio de textos, logrando que el docente sea libre de dirigir la clase por medio de instrucciones e información rutinaria.

Los cursos en su mayoría son teóricos y se dejan la mayor cantidad de prácticas clínicas para los últimos dos años de la carrera. La totalidad de los docentes refieren que la universidad no les exige alguna forma de enseñanza, pero que deben adaptarse a los sílabos. Asimismo, los cursos están preestablecidos como magistral o taller, y deben adaptarse a las temáticas y al tiempo establecidos. Por otra parte, los estudiantes aluden que las secuencias de las clases son muy similares entre los docentes. Mencionan que se diferencian en cuanto los docentes más jóvenes utilizan las tecnologías a su favor, así como material adicional en sus clases, pero desde su percepción no hay una variación significativa.

Al igual que este estudio, Rendón (2013) y Videla (2010) indican que, en las clases de tipo teórico, la metodología más utilizada es del modelo tradicional, donde el docente es el único emisor de la conferencia y, en menor medida, existe el método de discusión entre los participantes del aula, dado que son pocos los educadores que la favorecen y, en los casos que se presenta, se realiza de manera espontánea. Es evidente que se repite nuevamente el efecto de espejo de los docentes, puesto que aun cuando hay docentes jóvenes con deseos de innovar, estos se siguen enfrentando al círculo vicioso de la enseñanza en la que se han formado.

Entre los datos encontrados en esta investigación, los educadores refieren que su forma de enseñar se debe también a la imitación de los que fueron sus docentes durante su paso por la carrera. Esta imitación se basa en la percepción y admiración en algún aspecto que tenían por sus educadores, y dejando de lado los que no eran de su agrado o que creían poco provechosos para la enseñanza. Respecto a este comportamiento, Pinos (2013) menciona, precisamente, que la enseñanza tiene que ver con la manera en que aprendió el docente, donde recuerda de su propio proceso educativo y se apropia de los aspectos considerables. Esto, junto con su propia experiencia, donde puede analizar qué aspectos deben ser imitados; los elementos que, a su parecer no eran útiles en su formación, pueden ser identificados y tomados en cuenta para no ser repetidos en el papel que actualmente cumple.

Aunque, para algunos autores el tipo de enseñanza tradicional no sea adecuada, otros como Carrasco et al. (2016) mencionan que estas metodologías no son necesariamente negativas, pero sugiere que, utilizar una diversidad de estilos, pueden ser más apropiadas y este debe ser seleccionado según el objetivo que se está persiguiendo en el aula. Este método puede ser elegido, debido a que los docentes observaron esta metodología durante su formación, con lo cual la consideraron útil y correcta para la enseñanza en su momento, por lo que no ven la necesidad de que sean cambiadas.

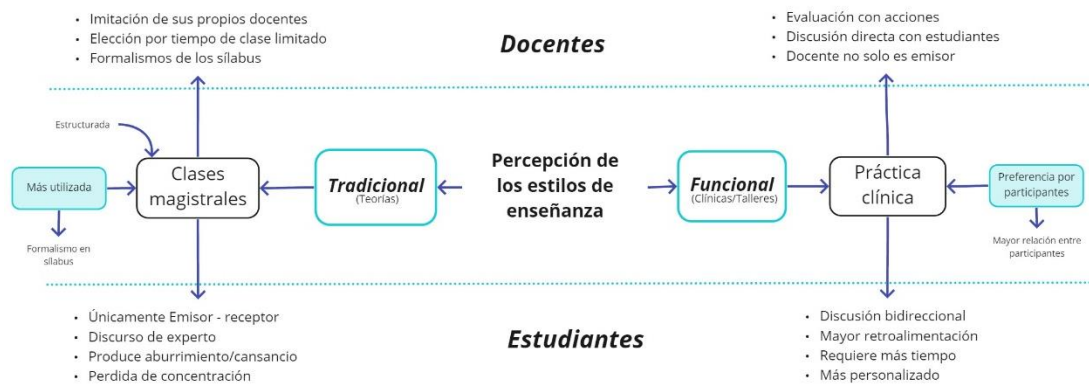


Figura 5.

Representación de la percepción de los estilos de enseñanza

5.3. Percepción de las estrategias pedagógicas

Existen múltiples estrategias que los docentes mencionan utilizar en sus clases, pero los estudiantes opinan que predomina entre los docentes la clase magistral con el uso de diapositivas. A pesar de la percepción de los docentes, para los estudiantes, esta variedad de estrategias pedagógicas llega a ser poco significativa, debido a que la

mayoría de ellos solo mencionan las diapositivas. Según Rendón (2013), este hallazgo no es nuevo, puesto que dentro de la clase predomina la exposición oral por parte del docente, lo cual es un método auditivo, de un 90%, al que se deben adecuar los discentes. Aunque con esto no se consideran las necesidades del grupo y se ha solicitado una transformación y actualización de las estrategias, quizás se sigue utilizando esta manera de enseñanza por tradición y facilidad, dejando en segundo plano la forma en que los alumnos se apropian mejor del conocimiento.

La mayoría de los docentes consideran el tiempo como su mayor limitación para aplicar la variedad de estrategias pedagógicas, por lo que opinan que estas actividades no se pueden realizar de manera rutinaria. Además, aluden que no cuentan con espacios adecuados ni equipados para realizar otras actividades. Algunas otras observaciones realizadas por los docentes que poseen menos de 5 años en la docencia es que no pueden realizar una verificación de la comprensión de la materia de todos los estudiantes porque los grupos son muy grandes (más de 60 alumnos). En laboratorios y clínicas, se les asigna un grupo pequeño; sin embargo, creen que hay docentes del departamento que no desean innovar y ser didácticos, razón que les limita aún más la opción de verificar el entendimiento de la materia en los estudiantes. No obstante, entre las limitaciones que los estudiantes mencionan en su formación, existen contradicciones, pues una parte afirma que el tiempo de clases, la infraestructura, el personal y el equipo de clínica son las grandes limitantes, mientras que otra parte de ellos refiere lo contrario. Entre los datos, se menciona que la limitación percibida no es

solo dentro de la institución, sino que el tiempo extracurricular es muy limitado, y sienten que no se les permite estudiar y repasar la materia como quisieran.

De nuevo, se observan diferencias en la percepción de las limitaciones, de las cuales destacan, para la mayoría de los docentes, el tiempo dentro de las aulas y el espacio. No obstante, los estudiantes perciben que las limitantes se encuentran fuera de las aulas de clase, en el ambiente clínico y el tiempo extracurricular para poder estudiar. Este hallazgo es mencionado de la misma manera por Arrieta et al. (2013), quienes recalcan que la alta exigencia de la carrera de Estomatología no radica solo en los horarios lectivos, sino en que implica una gran inversión de tiempo, dejando a los estudiantes con poco espacio para estudiar, descansar y realizar otras actividades extracurriculares.

En el caso de los docentes, al igual que lo menciona Lazzarin et al. (2007), la pedagogía tradicional se encuentra muy arraigada en la odontología, por lo que la exposición oral es la predominante y es el estudiante quien se ve obligado a recurrir a la memorización y repetición de la información. Esto, a consecuencia de la gran cantidad de estudiantes que se encuentran en el aula y a su gran carga de trabajo, factor que, a la vez, limita sus horas de estudio, por lo cual buscan solventar estos inconvenientes con memorización de contenidos listos y terminados. Lazzarin et al. (2007) ve esta actitud de repetición de información como una forma acrítica, sin

razonamientos ni claridad en su aplicación, donde no se produce un aprendizaje significativo, y lo aprendido tiende a ser un asunto transitorio y rápidamente olvidado.

Si bien, los docentes son los encargados de organizar la información de la mejor manera que consideren será mejor recibida por su alumnado, deben recurrir a métodos de enseñanza y evaluaciones de tipo tradicional, puesto que esta manera se vuelve la más fácil y simplificada para la recolección de datos en casos donde la cantidad del alumnado es elevado y con el paso del tiempo va en aumento (Rendón, 2013).

La mayoría de los docentes conocen otras estrategias que les gustaría aplicar en sus clases, tales como videos (grabados en clase o elaborados de manera profesional con posibilidad de dosificación de la materia anacrónica), cursos virtuales anacrónicos, mapas conceptuales y métodos de caso. asimismo, aunque conocen sobre ellos, no los aplican porque requieren de más tiempo, y creen que el sílabus y el currículo en general no es flexible. Aun con las limitantes mencionadas, los docentes también refieren que las estrategias utilizadas actualmente producen buenos resultados, a excepción de una de las docentes, quien menciona que sus clases no son de interés para los estudiantes, pero que esto es propio de la materia que dicta, debido a que no es algo tan técnico ni frecuentemente aplicado al día a día en la clínica. Esto puede deberse a que el estudiante se ha acostumbrado al método y conoce los puntos que el docente va a evaluar, en el cual no requiere de una correcta comprensión del tema, sino de una buena memorización y redacción de respuestas en las evaluaciones. Esto se le conoce también

como ‘conocimiento superficial’ y es cuando el estudiante a poco tiempo antes de su evaluación lee y repasa los apuntes y diapositivas que posee de sus clases con la finalidad de memorizar, sin realizar una debida reflexión sobre lo expuesto por el docente, y mucho menos se preocupa por realizar una búsqueda mayor de lo que el docente a expuesto en el espacio de clase (Beltrán y Heredia, 2007).

Cuando se les preguntó a los estudiantes sobre otras estrategias que les gustaría probar, mencionan algunas que han utilizado en el pasado, pero aclaran que estas se usan en pocas ocasiones. La mayoría de los estudiantes afirman que prefieren que sus docentes utilicen videos para visualizar el paso a paso de los procedimientos. Además, prefieren interactuar y no solo escuchar las clases, ya que, al dar una respuesta incorrecta o equivocarse, el docente puede hacer la corrección y retroalimentación que permite un mejor aprendizaje.

La retroalimentación forma parte de las estrategias pedagógicas que los docentes y estudiantes usan en el aula, pero existen diferentes formas y momentos en que se pueden aplicar y esto logra tener un efecto en el aprendizaje de los involucrados. En el ambiente de clase, se tiene comúnmente un emisor y un receptor, y es en esta relación que se pueden dar dos tipos de retroalimentación, la sumativa y la formativa. Al consultar sobre el ambiente de la clase, los participantes mencionan la resolución de dudas, ejercicios o preguntas durante el proceso de enseñanza; por consiguiente, se hace referencia a la retroalimentación formativa o también llamada intrínseca, la cual

consiste en aclarar las dudas durante sus clases o en la clínica. Su finalidad es lograr una mejora en la competencia de los estudiantes y disminuir los errores que estos puedan cometer (García, 2015).

En este estudio, los estudiantes mencionaron que no resuelven sus dudas por diferentes razones, como lo son la falta de interés, la posibilidad de aprobar con respuestas memorísticas o por vergüenza a que sus compañeros se burlen de las dudas que puedan tener. Es importante recalcar que el estudiante debe mantenerse atento y dar sentido a la información que muestre el profesor. Sin este elemento, ninguno de los dos tipos de retroalimentación puede ser aplicado. Sin embargo, en el mismo espacio de clases, se puede recibir retroalimentación de distintas fuentes, como los compañeros, quienes brindan la respuesta que otros estudiantes necesitan al resolver sus propias dudas.

La clara influencia de la capacidad de los docentes de expresar correctamente la información es considerada parte del proceso adecuado de la práctica pedagógica (retroalimentación), al fomentar ambientes de conversación y resolución de problemas que, al ser abiertamente comentados y ventilados (interacción), poseen una captación mejor por los docentes (Henderson et al., 2019; Hounsell et al., 2008).

El espacio de clase puede ser, en ocasiones, un ambiente algo turbulento, donde los estudiantes pueden recibir apoyo, pero también, simultáneamente, pueden sentirse

amenazados o tensos, lo cual afecta su bienestar psicológico. Un sentimiento que se presenta en este caso es la vergüenza, característico en momentos de estrés o angustia cuando el individuo considera que no posee las capacidades de enfrentar los eventos presentados en el ambiente en que se encuentra. La vergüenza posee un impacto importante en el aprendizaje al provocar afección en los recursos cognitivos, el rendimiento y la autorregulación (Pekrun, 2006; Sánchez et al., 2016). El desinterés es otro elemento que afecta el rendimiento y la participación en el ambiente del aula, lo cual conlleva afección en el compromiso de los estudiantes y la aplicación de las estrategias pedagógicas por parte de los docentes.

Según Polanco (2005), el éxito en la enseñanza grupal se genera más fácilmente cuando se tiene un entorno donde se ve la mutua cooperación y la aceptación de ayuda por los integrantes. Contrario a esto, la competitividad entre ellos produce un ambiente perjudicial en el aprendizaje. En este estudio, los estudiantes hacen referencia al temor de lo que piensen sus compañeros de las preguntas o dudas que deseen realizar a los docentes, lo que deja a la vista que, en algún momento, vivieron alguna mala experiencia que les provocó vergüenza y este sentimiento es mucho mayor que el propio interés de resolver sus incertidumbres. Además, este actuar provoca que exista la interrupción de las estrategias pedagógicas que los docentes utilizan en sus clases y limita los resultados deseados en sus estudiantes.

Por otra parte, se evidenció que, los docentes creen que dejar sus preguntas para el final de la clase no es beneficioso, debido a que pueden olvidar la pregunta o perder el interés durante la clase y, finalmente, no realizar la consulta. El desinterés que se presenta está influenciado por el alumno, el contexto y sus necesidades individuales (Evans, 2013; Henderson et al., 2019), con lo cual se generan en ellos los procesos de autorregulación. La autorregulación se encuentra sujeta a los pensamientos, las acciones, las emociones y las motivaciones de alcanzar las metas que se ha establecido (Panadero y Alonso-Tapia, 2014, citado en García, 2015), y su deseo por profundizar en el dominio de las competencias requiere un tipo de información diferente del requerido únicamente para alcanzar el nivel mínimo solicitado en las evaluaciones (Evans, 2013; García, 2015).

El docente cumple un importante papel, no solo como emisor y facilitador de la información, sino que también, como menciona Evans (2013), debe tener la capacidad de poder emitir juicios sobre el proceso de aprendizaje y la comprensión de sus alumnos, identificando sus fortalezas y debilidades, y adaptándolos según la experiencia que posean.

Una de las docentes, de igual manera, remarca la situación. Ella considera que no realizar la resolución de las dudas entre los docentes puede deberse a que estos no poseen el nivel adecuado para la clase y les avergüenza decir que no han comprendido la materia. También cree que, al existir una relación de confianza con los estudiantes

(interacción), estos tienen una mayor facilidad para acercarse a los docentes y despejar sus dudas. Al igual que esta docente, algunos autores concuerdan con que aun con el conocimiento sobre la importancia de la retroalimentación, los docentes consideran que los estudiantes no aprovechan las oportunidades para resolver sus dudas y, en ocasiones, la retroalimentación brindada no es suficiente para producir cambios en el actuar de los alumnos. Esto puede deberse a la interrelación existente entre los participantes, el grado de confianza y la sensación de comodidad para expresar sus interrogantes de manera clara hasta que sus dudas son resueltas. Beltrán y Heredia (2007), mencionan que cuando se presenta la unidireccionalidad, es decir que el estudiante solo actúa como receptor, no se logra un conocimiento a profundidad, ya que el profesor desconoce si sus alumnos están realmente comprendiendo la materia y termina siendo meramente una exposición de información por parte del profesor.

Las generaciones actuales se han desarrollado en un mundo tecnológico, donde los libros, en algunas ocasiones, se encuentran un poco apartados. No es de extrañar que la mayoría de los estudiantes creen más factible el uso de videos. De igual manera, los docentes creen que el empleo de tecnologías es un punto a favor de la práctica pedagógica. Ellos se encuentran abiertos a las opciones de empleo de videos e incluso en momentos anacrónicos, donde el estudiante puede ser quien decide cómo deben ser la aplicación y la adquisición del conocimiento. Autores como Martínez (2018) resaltan que los recursos informáticos son una buena opción para la enseñanza actual, pero que la función principal del docente es enseñar al estudiante a desarrollar el análisis, la

reflexión y la aplicación de las capacidades que se solicitan. Asimismo, este autor considera que los docentes deben estar actualizados para confrontar los conocimientos tecnológicos de sus estudiantes, en tanto estos cambios son demandas por aprender y adaptar para la sociedad a la que se le está enseñando.

En el caso de la retroalimentación, según Maroto (2016), esta es una parte fundamental en la enseñanza, en vista de que, en estos espacios, el estudiante hace una autoevaluación de sus conocimientos, la cual le permite identificar, con la guía del docente, los errores que cometió y los factores que lo llevaron a esa falla. Estos fallos, si son discutidos en clase, permiten reforzar la enseñanza y la decisión de los involucrados, con el objetivo de obtener mejores resultados en la ejecución de los procesos y en el desempeño estudiantil.

Otro punto que resaltan los estudiantes, al igual que Huitzil et al. (2014), es la necesidad de realizar actividades que permitan la discusión de casos entre el docente y su alumnado. La resolución de problemas permite dar claridad y aplicación de conocimientos y procedimientos que obligan al individuo a emplear los procesos cognitivos con la finalidad de resolver la situación, que en algunas ocasiones no es de resolución sencilla y rápida, sino que requiere de un cuidadoso análisis de los elementos y las variables que lo rodean. Con la práctica y la comprensión de los casos o problemas que enfrentan, se logra desarrollar un análisis de diferentes puntos de vista, con lo cual se requiere también de habilidades de investigación y análisis de la información

encontrada. Además, mejora la comunicación grupal, el trabajo en equipo, el análisis de problemas, la toma de decisiones y el liderazgo grupal.

Las estrategias demostrativas son percibidas como las predominantes entre los entrevistados, mayormente con el uso de diapositivas y, en ocasiones, se hace uso de estrategias adicionales como juegos. Para Rendón (2013), las estrategias de enseñanza demostrativas son las más frecuentemente utilizadas, destacando que las ilustraciones tienen una gran variedad de posibilidades como son videos, imágenes o tridimensionalidad en programas digitales por computadora. Sin embargo, la autora considera que se le debe dar un mayor protagonismo al aprendizaje *in situ* con una mayor participación de actividades de simulación y aprendizaje basada en problemas, debido a que son estrategias complementarias muy significativas, pero poco utilizadas. También menciona que es necesario realizar estudios con base en las ilustraciones para determinar qué tipos son los que permiten un aprendizaje más significativo para los estudiantes y cuál debe ser su manera de presentación en casos de materias teóricas y clínicas.

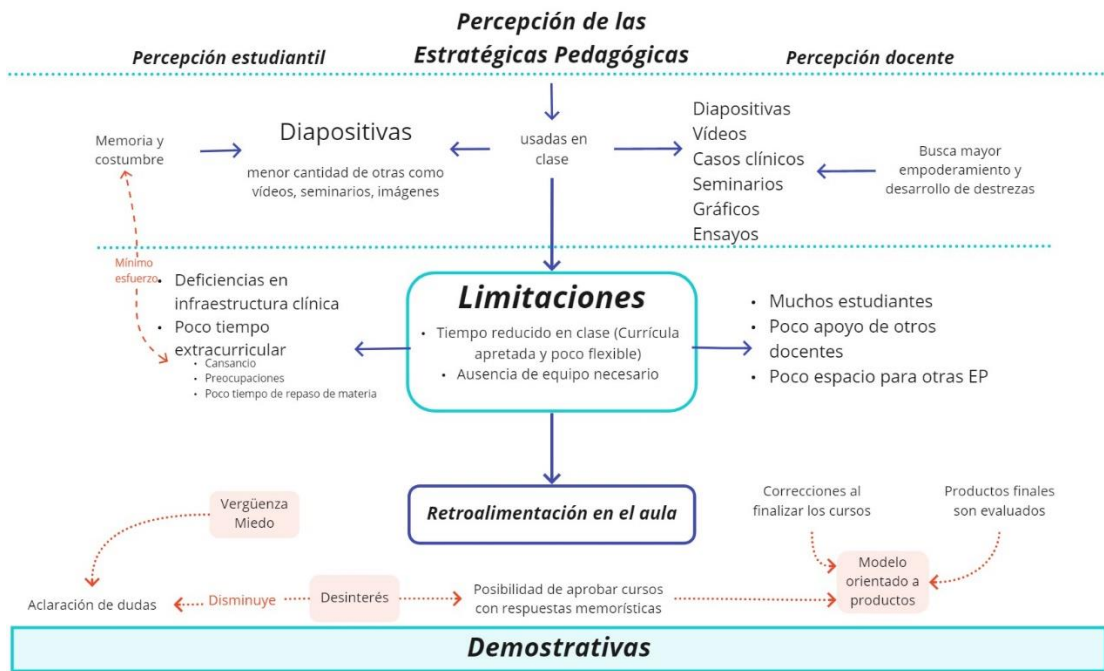


Figura 6.
Representación de la percepción de las estrategias pedagógicas (EP)

5.4. Percepción de la Interacción docente-estudiante (IDE)

La capacidad de transmitir los saberes con una buena comunicación, motivación, interés, claridad, orden, congruencia y responsabilidad son fundamentales en la práctica académica de todos los involucrados (Sánchez y Domínguez, 2007). Asimismo, una buena IDE se considera un aspecto positivo que favorece en gran medida al desarrollo de habilidades en los estudiantes (Martínez et al., 2019).

Al evaluar la IDE entre los participantes, los docentes consideran que esta es de una forma cordial, respetuosa y de confianza, pero también creen que debe poseer un grado de exigencia con sus estudiantes. Además, agregan que existe confianza entre ambas partes, pero que se debe tener precaución, ya que el estudiante es hábil para estudiar y analizar a los docentes, y sacar provecho de la situación. De igual manera, al solicitar a los estudiantes que caracterizaran la relación entre ellos y los docentes, refieren que estos últimos son accesibles, respetuosos y cordiales.

En un estudio elaborado por Cabalín et al. (2010), se evaluó la percepción del profesorado y el estudiantado sobre lo que se define como un buen profesor. Los resultados estuvieron encabezados por los aspectos valóricos de la actitud e integridad del profesor. Los adjetivos más frecuentemente mencionados en este estudio fueron responsabilidad, empatía, respeto y comunicación interpersonal.

Aunque el estudio evaluó la IDE, se puede observar que existe una similitud con los resultados obtenidos por los estudiantes, ya que mencionan entre sus comentarios que son personas amicales y algunos autoritarios, pero la mayoría hace buenas referencias del contacto con sus docentes. Este punto es importante, pues, como se observa en el estudio y con el respaldo de otros autores, esta relación no se basa únicamente en el conocimiento y la enseñanza, sino en otros aspectos fuera del ambiente de clase que influyen en el comportamiento de sus actores. La adecuada proporción de atención, tiempo y comprensión son las que favorecen al correcto

desarrollo interpersonal en el espacio académico (Standaert y Troch, 2011; Vélez, 2006). Esta relación debe poseer una base de respeto, justicia y confianza mutua entre los participantes (Rancich, Donato y Gelpi, 2015), e implica un impacto en los resultados académicos (Garbanzo, 2007).

Otro punto que sobresale entre los participantes es la manera de comunicación que poseen. Mientras los docentes mayores son más abiertos a utilizar más herramientas para la comunicación, los docentes más jóvenes en la docencia resaltan que prefieren la interacción verbal o vía correo, y no son abiertos a dar sus números de teléfono para que puedan interactuar sus estudiantes con ellos. Los estudiantes refieren que algunos de sus docentes les permiten la interacción por medio de aplicaciones más sociales y rápidas como es el WhatsApp. Con esto, logran una relación más directa para aclarar sus dudas o avanzar en procedimientos requeridos, aun en ausencia del docente de su confianza.

Tal como lo menciona Pessoa et al. (2016) y Suárez (2018), WhatsApp es una herramienta muy versátil debido a su fácil uso, acceso y posibilidad de intercambio verbal y documental, a través de imágenes, videos, audios, contactos, ubicaciones, textos, entre otros. Esta aplicación posee una utilidad clínica y académica que ha avanzado con los años y, actualmente, es prácticamente utilizada en todas las carreras y especialidades, debido a que la información se puede adquirir, comprender, transmitir, interpretar y compartir. Además, con el intercambio de mensajes

instantáneos mejora la comunicación entre los participantes de una manera eficiente y económica.

En el estudio realizado por Pessoa et al. (2016) a 42 participantes, se encontró que, para el 85,7% de los entrevistados, la aplicación WhatsApp posee una utilidad de decisión clínica y para el 88,10%, tiene utilidad en la enseñanza. En el presente estudio, se evidenció que los estudiantes prefieren tener esa posibilidad de interacción más rápida y directa, y la tecnología es un campo bien aprovechado por ellos. Son conscientes que el docente es quien elige la forma de comunicación, pero según los docentes este medio puede ser utilizado para que el estudiante saque ventaja. Los docentes más jóvenes quizás no deseen este tipo de comunicación porque, al ser más nuevos en la docencia, les es difícil marcar una barrera entre sus estudiantes y sienten que puede existir alguna pérdida de respeto o abuso de poder por parte de los participantes.

Entre las diferencias que los docentes observan con los que fueron en el pasado sus profesores, opinan que antes había una relación muy vertical, donde el estudiante únicamente acataba órdenes y no se le permitía expresar su descontento o problemas (sin importar la condición del estudiante). En este punto, se puede observar que los docentes mantienen como referencia a los que fueron sus educadores, reconocen que el actuar de la mayoría de ellos fue magistral, casi “militar”. Este punto lo tienen identificado y aprenden de ello, pero lo cambian hacia una manera que creen es mejor

para la interacción con sus propios estudiantes (Carrasco et al., 2016; Estrada et al., 2014; Maroto, 2011; Montero et al., 2017).

Entre las observaciones que hacen los estudiantes sobre la percepción que tienen de la relación que existe con sus docentes, se encuentran las preferencias por algunos estudiantes, la dificultad de encontrar a los docentes en horarios extraacadémicos y la ausencia de dejar los problemas personales fuera sin que afecten la hora académica. De la misma manera, el estudiante repele el estar cerca de docentes serios o que provocan miedo, sea por su forma de tratar a los demás o incluso por su tono de voz. Esta aversión llega al punto de evitar el contacto, debido a que, para los estudiantes, es una manera de colocar una barrera en la confianza y prefieren no evacuar dudas con ellos, evitar acercamientos y trabajos en turnos clínicos cuando ese docente es el encargado. El buen estado de humor, la actitud y el carisma son características que los estudiantes consideran importantes para el acercamiento con sus educadores. Estos puntos se encuentran por encima de elementos como el conocimiento o dominio de la materia. La buena actitud del docente crea un ambiente óptimo para el aprendizaje (Cabalín et al., 2010; Garbanzo, 2007; Pinos, 2013). Cuando el alumnado se siente cómodo y respaldado por el docente, se crea un sentimiento de seguridad en clase, con lo cual incrementan las creencias en sí mismos de ser capaces de cumplir con las tareas asignadas. Las interacciones justas, respetuosas, actualizadas y de calidad entre los participantes de la clase favorecen el proceso de aprendizaje, incrementando la confianza en el estudiante para aprender, comprender contenidos y

rendir en sus actividades académicas (Garbanzo, 2007; Rancich et al., 2015; Sánchez et al., 2016).

En el aula se percibe que los docentes están atentos a la resolución de incertidumbres de sus estudiantes, permitiendo que interrumpen o aclaren sus dudas al final de la clase, pero los estudiantes prefieren mantener silencio por razones como el desinterés, la falta de atención en la materia o por vergüenza a que sus preguntas sean consideradas obvias por los demás compañeros.

Tanto para docentes como para estudiantes, la percepción de la relación que se observa es asertiva en su mayoría y en algún grado autoritaria, pero sin salirse de lo meramente necesario en el ámbito académico. Es necesaria esta comunicación asertiva, ya que va a ser utilizada y desarrollada por los estudiantes para su futuro trabajo en la comunicación con los pacientes y equipo interdisciplinario. Este tipo de comunicación es aprendida o desarrollada con el apoyo de los instructores, quienes, al acompañar a sus estudiantes en los tratamientos y el manejo de los pacientes, pueden sensibilizar al estudiante y este puede imitarlo para que, en una práctica profesional futura, realice el abordaje de una manera más adecuada (Maroto, 2016).

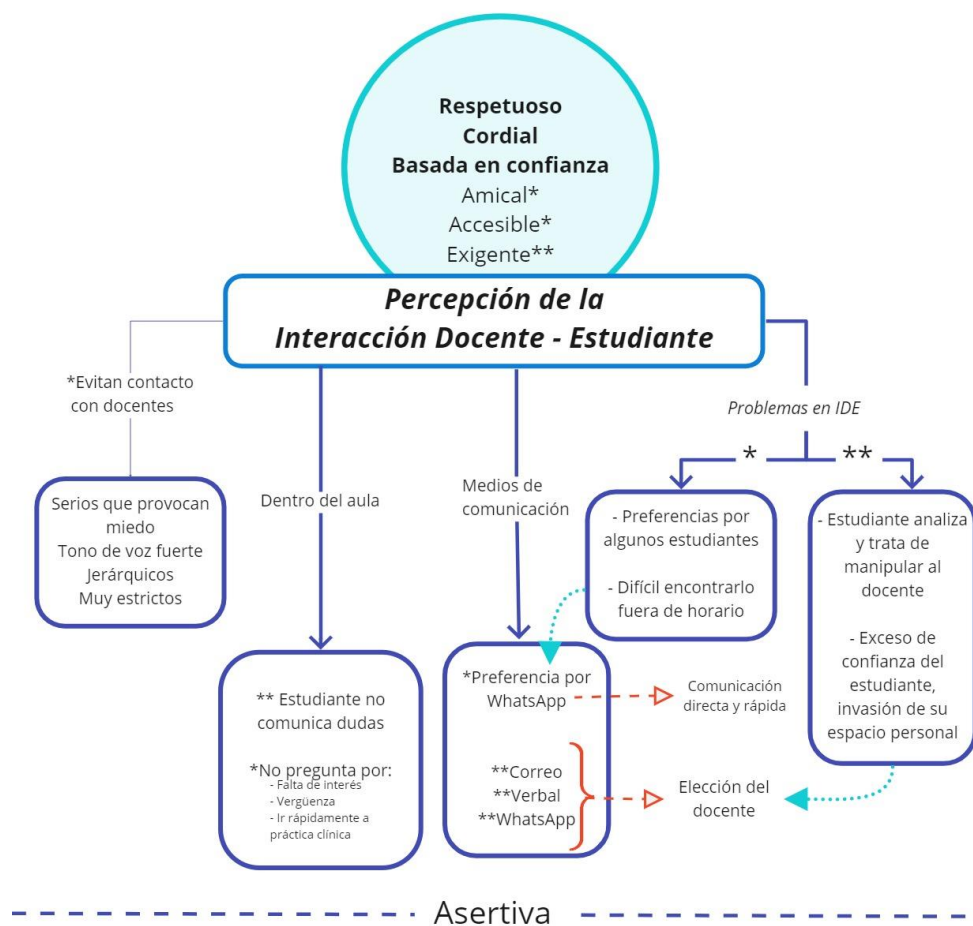


Figura 7.

Representación de la percepción de la interacción docente- estudiante

Nota: * Percepción estudiantil; ** Percepción docente.

5.5. Percepción de la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes

Con la profundización de las entrevistas, se evidenció que, además de las categorías deductivas, existe otra categoría de relevancia en la percepción de las

prácticas pedagógicas por parte de los participantes. Esta categoría inductiva se ha reconocido para este estudio como la percepción de la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico del estudiante. Como se menciona, en el pasado, el profesor cumplía como emisor, sin crear un vínculo con sus estudiantes, ni preocuparse por los elementos internos o externos que pudieran afectarles. No obstante, los participantes de este estudio consideran que dicho vínculo se convierte en un elemento que puede jugar a favor o en contra al momento de implementar la docencia y desde la visión de ellos, lo hacen un componente más dentro del campo de las prácticas pedagógicas.

Varios de los docentes entrevistados consideran que la capacidad de aprendizaje de los estudiantes no es proporcionada únicamente por el espacio y el tiempo que transcurre entre las paredes de la institución, sino que existen factores emocionales y físicos que alteran la posibilidad de que el estudiante se concentre completamente en sus estudios. Algunos de ellos mencionan que es importante conocer y preocuparse por el estado psicológico y físico de sus docentes para guiar y apoyar de la mejor manera su aprendizaje, ya que con esto se puede adaptar algunos elementos a favor de su educación, con ejemplos tales como los horarios de clase y evitar el cansancio y estrés que puedan tener por elementos como la clínica.

Asimismo, Garbanzo (2007) y Pinos (2013) consideran que el educador no debe preocuparse únicamente por la parte académica, sino que es su deber lograr el

fortalecimiento y otorgar una visión sensible al entorno en que se encuentran sus estudiantes. La realidad de cada uno de ellos es diferente y es necesario que el docente la conozca para así poder adecuar los componentes del aula a favor del aprendizaje de sus estudiantes.

Las emociones se ven relacionadas con el adecuado aprendizaje de los participantes. Cuando el estado de ánimo de los docentes se encuentra afectado, la capacidad, la eficiencia de la concentración y el interés disminuyen. También, se menciona que su capacidad de almacenamiento, memoria, toma de decisiones, resolución de problemas y pensamiento crítico se ven influenciados a favor o en contra de las emociones que experimentan los estudiantes (Pekrun, 2006, 2007; Sánchez et al., 2016). Por esta razón, es importante que el docente no sea un elemento estático en el ambiente de clase, sino que, al conocer a sus estudiantes, pueda observar los cambios que presentan en torno a su aprendizaje.

Los docentes también afirman que el hecho de lograr un vínculo de confianza con ellos y conocer el entorno en que se mueven es importante para identificar y despertar en ellos el interés por aprender más. Otro factor que observan los educandos en sus estudiantes es la prioridad que ellos brindan a las materias clínicas sobre las de tipo teórico. Los docentes consideran que el estudiante se encuentra preocupado por los requisitos que debe cumplir en estas clínicas, las ausencias de los pacientes, así como el costo y el pago de los tratamientos necesarios para cumplir su cupo.

Los estados de tranquilidad y ánimo positivo juegan un papel fundamental en el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje. Se ha observado que, cuando el estudiante se encuentra cómodo y con emociones positivas, se le facilita el aprendizaje y la construcción de habilidades. De forma contraria, cuando los estados de ánimo o alguna situación afecta su rendimiento, como el caso del cansancio físico, se observa una disminución de su capacidad cognitiva, motivación y desempeño, a partir de lo cual se observa una diferencia importante entre los estudiantes con emociones positivas (Garbanzo, 2007; Morales, 2014; Pekrun, 2006, 2007; Sánchez et al., 2016). Asimismo, las personas que rodean a los alumnos juegan un papel importante, como familiares, amigos y compañeros. Esto, debido a que el apoyo y la motivación por parte de estas personas proporciona soporte y confianza para lograr las metas propuestas y afrontar las dificultades que en el camino se presentan (Christenson et al., 2012).

Los estudiantes consideran que el cansancio, el estrés y la frustración afectan en la capacidad que tienen para aprender. Esto, en su mayoría, debido al estrés y la ansiedad que tienen en los espacios de clínicas, donde los casos clínicos no dependen únicamente de sus capacidades y cumplimiento, sino que se ven afectados por factores externos. De la misma manera, Arrieta et al. (2013, 2019) mencionan que los trastornos mentales más comunes en estudiantes de odontología son estrés, ansiedad y depresión. Estos se relacionan en su mayoría con factores como las dificultades económicas, el rendimiento académico, la falta de tiempo para descansar, las cargas de trabajo y los

problemas familiares. En dicho estudio, se encontró que los estudiantes presentan altos niveles de estrés y síntomas de ansiedad más que estados depresivos, debido a las exigencias académicas del programa y la inversión de tiempo que esto requiere, así como el tiempo restringido para actividades extracurriculares.

Además de la priorización de los estudiantes por el área clínica, los docentes han percibido otros puntos de interés que hacen que se logre una mejor atención en el aula, como es el caso de la rama de la Estomatología de su preferencia y la predilección por los cursos prácticos, en los que ellos deben interactuar con pacientes y hacer sus respectivos tratamientos. Refieren que la forma de interactuar con los estudiantes interesados en sus clases es distinta de los demás alumnos. La necesidad por acudir a esa rama que no les gusta surge cuando los estudiantes deben atender y tratar a un paciente con una condición propia de aquellas materias que no son de su interés. Esta interacción diferente con sus estudiantes está relacionada con el área de interés o el área que a ellos les gustaría para especializarse en un futuro. De manera similar, Navarro y Cartes (2015) mencionan que si los estudiantes poseen buenas notas en determinada materia es por la rama de especialidad a la cual van a tender a inclinarse. Estas notas son el reflejo del interés, la motivación y las aspiraciones que presentan por la materia, así como de las oportunidades que ven en ella en su vida profesional. Este tipo de motivación es la que Polanco (2005) considera como motivación intrínseca, donde se puede observar un compromiso y concentración académica mayor, a la vez que una influencia positiva en el desempeño académico.

Los estudiantes poseen mayor afinidad hacia ciertos cursos, ramas de la Estomatología y profesores, por lo cual, cuando estos elementos no son de su agrado, el interés por la clase se reduce. Tal desinterés puede llegar al punto de que los estudiantes evadan las clases y organicen las faltas que pueden realizar por curso para evitar el contacto, dando el mínimo esfuerzo para aprobar el curso. La atención en clase, según Solso (1995, citado en Sánchez et al., 2016), se define como “la forma particular de compromiso comportamental del estudiante”, es decir, la concentración mediante un esfuerzo mental en las actividades y los contenidos presentados en el aula. En este estudio, al igual que lo mencionan otros autores (Pekrun, 2006, 2007; Sánchez et al., 2016), se puede observar que el comportamiento del estudiante en su ambiente de aprendizaje se encuentra relacionado fuertemente con los intereses y las afinidades que este tiene por el tema o incluso por el profesor. El hecho de disfrutar o de considerar útil e importante la materia hace que el rendimiento, la concentración y la participación del estudiante incrementen (Boza y Toscano, 2012; Garbanzo, 2007; Ospina, 2006).

Otro elemento por considerar es que los estudiantes priorizan los cursos clínicos sobre la teoría, afirmando que, al invadir su tiempo de clínica, aumentan sus niveles de estrés y ansiedad, provocando que disminuya el interés por la clase teórica. Este estrés se debe a que, en los cursos teóricos, los estudiantes tienen la percepción de que pueden suplir las falencias con libros, diapositivas, apuntes o consultarlo con sus docentes o compañeros, pero los tratamientos de clínica únicamente pueden completarlos en sus

respectivos horarios asignados. Cada curso posee una cantidad mínima de tratamientos para aprobar, de manera que, sin esta cantidad, reprueban la materia, aunque tengan un solo procedimiento pendiente o en el que hayan fallado. De acuerdo con Polanco (2005), esto se relaciona a la motivación de tipo extrínseca, donde, sin importar el proceso de aprendizaje, el estudiante busca la aprobación de los cursos con el mínimo esfuerzo, con el único interés de lograr cumplir con los requisitos.



Figura 8.

Representación de la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico estudiantil

En la universidad según las percepciones de los estudiantes y docentes entrevistados, la enseñanza no asume adecuadamente la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes. Mencionan que no se hace una adecuación suficiente de la enseñanza, aun con datos como que un 70% de los estudiantes poseen algún tipo de depresión cuando llega a último año de la carrera, existiendo mucho estrés y

frustración acumulados. La atención en clínica es extenuante dado que deben estar pendientes de sus pacientes, sus modelos y luego deben dirigirse a los salones de clases para escuchar las lecciones de sus profesores, a veces no tienen tiempo ni para comer, ni para repasar las clases anteriores y acuden cansados. Ocurre que en algunos casos inclusive se presentan problemas de solvencia económica que dificulta que puedan costear los gastos de sus tratamientos y educación, requiriendo de un mayor esfuerzo y tensión en los tiempos extracurriculares; y si llegan a desaprobado eso les hunde más en su depresión, provocando que no puedan enfocarse a estudiar como deberían.

Desde la percepción de ambas partes, el bienestar físico y psicológico juega un papel importante en el proceso de aprendizaje, considerando que el ambiente en el que se desarrollan los estudiantes influye en el avance de sus estudios. Respecto a la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes, desde la visión de los estudiantes, sus docentes se interesan por conocer el estado de bienestar o falta de bienestar de los estudiantes, pero no realizan cambios suficientes para adecuar, regular, dosificar o adaptar la enseñanza a la situación real y cambiante de los estudiantes. Los docentes mencionan que, aunque se interesan por conocer estas condiciones que aquejan a sus dicentes, los cambios que pueden realizar son, por ejemplo, la solicitud de cambios en el horario por días de la semana que aun el estudiante no se encuentra tan tenso o estresado. Además, pueden intentar realizar clases más específicas en los temas y cortas para poder captar la máxima atención de sus estudiantes por ese pequeño periodo.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

1. Como conclusión general de las percepciones de las prácticas pedagógicas se encontró que los participantes perciben un arraigo del modelo orientado a productos, con la utilización del estilo tradicional, con predominio de las estrategias demostrativas y una interacción asertiva por parte de los actores educativos. Los participantes perciben como un elemento fundamental de la practica pedagógica la adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes lo que la convierte en una categoría emergente de esta investigación.
2. En las respuestas de los docentes y los estudiantes sobre los modelos de enseñanza utilizados en la carrera, se percibe que lo predominante es el modelo orientado a productos, donde el cumplimiento de objetivos y la nota aprobatoria son las principales metas de los actores.
3. Respecto a los estilos de enseñanza utilizados en la carrera, los actores educativos consideran que, en los cursos teóricos, se percibe la predominancia del estilo de enseñanza tradicional, mientras que la percepción respecto a la práctica pedagógica

desarrollada en el área clínica es percibida y comprendida dentro del estilo de enseñanza funcional. Este último tipo de estilo, aunque es utilizado en una menor proporción, es el predilecto de los actores educativos.

4. La percepción que tienen los participantes con respecto a las estrategias pedagógicas demostró que, se tiene predominio por las de tipo demostrativo, donde la exposición oral, la demostración docente y la actitud de visión y escucha atenta por parte de los estudiantes son las que rigen en el aula. El estudiante se ha acostumbrado a su posición de receptor y ha sido capaz de identificar aquellos puntos que serán valorados en las evaluaciones, donde no requiere de una correcta comprensión del tema, sino de una buena memorización y redacción de respuestas en las evaluaciones.

5. Respecto a las interacciones docente estudiante se encontró que existe la percepción de la existencia de dos espacios bien demarcados, dentro y fuera del salón de clase. Dentro del salón de clase, las percepciones de los docentes es que realizan esfuerzos por establecer una interacción asertiva, es decir que exista una comunicación abierta y bidireccional, pero a su vez asumen que en la práctica se da preponderantemente una relación comunicativa en un solo sentido, de emisor a receptor. Fuera del salón de clase, todos los actores perciben, que se da una forma de comunicación bidireccional con características de confianza, accesibilidad y respeto, pudiéndose definir como asertiva.

6. La adecuación de la enseñanza a la condición de bienestar físico y psicológico de los estudiantes juegan un papel importante en la percepción que tienen los participantes del proceso de enseñanza, fundamentando que el ambiente y estado emocional en el que se desarrollan puede influir en el avance de sus estudios y que los docentes deben contemplar estos elementos para adecuarlos a los procesos de formación de los estudiantes.

CAPÍTULO VII

RECOMENDACIONES

- Replantear los conceptos de práctica pedagógica, que incorporen de manera más explícita la dimensión del bienestar físico y psicológico estudiantil como una categoría importante dentro de los componentes de la práctica pedagógica.
- Involucrar una mayor cantidad de participantes y adicionar el empleo de otros métodos de recolección de datos, tales como grupos focales o la posibilidad de realizar una investigación mixta, permitirían tener mayor percepción y alcance de estos y otros factores que podrían emerger al evaluar las prácticas pedagógicas en estudiantes y docentes de la carrera de Estomatología.
- Resulta necesario capacitar y sensibilizar a todos los docentes en estrategias pedagógicas y no asumir que el grado concluido de pregrado, especialidad o maestría, en áreas ajenas a la educación, les brinda las herramientas necesarias para enseñar en los diversos cursos de la carrera.

- La distribución de estudiantes entre una mayor cantidad de profesores o tutores podría permitir que la estructura docente construya una mayor relación con los alumnos, logrando conocer puntualmente las destrezas y debilidades individuales, así como trabajar los puntos débiles requeridos.
- Integrar las sugerencias y expectativas de los docentes y estudiantes, con el fin de mejorar individualmente cada grupo y conocer las distintas estrategias que se ajusten de mejor manera a las necesidades particulares de estos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., y Morales, M. (2015). Estilos de pensamiento, tipos de liderazgo y estilos educativo en docentes universitarios. *Revista de Psicología. Universidad César Vallejo - Piura*, 11.
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1-34.
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horiz. Pedegóg*, 8(1), 9-22.
- Arranz, A. (2017). *Gestalt: ¿Qué es, características, sus leyes y principales aplicaciones?* CogniFit: Salud, Cerebro y Neurociencia. Recuperado de: blog.cognifit.com/es/gestalt/#%C2%BFQue%CC%81_es_la_psicologi%CC%81a_de_la_Gestalt
- Arrieta, K., Díaz, S., y González, F. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: Prevalencia y factores relacionados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(2), 173-181. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(13\)70004-0](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(13)70004-0)
- Arrieta, K., Fortich, N., Tirado, L., y Simancas, M. (2019). Trastornos mentales comunes y factores asociados en estudiantes de Odontología en Cartagena, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 48(1), 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.05.015>
- Barthey, S. (1982). *Principios de percepción*.

- Basauri, B. (1966). *Historia de la odontología en el Perú; de la Odontología mundial*. Imprenta de la U.N.M.S.M.
- Beltrán, R. (1998). *Educación en odontología—Manual del profesor*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Beltrán, R. (2010). Dominio Volitivo -El dominio que faltaba-. *Revista Estomatológica Herediana*, 20(1), 50-51.
<https://doi.org/10.20453/reh.v20i1.1787>
- Beltrán, R., y Heredia, C. (2007). La enseñanza-aprendizaje-evaluación de la estomatología como proceso de comunicación. *Revista Estomatológica Herediana*, 17(2), 108-111. <https://doi.org/10.20453/reh.v17i2.1867>
- Beltrán, R., y Ikeda, M. (2006). Educación en ciencias de la salud—Corrientes actuales. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 73-74.
<https://doi.org/10.20453/reh.v16i1.1935>
- Bobadilla, M., Cárdenas, A., Dobbs, E., y Soto, A. (2009). *Los rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía*. Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100014
- Botelho, F. (2008). La fenomenología de Maurice Merleau-Ponty y la investigación en comunicación. *Signos y Pensamientos*, XXVII(52), pp.68-83. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0981.pdf>

- Boza, A., y Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 19.
- Cabalín, D., Navarro, N., Zamora, J., y San Martín, S. (2010). Concepción de Estudiantes y Docentes del Buen Profesor Universitario: Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera. *International Journal of Morphology*, 28(1). <https://doi.org/10.4067/S0717-95022010000100042>
- Carrasco, C., Pérez, C., Torres, G., y Fasce, E. (2016). Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, 144(9), 1199-1206. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872016000900015>
- Carreño, C., Mancera, C., Durán, A., y García, C. (2020). Estrategias, recursos e interacciones en clase: Aportes para la formación posgradual en administración y afines. *Educação e Pesquisa*, 46, e212749. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046212749>
- Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montanchez, M., y Alarcón, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*, 39(17), 18.
- Christenson, S., Reschly, AL., y Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación de conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71.

- Creswell, JW. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California, Sage.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- De León, I. (2005a). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 69-97.
- De León, I. (2005b). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 69-97.
- Denzin, NK., y Lincoln, YS. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. En *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, Sage.
- Dias, A. (2019). El desempeño del profesor y la relación de afectividad y aprendizaje desde la perspectiva de Piaget y Wallon. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 64-71.
- Díaz, V. (2004). La práctica pedagógica desde una perspectiva etnográfica. *Revista Sinopsis Educativa*, 4(1), 23.
- Duque, P., Vallejo, S., y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Universidad de Manizales.
- Escuderos, J. (1981). *Modelos didácticos*. Editorial Aikos Tau.
- Espejo, T. (2002). *Prácticas pedagógicas orientadas a los problemas de enseñanza— Aprendizaje que desarrollan los docentes de la Facultad de Odontología de Rosario* [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Rosario.

- Estrada, C. M., Prado, J. J., De la Fuente, L. P., Navarro, M., Elizalde, A. M., y Aguirre, N. A. (2014). Eficacia de estrategias de aprendizaje utilizadas por alumnos de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreon. *Rev Tamé*, 3 (8):264-270., 7.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.
<https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Facultades de Odontología*. (2019). Academia de Estomatología del Perú.
<http://www.aep.org.pe/>
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Londres, Sage.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación Cualitativa*. Editorial Morata.
- Gamboa, R. (2014). Relación entre la dimensión afectiva y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 117-139.
<https://doi.org/10.15359/ree.18-2.6>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: De la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2).
<https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Gómez, G. (2017). Percepción y valores: Conceptos fecundos e incomprensidos. *Revista Alternativas cubanas en Psicología*. México: Universidad Autónoma.

Recuperado de <https://www.acupsi.org/articulo/193/percepcin-y-valores-conceptos-fecundos-e-incomprendidos.html>

- Gómez, M., y Polanía, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos* [Maestría en Docencia, Universidad de La Salle].
<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsession>
- Grasha, A. (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.
<http://www.jstor.org/stable/27558675>
- Gutiérrez, D., y Méndez, A. (2018). *Buenas prácticas desde la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación para el Medio Indígena*.
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., y Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research y Development*, 38(7), 1401-1416.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (quinta edición). McGraw-Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). McGraw-Hill Education.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., y Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research y Development*, 27(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/07294360701658765>

- Huitzil, E. E., Lara, E., y Gómez, G. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Resolución de problemas en Estomatología Pediátrica. *Ciencia y Salud Virtual*, 6(2), 116. <https://doi.org/10.22519/21455333.419>
- Izcarra, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa* (Primera edición). Fontamara.
- Lazzarin, H., Nakama, L., y Cordoni, L. (2007). O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. *Saúde e Sociedade*, 16(1), 90-101. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902007000100009>
- Lazzarin, H., Nakama, L., y Cordoni, L. (2010). Percepção de professores de odontologia no processo de ensino-aprendizagem. *Ciência y Saúde Coletiva*, 15(1), 1801-1810.
- Leal, K., y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 11-33. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134144225002.pdf>
- Linares, R. (2020). *Percepción Social – Definición, Componentes, Factores y Ejemplos*. PsicoPortal. Recuperado de: psicoportal.com/psicologia/percepcion-social/
- Loaiza, Y., Rodríguez, J., y Vargas, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129256006>
- Luria, A. (1994). *Sensación y percepción*. Ediciones Roca, S.A.

- Marí, R., Bo, R., y Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 113. <https://doi.org/10.17345/ute.2010.1.643>
- Maroto, O. (2011). Docencia de la clínica de Odontología: Un acercamiento hacia el perfil de sus docentes. *Odovtos-International Journal of Dental Sciences*, 13, 9.
- Maroto, O. (2012). Guías de tratamiento para fomentar el aprendizaje significativo en la Clínica Dental de Docencia. *Odovtos-International Journal of Dental Sciences*, 14, 12.
- Maroto, O. (2016). Evaluación de los aprendizajes en escenarios clínicos: ¿Qué evaluar y por qué? *Revista Educación*, 41(1), 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.19128>
- Martínez, D. (2018). ¿Enseñanza tradicional en el siglo XXI? *Revista Neuronum.*, 4(1), 9.
- Martínez, P. (2009). *Estilos de enseñanza: Conceptualización e investigación*. 2, 17.
- Martínez, P., Armengol, C., y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Matias, K., Vandenberghe, L., Estrela, C., y Matias, S. (2014). Metodologías de ensino e práticas pedagógicas em um curso de odontologia da Região Central do Brasil. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 223-228.
- Mellado, J., Méndez, A., y Reyes, E. (2013). Estudio de percepciones y preferencias de los consumidores. *México: Universidad de Coahuila.*, 14.

- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105.). Vasilachis de Gialdino, I. Madrid: Gedisa.
- Molina, S. (2017). Patrones de Movilización Cognitiva: Pautas para una Interacción Dialógica en el aula. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(2), 249. <https://doi.org/10.17583/remie.2017.2758>
- Montero, L., Triviño, X., Dois, A., Sirhan, M., y Leiva, L. (2017). Percepción de los académicos del rol docente del médico. *Investigación en Educación Médica*, 6(23), 198-205. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.001>
- Morales, S. (2014). Relación entre la espiritualidad, el bienestar físico y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 7(1), 12.
- Murueta, M. (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*.
- Navarro, J. (2016). *Definición de Percepción Social*. Definición ABC. Recuperado de: <https://www.definicionabc.com/politica/percepcion-social.php>
- Navarro, M., y Cartes, R. (2015). Expectativas de especialización profesional en estudiantes de odontología. Revisión de literatura. *Revista Estomatológica Herediana*, 25(2), 158-166.
- Noro, L., Farias-Santos, B., Sette-de-Souza, P., Silva, R., Pinheiro, I., Araújo, R., Ferreira, L., y Martins, S. (2015). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista da ABENO*, 15(1), 2-11. <https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v15i1.146>

- Orozco, J. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 17, 65-80.
<https://doi.org/10.5377/farem.v0i17.2615>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Rev. Cienc. Salud.*, 4, 158-160.
- Padlog, M. (2009). La potencia del enfoque cualitativo para el estudio de la percepción del riesgo. *Espacio Abierto*, 18(3), 413-421. Venezuela. Universidad del Zulia Maracaibo. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/122/12211825001.pdf>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2007). Emotions in Students' Scholastic Development. En *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 553-610). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_13
- Pérez, J., y Gardey, A. (2012). *Definición de percepción*. Recuperado de:
<https://definicion.de/percepcion/>
- Pessoa, A., Taboada, A., y Jansiski, L. (2016). Uso de la aplicación WhatsApp por estudiantes de Odontología de Sao Paulo, Brasil. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 27(4), 503-514.

- Pinos, E. (2013). La educación universitaria: Exigencias y desafíos. *Alteridad*, 8(1), 97. <https://doi.org/10.17163/alt.v8n1.2013.06>
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 14. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i2.9157>
- Raffino, M. (2020). *Percepción*. Concepto.de. Recuperado de: <https://concepto.de/percepcion/#ixzz6nPO1619C>
- Rancich, A., Donato, M., y Gelpi, R. (2015). Relación docente-alumno: Percepción de incidentes moralmente incorrectos. *Persona y Bioética*, 19(2), 319-329. <https://doi.org/10.5294/pebi.2015.19.2.10>
- Real Academia Nacional de Medicina de España. (2021, mayo 17). *Estomatología*. Diccionario de términos médicos. https://dtme.ranm.es/buscador.aspx?NIVEL_BUS=3yLEMA_BUS=estomatolog%C3%ADa
- Rendón, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 21.
- Roca, J. (1991). Percepción: Usos y teorías. *Revista Apuntes de Educación Física y Deportes*, N°25. Barcelona. Recuperado de <https://revista-apunts.com/percepcion-usos-y-teorias/>
- Sánchez, G. A., y Cisterna, F. (2014). La evaluación de los aprendizajes orientada al desarrollo de competencias en Odontología. *Educación Médica Superior*, 28, 12.

- Sánchez, J., Takana, P., y Molinari, A. (2016). Atención en clase: Rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(3), 26.
- Sánchez, S., y Domínguez, A. (2007). Buenos Maestros vs. Malos Maestros. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 11-16. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915933002>
- Santos, M., Lorenzo, M., y Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 289-303. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548006>
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
Recuperado de:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo___-%20Cortazzo%20CATEDRA%20.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Standaert, R., y Troch, F. (2011). *Aprender a enseñar*. (Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica). VVOB - Ecuador.
- Suárez, B. (2018). WhatsApp: Su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 135.
- Tapia, C. A. (2003). *Expectativas para seguir estudios de postgrado en los alumnos de la Promoción 2002 de la Facultad de Estomatología de la UPCH* [Universidad Peruana Cayetano Heredia].
<http://www.cop.org.pe/bib/tesis/CESARAUGUSTOTAPIAVERA.pdf>

- Tarabay, F., y León, A. (2004). La Argumentación en la Clase Magistral. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 14.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2002). *Introducción a métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. PAIDÓS, Barcelona, España.
Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Toala, J., Loor, C., y Pozo, M. (2018). Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo. En *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"* (pp. 691-700). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe.
<https://books.google.co.cr/books?id=V5MoAQAACAAJ>
- Troncoso, D., Pérez, C., Vaccarezza, G., y Aguilar, C. (2017). ¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud de Chile? *Revista médica de Chile*, 145(5), 610-618.
<https://doi.org/10.4067/S0034-98872017000500008>
- Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica: Cuantitativa, cualitativa y mixta* (Segunda edición). San Marcos.

- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal,
México
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Araki, R., y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139.
- Vélez, O. (2006). La relación Profesor-Alumno en el aula como espacio de formación ética en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 21. <https://doi.org/10.19083/ridu.2.25>
- Videla, R. (2010). Clases pasivas, clases activas y clases virtuales. ¿Transmitir o construir conocimientos? *Revista Argentina de Radiología*, 74(2), 6.
- Villalta, M., Martinic, S., y Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1358.
- Zilberstein, J. (1999). *Didáctica Integradora vs Didáctica Tradicional*. Editorial Academia. edición Especial para el Primer Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias.

ANEXOS

Anexo 1. Cuadro de encuesta

Categoría	Preguntas específicas	Preguntas en la entrevista	
		Docentes	Estudiantes
Percepción de Modelos de enseñanza	¿Cuáles son los modelos de enseñanza más frecuentemente utilizados en la Facultad?	<p>¿Cómo ha sido experiencia en enseñanza en la carrera de estomatología?</p> <p>¿Puede contarme cómo organiza sus clases?</p> <p>¿Qué forma de enseñar tiene?</p> <p>¿Cómo elige su forma de enseñar?</p> <p>¿Hay algo que lo haga cambiar la forma de enseñar de grupo a grupo?</p> <p>¿Cómo toma la decisión de actuar de una manera u otra en clase?</p> <p>¿Qué lo incentiva a la docencia?</p> <p>¿Cómo ha sido su preparación?</p> <p>* Si le pidiera que sintetizara su forma de enseñar, ¿cómo lo haría?</p>	<p>¿Puede contarme como ha sido la forma de enseñar que tienen los docentes en esta facultad?</p> <p>¿Encuentras diferencias en las formas de enseñar de un docente a otro?</p> <p>¿Cómo fue su experiencia en estos años de carrera con las formas de enseñar de sus docentes?</p> <p>¿Con cuales te has sentido más identificado?</p>
Percepción de Estilos de enseñanza	<p>¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre los estilos de enseñanza utilizados por los docentes?</p> <p>¿Cuál es el estilo utilizado por los docentes?</p>	<p>Me puede decir, en detalle, ¿cómo es una clase suya típica?</p> <p>¿Qué secuencia sigue?</p> <p>¿esta secuencia que sigue responde a algún enfoque pedagógico? (¿por qué enseña de esta forma?)</p> <p>Me puedes decir, ¿en qué temas cambia de forma? ¿le sirve para teoría y práctica?</p> <p>A lo largo de su experiencia, ¿cuál es la forma de enseñanza con la que se ha sentido más cómodo?</p> <p>¿La facultad exige alguna forma de enseñanza?</p>	<p>Me puede decir en detalle, ¿cómo es una clase típica?</p> <p>¿Qué secuencia siguen?</p> <p>¿Hay diferencias entre los docentes?</p> <p>Si ud fuera docente, ¿Cuál sería la secuencia que utilizaría en sus clases?</p>
Percepción de Estrategias pedagógicas	<p>¿Cómo explican los docentes su selección de estrategias pedagógicas?</p> <p>¿Cuál es la percepción del método de enseñanza que utilizan los docentes en el área de estomatología?</p>	<p>¿Qué estrategias utiliza para enseñar?</p> <p>¿Cuáles son las limitaciones que ha encontrado para poder aplicarla las estrategias metodológicas que ha mencionado?</p> <p>¿Conoce otras estrategias que le gustaría probar?</p> <p>¿Cuál es la reacción que tienen los estudiantes ante estas estrategias?</p>	<p>¿Qué estrategias utilizan los docentes para enseñar?</p> <p>¿Cuáles son las limitaciones que ha encontrado para poder aplicarla las estrategias metodológicas que ha mencionado?</p> <p>¿Con cuales estrategias le resulta más acorde a sus necesidades?</p> <p>¿Conoce otras estrategias que le gustaría probar?</p> <p>¿Cree que deberían hacer algún cambio? Si pudiera ser ud quien guie la clase, ¿cómo la haría?</p>

Categoría	Preguntas específicas	Preguntas de la entrevista	
		Docentes	Estudiantes
Percepción de Interacción docente estudiante	<p>¿Cómo perciben los estudiantes las interacciones que establecen los docentes con los estudiantes?</p> <p>¿Cuáles son las demandas de los estudiantes en Estomatología?</p>	<p>En su experiencia, ¿Me puede caracterizar las IDE en el ámbito académico?</p> <p>Ud específicamente, ¿cómo maneja la IDE?</p> <p>¿Qué dificultades a tenido con IDE?</p> <p>¿Cómo las ha resuelto?</p> <p>¿Qué diferencias encuentran en la relación durante su formación y la que ud utiliza ahora?</p>	<p>¿Me puede caracterizar las IDE en el ámbito académico?</p> <p>¿Qué dificultades a tenido con la IDE?</p> <p>¿Cómo las ha resuelto?</p> <p>¿Qué diferencias hay entre D y D?</p> <p>¿Qué les recomendaría a los D, con respecto a estas interacciones?</p>

Anexo 2: Aprobación del Comité Institucional de Ética en Investigación



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Dirección Universitaria de
**INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA (DUICT)**

CONSTANCIA 565- 23 - 19

El Presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia hace constar que el proyecto de investigación señalado a continuación fue **APROBADO** por el Comité Institucional de Ética en Investigación, bajo la categoría de revisión **EXPEDITA**. La aprobación será ratificada en la sesión del comité más próxima a la fecha de emisión de este documento.

Título del Proyecto : "Percepción de los docentes y estudiantes de la carrera de estomatología de una universidad privada de Lima sobre los métodos de enseñanza utilizados".

Código de inscripción : 104544

Investigador principal : López Torres, Ana Cristina

La aprobación incluyó los documentos finales descritos a continuación:

1. **Protocolo de investigación**, versión recibida de fecha 10 de octubre del 2019.
2. **Consentimiento informado verbal**, versión recibida de fecha 10 de octubre del 2019.

La **APROBACIÓN** considera el cumplimiento de los estándares de la Universidad, los lineamientos Científicos y éticos, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo investigador y la Confidencialidad de los datos, entre otros.

Cualquier enmienda, desviaciones, eventualidad deberá ser reportada de acuerdo a los plazos y normas establecidas. El investigador reportará cada seis meses el progreso del estudio y alcanzará un informe al término de éste. La aprobación tiene vigencia desde la emisión del presente documento hasta el **13 de octubre del 2020**.

Si aplica, los trámites para su renovación deberán iniciarse por lo menos 30 días previos a su vencimiento.

Lima, 14 de octubre del 2019.


Dra. Prine Samalvides Cuba
Presidenta
Comité Institucional de Ética en Investigación

