



UNIVERSIDAD
Finis Terrae

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

MAGÍSTER EN FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

**“EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS UTILIZADAS POR DOCENTES DE LA FACULTAD
DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD FINIS TERRAE”.**

ANA MARÍA TORO ARAYA

ESPERANZA VILLASANTE OÑATE

Tesis presentada a Vicerrectoría Académica para optar al grado de Magíster en
Formación Docente para la Enseñanza Universitaria

Profesora Guía: Sra. Marilú Matte.

Santiago, Chile

2022

DEDICATORIA

A nuestras queridas familias, gracias por animarnos en momentos difíciles y por entender el tiempo que les restamos para dedicarnos a esta tarea.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestros más profundos agradecimientos a todo el equipo docente que nos guio y entregó su tiempo y conocimientos durante los años cursados en el magíster.

Especialmente reconocemos a nuestra tutora Sra. Marilú Matte, por su apoyo y aliento constante para lograr concluir nuestra investigación.

También agradecemos a las autoridades de la facultad por autorizarnos a llevar a cabo este estudio y a los docentes dispuestos a participar en él.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
RESEÑA.....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
Capítulo 1:	
1.1 planteamiento del problema.....	12
1.2 objetivo general y específicos.....	13
1.3 justificación de la investigación.....	14
Capítulo 2:	
Marco teórico.....	15
Capítulo 3:	
3.1 Marco metodológico.....	71
3.2 Consideraciones Éticas.....	72
Capítulo 4:	
4.1 Análisis e interpretación de los resultados.....	76
4.2 Discusión.....	86
Capítulo 5:	
5. 1 Conclusiones.....	92

BIBLIOGRAFÍA.....	94
ANEXOS.....	106
1. Cuestionario de prácticas docentes.....	107
2. Carta de aprobación comité de ética UFT.....	112
3. Carta de autorización utilización del cuestionario.....	113
4. Consentimiento informado.....	114
5. Análisis de datos por preguntas.....	116

RESEÑA

Las instituciones de educación superior tanto en Chile como en Latinoamérica han debido enfrentar cambios importantes y decisivos debido a los nuevos marcos legales existentes y a las exigencias cada vez mayores en materias de acreditación. Sumando a esto, aspectos relacionados con un aumento del alumnado tanto en número como en diversidad socioeconómico cultural, que demanda contar con un cuerpo docente altamente calificado para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes. Por lo anterior, un ámbito de especial relevancia son las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los profesores. La complejidad de éstas, ha impulsado a capacitar a los docentes universitarios en temáticas educativas. Sin embargo, estas instancias formativas suelen surgir desde la intencionalidad formativa de las universidades de acuerdo a la visión y misión propias, pero no desde diagnósticos de la práctica docente.

Existe abundante bibliografía e investigación en cuanto a la apreciación de los estudiantes en relación a la práctica pedagógica del docente, pero muy escasa acerca de lo que ocurre con ésta desde la mirada del profesor, con qué dificultades se encuentra, cómo se ve y proyecta a sí mismo, con los enormes desafíos a los que se ve enfrentado en el escenario en que se plantea la educación superior actual. Por lo tanto, el objetivo principal de nuestro estudio fue conocer la percepción de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad Finis Terrae, que permita a la institución levantar información a partir de la cual se pueda concluir aspectos necesarios a fortalecer para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes en nuestra facultad. Se realizó un estudio descriptivo de corte transversal con un componente analítico, en una muestra de 78 docentes de pregrado de Odontología de la Universidad Finis Terrae, mediante la aplicación de un instrumento validado que determina las prácticas pedagógicas (Cuestionario de Prácticas Pedagógicas CPP)

El cuestionario de prácticas pedagógicas presentó confiabilidad muy alta en 4 de las 6 dimensiones encuestadas, con dos dimensiones con confiabilidad

cuestionable: enseñanza centrada en el profesor y evaluación del proceso. Al correlacionar el CPP con los niveles de formación docente hay diferencia significativa. Los docentes con estudios de doctorado presentaron resultados significativamente mayores en el uso de recursos tecnológicos y evaluación del proceso. Al correlacionar el CPP con el rango etario, no hubo diferencia significativa. Un alto porcentaje de los docentes lleva a cabo las prácticas pedagógicas contenidas en el CPP, siendo la enseñanza centrada en el estudiante una de ellas aplicadas, pero contradictoriamente quien dice hacerlo utiliza como herramientas educativas aquellas que tributan mayormente a la enseñanza tradicional centrada en el profesor.

Palabras claves: Prácticas pedagógicas, relación dialogante, enseñanza centrada en el estudiante, recursos tecnológicos en la enseñanza.

INTRODUCCIÓN

La situación actual de la educación superior tanto a nivel nacional como internacional, se ha caracterizado desde los últimos años por una amplia expansión y masificación de las tasas de matrícula, logrando un ingreso más equitativo a la educación superior permitiendo el acceso a esta, a grupos socioeconómicos de menores recursos. En este contexto se entiende la equidad como la “posibilidad de acceso y participación de una educación de calidad que promueva el derecho a conocer, investigar, criticar, proponer y participar en la construcción del conocimiento, el desarrollo de la ciudadanía y la formación profesional en un contexto de amplia diversidad”.¹

Sin embargo, lograr un acceso más equitativo no implica buenos resultados académicos para todos, transformándose la deserción, los altos índices de reprobación y la disminución de la cantidad de titulaciones en una preocupación para quienes forman parte del sistema de la enseñanza superior.¹

Por otra parte, si consideramos los elementos conceptuales sobre los que se basa el proceso enseñanza – aprendizaje centrado en la persona del alumno y su aprendizaje, podemos observar que éstos demandan una mirada diferente. En el mundo actual hay condiciones y factores que influyen sobre este proceso, se puede mencionar algunos ejemplos: la irrupción de Internet, la democratización del conocimiento sumado a las investigaciones recientes en el ámbito de la neurociencia y la psicología cognitiva, que han dado un nuevo significado a la forma como se aprende; los desafíos de la sociedad y de los puestos laborales demandan a la universidad a hacerse cargo de ciertos atributos que en generaciones anteriores eran impensables.²

En la actualidad es sabido que el alumno cuando entra al aula y enfrenta tareas de aprendizaje, lleva consigo un conjunto de conocimientos y herramientas cognitivas adquiridos previamente, que le permiten elaborar significados y visiones de lo que se le va entregando. En la medida que el conocimiento vertido evoluciona, debe adquirir competencias que le permitan ir aprendiendo y desaprendiendo saberes, integrando aquellos que se transformarán en verdades propias que le permitan formar parte activa en la vida social y cultural.²

La adquisición de estas competencias implica procesos metacognitivos que se encuentran estrechamente ligados a las variables motivacionales y afectivas que le permitan al estudiante autorregularse en su proceso de formación universitaria respondiendo a contextos de alta exigencia y diversidad académica.¹

Frente a estas nuevas demandas, surgen variadas preguntas : ¿cómo han cambiado en las aulas las prácticas de enseñanza?, ¿han evolucionado las preconcepciones en torno a cómo aprenden los estudiantes y qué debe hacer un buen docente?, ¿qué rol cumplen el docente y el estudiante cuando el acceso a la información está disponible de forma instantánea?, ¿cuál es el valor agregado de asistir a una clase en donde se presenta sólo síntesis de información?, ¿qué nuevos tipos de aprendizajes son los que se deberían privilegiar en la actualidad?, ¿qué atributos deberían tener hoy los procesos de enseñanza y aprendizaje?²

El conocer nunca es pasivo, en las últimas décadas se ha demostrado que los aprendizajes que no se utilizan, vinculan o no se “ponen en movimiento”, integrando y haciendo sentido durante y después del proceso formativo, el cerebro rápidamente prescinde de ellos. Si se le pregunta a los estudiantes bajo qué condiciones han tenido la certeza que realmente han aprendido, qué sucedió para ello, qué hechos o situaciones fueron relevantes, la mayoría de las respuestas probablemente girarán alrededor de dos ejes clave: que los estudiantes han tenido que “realizar” algo con esos contenidos, y que el docente realizó acciones orientadas hacia el estudiante que no sólo se circunscriben a una clase tradicional. En síntesis, se puede decir que el aprendizaje “ocurre” porque el estudiante hizo algo más que

escuchar una clase, y el docente se enfocó en que lo anterior ocurriera, teniendo en vista el aprendizaje que deseaba lograr. Para alcanzar esto los profesores planifican, organizan, gestionan e implementan el proceso de enseñanza-aprendizaje según su formación, experiencia y recursos con que cuentan.^{2, 3}

En este nuevo escenario el profesor se ha transformado en un facilitador del aprendizaje teniendo un rol preponderante la forma en que éste lleva a cabo su labor, es decir, cuáles son sus “prácticas pedagógicas”, término que refiere a los procesos intencionales a través de los cuales los académicos analizan las situaciones formativas y toman decisiones acerca de cómo implementarlas, involucrando las percepciones, significados y acciones de todos los actores involucrados”.^{2, 3}

La complejidad de las prácticas pedagógicas, ha impulsado a capacitar a los docentes universitarios en temáticas educativas. Sin embargo, estas instancias formativas suelen surgir desde la intencionalidad formativa de las universidades de acuerdo a la visión y misión propias, pero no desde diagnósticos de la práctica docente. Lo anterior ocurre, debido, a la escasez de instrumentos para evaluar dichas prácticas, pues las evaluaciones docentes en las universidades son respondidas por estudiantes y están afectas a sesgos de respuesta, y los instrumentos aplicados a académicos, ya sea sobre estilos de enseñanza o calidad docente, no presentan evidencia de validez en población chilena.^{3, 4}

Revisando en la literatura se encuentra abundante bibliografía e investigación en cuanto a la apreciación de los estudiantes en relación a la práctica pedagógica del docente, pero muy escasa acerca de lo que ocurre con ésta desde la mirada del profesor, con qué dificultades se encuentra, cómo se ve y proyecta a sí mismo, con los enormes desafíos a los que se ve enfrentado en el escenario en que se plantea la educación superior actual.

Por lo antes expuesto, nos parece muy importante contribuir en este sentido y aproximarnos a conocer la percepción de las prácticas pedagógicas de los docentes

de la Facultad de Odontología de la Universidad Finis Terrae, que permita a la institución levantar información a partir de la cual se pueda concluir aspectos necesarios a fortalecer para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes en nuestra facultad.

CAPÍTULO 1

Planteamiento del problema

Desde fines de la década de 1980 el sistema de educación en Chile, sufrió cambios importantes que dicen relación con la cantidad y tipo de instituciones de educación superior; comienzan a surgir numerosas universidades privadas sin financiamiento estatal, aumento del volumen de matrícula y la oferta de carreras. Esto derivó en la necesidad de contar con un plantel de profesionales de distintas áreas del conocimiento que pudieran hacerse responsables de guiar el proceso de enseñanza aprendizaje.⁵⁹

Las universidades se han visto impelidas a cambiar el antiguo paradigma, innovando en la implementación del currículo basado en competencias, por lo que se hace necesario que el centro de la enseñanza ya no esté en el profesor sino en el estudiante como eje fundamental del proceso.⁶⁰ El profesor cumple el rol de guía, apoyando con sus conocimientos y destrezas.

Por lo planteado, nos parece de vital importancia cuestionarse por las prácticas pedagógicas de los académicos. Debemos considerar que el concepto “prácticas pedagógicas” puede variar dependiendo del enfoque con que se mire, ya sea este epistemológico, pedagógico y de profesor. Según esto, se las puede calificar como práctica pedagógica, docente, educativa, y de enseñanza.²⁶

La práctica pedagógica en sí debe basarse en un proceso de reflexión por parte de los docentes, acerca de aspectos del ámbito tanto intelectual como afectivo de las diferentes situaciones formativas, en las que se ven involucrados. De acuerdo a esto, no abarcan solo la actividad diaria desarrollada en el aula o en el ámbito clínico.¹⁷

Acercas de las prácticas pedagógicas, en la bibliografía nos encontramos que faltan estudios acerca del tema desde la mirada del docente. A través de nuestra

investigación percibimos y nos convencimos que se trata de un tema fundamental, que debe estar muy presente en la auto consciencia de cada profesor, para que a partir de procesos metacognitivos desarrolle su labor, logrando además construir y proyectar una imagen de sí mismo acorde a las exigencias de la educación superior actual. Por lo que nos preguntamos: ¿Cómo se entienden las prácticas pedagógicas?, ¿Cómo perciben los docentes su práctica pedagógica?

Objetivo general

Conocer la percepción de los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad Finis Terrae, respecto de sus prácticas pedagógicas propias del quehacer formativo.

Objetivos específicos

Analizar la percepción con que los docentes de Odontología utilizan: enseñanza basada en el estudiante, planificación de la enseñanza, evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, relación dialogante, enseñanza basada en el profesor y recursos tecnológicos.

Comparar las dimensiones de las prácticas pedagógicas para evaluar la percepción de los docentes de Odontología.

Identificar diferencias en las prácticas pedagógicas en función de la formación docente y rango etario.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Como se planteó, las prácticas pedagógicas resultan un aspecto relevante en la formación de futuros profesionales, éstas han sido evaluadas tradicionalmente desde la perspectiva de los estudiantes, donde las evaluaciones docentes que realizan éstos, se ven afectadas a sesgos de respuesta. Es importante también considerar que un número importante de profesionales, que actualmente se desempeñan como docentes en carreras del área de la salud, han sido formados bajo un modelo tradicional de educación, no contando además con perfeccionamiento docente de nivel superior, por lo que resulta común que enseñen de la forma en que ellos aprendieron, esto es de acuerdo a modelos adquiridos con anterioridad y según sus propias vivencias como estudiantes.¹⁵

Se espera que los resultados obtenidos en este estudio puedan aportar información que sirva de base para futuras investigaciones acerca de la importancia de la prácticas pedagógicas; como estas se comprenden e implementan por parte de los profesores, midiendo además el impacto que reflejan en los resultados académicos de los estudiantes.

CAPÍTULO 2

Marco teórico

La educación superior tanto en Chile como en Latinoamérica ha debido enfrentar una serie de cambios relacionados con los nuevos marcos legales existentes, las tendencias acreditadoras reguladoras, entre muchos otros aspectos; dentro de los cuales se considera además, el aumento de la diversidad del alumnado y el alto impacto que tienen los avances tecnológicos.⁵

En las décadas de 1990 y 2000 el sistema se caracterizó por un explosivo aumento de la matrícula permitiendo el acceso a la educación superior a grupos socioeconómicos culturales antes excluidos. De esta forma se produjo una diversificación del perfil de estudiantes, ya no se trataba de la élite, sino que aumentó el ingreso de aquellos que poseen un menor capital social, económico y cultural, que se expresa en conocimientos, habilidades y destrezas diversas. Se presenta así, un escenario compuesto por alumnos que inician la educación superior sin contar con las competencias mínimas que requieren los programas de estudio, por lo que puede ser necesario, muchas veces, realizar nivelación de competencias iniciales para que puedan superar con éxito las exigencias académicas y logren así permanecer y completar sus estudios.^{3, 6, 7}

Por otra parte, el aumento en la cobertura en educación superior ha dejado también huella en la conformación del cuerpo académico que tiene a su cargo la función que incluye la realización de cátedras, apoyo docente, investigación, vinculación con el medio y extensión. Las universidades tienen entonces, el desafío permanente que dice relación con el cómo mejorar sus procesos de capacitación, constituyéndose en una de las principales prioridades la actualización de los docentes, ya que esta y la gestión de la enseñanza, constituyen criterios de calidad de las instituciones de educación superior. Debido a esto deben estar más atentas a debatir y observar estrechamente sus procesos de formación, poniendo especial atención en la forma

en que los académicos planifican, promueven, retroalimentan y evalúan los aprendizajes de sus estudiantes.^{3, 5, 6, 8}

En relación a las ciencias biomédicas, desde la década de 1980 se ha experimentado un incesante cambio, la demanda por las carreras universitarias del área del salud ha aumentado y un número importante de universidades las imparten hoy. Esto ha generado innumerables desafíos tendientes a asegurar una adecuada calidad en la formación de los nuevos profesionales de la salud, basado esto en la garantía que los profesionales con responsabilidades docentes poseen las competencias pedagógicas adecuadas que satisfacen tales demandas, siendo capaces de fomentar la creación y aplicación de programas que se adapten al rápido y permanente avance de la ciencia y tecnología. Para poder cumplir con tales demandas el docente debe adoptar nuevas competencias que le permitan facilitar efectivamente los aprendizajes y asegurar el desarrollo de las competencias profesionales. Para que esto se pueda llevar a cabo, las instituciones formadoras han realizado un creciente esfuerzo destinado a promover importantes reformas relacionadas con la manera de enseñar que garantice el aseguramiento de la calidad de sus programas, respondiendo así a las crecientes demandas de una sociedad con un alto sentido crítico y a un aumento vertiginoso del conocimiento al cual se accede de forma cada vez más libre.^{8, 9, 10}

El superar estos desafíos poniendo en práctica reformas al sistema educacional, busca prevenir lo que ocurre actualmente en Chile en las carreras de la salud, en que distintos graduados del área pueden desempeñarse como docentes, aún sin contar con las competencias pedagógicas necesarias, arriesgando que muchos de ellos, habiéndose formado en sistemas tradicionales, desarrollen una tendencia a repetir los modelos experimentales, centrados en el profesor.¹⁰

La actualización del cuerpo docente pasa por una ruptura con la antigua y tradicional imagen del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos donde los estudiantes inexpertos, permanecen expuestos de forma más bien pasiva, al

conocimiento proporcionado por un experto. En el escenario descrito, la preocupación estaba puesta en que el docente dominase la disciplina dictada y tuviera capacidad investigativa, dejando fuera de controversia sus aptitudes para enseñar. Se daba por sentado que el dominio de un área o disciplina era suficiente para formar.^{5, 7, 9}

En contradicción con la antes mencionado, en la actualidad se ha incorporado un concepto de enseñanza centrado en el estudiante, donde estos construyen conocimiento a partir de sus experiencias y creencias y el profesor ejerce el papel de facilitador del proceso, generando actividades de enseñanza auténticas y significativas, produciéndose así cambios en la forma en que se enseñan las disciplinas universitarias. Una buena docencia marca diferencias entre los diferentes centros universitarios. Lo que los universitarios aprenden depende, ciertamente, de su interés, esfuerzo y capacidades; pero depende también de que hayan tenido o no buenos docentes, mejores o peores recursos, de que les hayan ofrecido unas u otras oportunidades de aprendizaje.^{8, 10}

En este nuevo escenario, y considerando que la docencia es en sí misma un componente importante en la formación de nuevos estudiantes, se hace necesario disponer de instrumentos que permitan evaluar continuamente de forma óptima y objetiva, la validez y confiabilidad de los programas implementados por los docentes, vigilando más estrechamente los procesos formativos poniendo especial énfasis en la forma en que los académicos planifican, promueven, retroalimentan y evalúan los aprendizajes de sus estudiantes. De tal forma que las universidades puedan así acceder a un diagnóstico oportuno de lo que acontece al interior de sus aulas, puedan identificar necesidades de capacitación de sus docentes y generen iniciativas de mejora en ese sentido. Todo esto considerando que la labor del profesor universitario implica el despliegue de múltiples funciones entre las que se cuentan actividades de docencia propiamente tal, así como de gestión e investigación.^{5, 8}

Perfil y rol docente

Históricamente se ha reconocido en el profesor, en tanto eje central del aprendizaje universitario, alguien que va más allá de ser un mero trasmisor de información; el profesor es el encargado de enseñar al estudiante a gestionar su conocimiento y a acceder a él de manera eficiente, todas las etapas del proceso educativo, se correlacionan entre sí de manera directa con la calidad del docente. Este debe estar siempre atento a lo que sucede en el aula, debe además conocer acerca de cómo aprenden los alumnos y cómo se puede organizar el espacio y el tiempo aplicando las estrategias de intervención más adecuadas al contexto. Por lo tanto, el profesor no es solo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica educativa. Debiendo además estar consciente de su papel como mediador en la implementación de estrategias de enseñanza personalizada.^{11, 12, 13, 14}

No obstante lo anterior no es fácil consensuar ampliamente acerca del perfil que debe tener un buen profesor en el nivel superior. A estas dificultades se deben sumar los cambios introducidos en la educación por la variedad de recursos académicos digitales disponibles, como las tecnologías de información y comunicación, (TIC), entre otros. Estos avances tecnológicos han venido acompañados de una nueva perspectiva sociocultural, los jóvenes están ahora mucho más abiertos al cambio y tienen una mayor cantidad de hábitos relacionados con la comunicación digital.¹⁴

Han sido identificados doce roles docentes relacionados con las ciencias de la salud que se pueden agrupar en 6 áreas:¹⁵

1. Proveedor de información en una clase, conferencia o en el contexto clínico
2. Modelo a seguir en el trabajo y entorno de enseñanza
3. Facilitador del aprendizaje
4. Evaluador de estudiantes y del planes de estudio

5. Planificador de cursos y planes de estudio

6. Creador de material de apoyo, tales como guías de estudio.

Algunos de estos roles requieren más experiencia disciplinar y otros más experiencia pedagógica. Algunos necesitan más contacto cara a cara con los estudiantes y otros favorecen el aprendizaje a distancia. Independientemente del área en la cual se trabaje, los docentes consideran todos estos roles importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.¹⁵

La carrera académica establece claramente cuáles son los roles del profesorado. Y junto a las funciones de investigación está la docencia y las labores de administración. Esta ha transitado hacia lo que se denomina “profesionalización de la carrera académica” que tiende a hacerla cada vez más homogénea dentro del mercado de las universidades. Los requisitos y criterios para evaluar el trabajo están siendo hoy más uniformes y lo que es un requisito en la academia chilena también lo es para la europea, norteamericana o brasileña.¹⁶

La hegemonía de un modelo da lugar a representaciones sobre lo que es ser un buen académico e implícitamente a su opuesto. El académico ideal es aquel que reúne, a juicio de la comunidad universitaria, avalado por el grupo de pares, las mejores cualidades encarnadas en la figura del investigador que produce conocimiento, da a conocer sus resultados y atrae recursos. Otra característica bien valorada es la formación de discípulos, traducida, por ejemplo, en número de tesis guiadas.¹⁶

Un estudio, en que se pregunta a un grupo de estudiantes considerados entre ellos, estudiantes de ciencias de la salud, ¿en qué proporción los factores que favorecen su aprendizaje como estudiantes universitarios están directamente relacionados con el docente,? La respuesta, el perfil del profesor, encabezó la lista entre los factores más importantes, con la mayor proporción 63.9%, esta categoría incluía las competencias del profesor y sus prácticas docentes. Algunos ejemplos de las

prácticas docentes mencionados en el estudio fueron: la comunicación profesor-alumno, la participación en clase, el uso de recursos y técnicas para hacer las clases dinámicas, entretenidas e interactivas, la vinculación de la teoría con la práctica, el presentar los contenidos del curso bien estructurados, compartir experiencias reales del campo laboral y de la vida diaria; y el uso de múltiples recursos para enseñar, tales como uso de estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje; el cual debe ser monitoreado , retroalimentado y adaptado a los ritmos y necesidades de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades para el trabajo independiente, brindando oportunidades para aprender fuera de la institución, y desarrollando en ellos una autoestima positiva. En lo que respecta a las competencias del profesor, el estudio hizo referencia a todas las habilidades, actitudes y conocimientos que le permiten efectuar su labor como docente: la capacidad para dar explicaciones claras, entusiasmo, capacidad para motivar y una actitud apropiada para dar retroalimentación.¹⁷

Revisando acerca del perfil docente del profesor que forma a los futuros profesionales que estarán al cuidado de la salud oral, y considerando la práctica clínica, uno de los componentes curriculares de la carrera más importante dentro de la formación del futuro odontólogo; es fundamental que el docente de la práctica clínica en odontología posea características que le permitan, además de actuar como facilitador del aprendizaje, participar en la formación integral del estudiante. Uno de los aspectos más importantes involucrados en el quehacer educacional en la clínica odontológica es la relación docente-estudiante. El éxito o el fracaso de esta alianza determinará en gran manera la efectividad del aprendizaje de los estudiantes.^{18, 19}

El aprendizaje en la clínica odontológica se ha centrado, como es concebido en el modelo tradicional, en el profesor, lo cual se debe principalmente a la necesidad de otorgar adecuados cuidados al paciente que el alumno no está completamente preparado para proporcionar. Por lo tanto, es el profesor quien indica los cuidados clínicos ideales y el alumno interactúa e intenta integrar conocimientos de acuerdo a las acciones clínicas realizadas por el docente. Lamentablemente, este proceso

puede no siempre conducir al adecuado aprendizaje del alumno. Sin embargo la enseñanza clínica ha ido evolucionando con el transcurrir del tiempo, pasando de un modelo tradicional a uno más innovador, el modelo tradicional se centraba solo en aspectos procedimentales privilegiando el aprendizaje individual, alejado de toda realidad social; actualmente la práctica docente vincula el aprendizaje clínico de los estudiantes con el contexto social.^{14, 18, 19}

Bajo el concepto de aprendizaje centrado en el estudiante, el docente clínico juega un rol primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya no como un simple proporcionador de información o un experto en tal o cual habilidad clínica. El instructor clínico se transformará principalmente en un facilitador del proceso, un orientador, y para eso debe poseer o desarrollar ciertas competencias básicas que le permitan adaptarse a este nuevo modelo. Para esto debe tener la convicción de que esta manera de enfrentar su actividad docente permitirá enriquecer el proceso educativo y como fin último lograr formar mejores y más eficientes profesionales. Dentro de las competencias que debe poseer se consideran: poseer competencia profesional, ser accesible, receptivo y comprensivo, capaz de establecer un buen rapport con su entorno laboral (pacientes, profesionales y alumnos), ser capaz de orientar al alumno, priorizar necesidades de aprendizaje del estudiante, limitar los objetivos de enseñanza de cada sesión, hábil en generar un feedback con el alumno, enseñar en presencia del paciente, explicar conceptos y técnicas claramente según el nivel de conocimiento del estudiante, otorgar orientación en el momento preciso, estimular al estudiante a reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje y su auto evaluación, ser respetuoso y ser capaz de entender las limitaciones de conocimiento que este posee.¹⁹

Sutkin, citado por Ortega et.al, identifica características cognitivas y no cognitivas que definen a un buen docente clínico en medicina; por ejemplo: la habilidad clínico-técnica y razonamiento clínico, así como la importancia de competencias pedagógicas y humanas del docente.²⁰

Asimismo Srinivasan también citado por Ortega et. al; perfila seis competencias centrales para los docentes médicos indispensables en el proceso educativo. Entre ellas destacan:²⁰

1. Pericia en la enseñanza de contenido y evaluación de habilidades de cada alumno dentro del campo de especialización.
2. Compromiso con el éxito y bienestar de los alumnos a través de la enseñanza para crecimiento profesional.
3. Habilidades de comunicación que faciliten el aprendizaje.
4. Prácticas basadas en la reflexión a través de autoevaluación continua con el fin de mejorarlas.
5. Profesionalismo que inspire excelencia al alumnado, incluyendo principios éticos en la enseñanza.
6. Uso de recursos y metodología que proporcionan óptima enseñanza para su aprendizaje.

A esta propuesta, el autor suma cuatro competencias de especialización que incluyen:

1. Diseño e implementación sustentable de programas de evaluación.
2. Uso del enfoque de la práctica en la enseñanza para priorizar la evaluación a modo de crear nuevos conocimientos sobre el programa y proceso que está siendo estudiado.
3. Liderazgo para el éxito y crecimiento de nuevas generaciones, así como la creación de una cultura organizacional.
4. Mentoría con enfoque positivo que promueva el crecimiento profesional tanto individual como grupal.²⁰

Al docente, en este contexto, le corresponde cumplir con una serie de funciones que van desde la selección de pacientes según los objetivos del programa, atención de los pacientes acompañando a los estudiantes. Además de garantizar la calidad de la enseñanza y propiciar que el estudiante desarrolle e integre los conocimientos y gradualmente forme parte del ambiente profesional de la especialidad.¹⁸

Además de lo mencionado, existe otro elemento en el que el docente desarrolla un papel importante, que es el establecimiento de una correcta relación estudiante-docente-paciente. Una de las principales causas de estrés en los estudiantes de odontología es la atención de pacientes, si a esto sumamos un docente que descalifica al alumno frente al paciente, y que no facilita el trabajo con pacientes difíciles, el resultado será un pobre desarrollo del proceso a través del tiempo. Por el contrario, si la instancia de aprendizaje con el paciente se valora y aprovecha, la relación entre los tres “actores” será propicia para una docencia productiva en donde el profesor orienta al alumno, éste a su vez resuelve sus dudas y recibe consejos, planifican juntos y el paciente o sus familiares se interiorizan de su enfermedad y tratamiento. Si el docente conduce bien la sesión clínica, logrará inducir en el alumno la seguridad necesaria para enfrentar el tratamiento y la confianza en el paciente respecto de lo que realizará el estudiante. Se debe recalcar que uno de los elementos que el profesor debe tener en cuenta para conducirse en este modelo, es que cada alumno tiene su propio estilo de aprendizaje, que debe ser respetado y valorado, y más aún deben generarse las estrategias educativas que den respuesta a cada uno de estos estilos, como se verá más adelante.¹⁹

Si se analiza el rol docente desde el ámbito de la ética, se visualiza que el profesor debe imprimir a los contenidos que entrega, el carácter ético que hará que el estudiante no sólo sea un experto profesional sino también un buen ciudadano. No obstante lo anterior, no se debe olvidar que la formación en aspectos éticos no depende sólo del docente, por fundamental que sea su rol al respecto, sino que será la propia universidad la que marque los lineamientos a seguir en este ámbito. Si bien en el caso de la odontología, la formación en aspectos procedimentales es altamente relevante, también incumbe al docente equilibrar este aspecto con el de la formación integral, por lo tanto el profesor debe necesariamente asumir con compromiso ético esta labor, puesto que será a partir de esta certeza que él será capaz de asumir su rol de forma verdadera, sólida y convincente.²¹

Así el docente como individuo, mirado desde el punto de vista ético resulta un modelo de actuación personal y profesional, un ejemplo a seguir que motive a los estudiantes en el proceso de convertirse en profesionales. Para esto es necesario que haya logrado un desarrollo profesional que se exprese en su motivación por la profesión, su dedicación y entrega al trabajo, su condición de experto en el área de conocimientos que trabaja y su formación en temas relacionados con psicopedagogía que le posibilite establecer un proceso de comunicación con sus estudiantes sustentado en el diálogo. Además, ser modelo de actuación, implica necesariamente el desarrollo del profesor como persona moral. Para esto tiene que ser coherente, mostrando correspondencia entre lo que dice y hace, tiene que expresar compromiso con la educación, sólo así puede ser un ejemplo para sus alumnos. El profesor deberá asumir su actividad académica apostando por una entrega con vocación y convicción de que debe utilizar todos los recursos a su alcance para mejorar su capacidad profesional manteniendo una actitud crítica que le permita aportar a la institución con el fin de contribuir a mejorar el ambiente laboral y académico en todos los ámbitos.^{17, 21}

Si se lo observa desde lo eficaz o no, que resulte el profesor en su rol en cuanto a conseguir los objetivos del proceso enseñanza aprendizaje, se sabe que hay comportamientos docentes que ayudan mejor que otros a conseguir las metas propuestas.²²

Para ser eficaces los profesores deberán enfrentarse a los problemas concretos aplicando principios generales y conocimientos derivados de la investigación, adaptándolos a su tarea específica y al tipo de alumnos con los que trabaje. No pueden darse "recetas" de valor universal ya que no se sabe de ningún método que sea más efectivo que otro en todos los aspectos a considerar. Lo que sí puede afirmarse es que determinados comportamientos docentes pueden asociarse claramente con la consecución de objetivos deseables, tales como motivación y satisfacción de los alumnos, aprendizajes psicológicamente adecuados y profesional y socialmente útiles, entre otros.

A lo largo del tiempo, la eficacia se ha entendido de formas muy distintas. Las sucesivas tipologías sugeridas han contribuido a un lento desarrollo de la investigación del papel del profesor en la enseñanza. Se han identificado cinco conceptualizaciones sucesivas del profesor eficaz:

- Es poseedor de ciertos rasgos de personalidad deseables
- Utiliza métodos eficaces
- Crea un buen clima en el aula
- Domina un conjunto de competencias: claridad expositiva, flexibilidad, entusiasmo, orientación a la tarea, enseñanza indirecta, crítica severa y oportunidades dadas al alumno para participar en los procesos de aprendizaje.
- Está capacitado para tomar decisiones, no sólo en función del dominio de competencias sino de la utilización adecuada de éstas en la situación específica de enseñanza en que se encuentre.

La eficacia se va a relacionar con dos tipos de comportamientos del profesor, los comportamientos instructivos y los comportamientos referidos a la organización y control. Los profesores eficaces serían ahora aquellos capaces de prevenir los problemas de organización y control del aula para poder realizar mejor la clase utilizando de forma adecuada el tiempo disponible.²²

Prácticas pedagógicas

La evolución de muchas de las áreas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica clínica, como son: los avances tecnológicos, el desarrollo de nuevas investigaciones en el ámbito psicológico y educacional, las nuevas demandas del entorno sociocultural, entre otras; han provocado un cambio en el que hacer docente en el afán de corresponder y responder a esta transformación.¹⁹

En el terreno odontológico esta inquietud por el cambio en el estilo de docencia clínica también se ha manifestado, aunque las investigaciones y la literatura al respecto son escasas en comparación con otras áreas de la salud, como lo son enfermería y medicina. Por otro lado, aún es frecuente encontrar cierto grado de resistencia por parte de los docentes-odontólogos a utilizar algunas innovaciones en su labor académica.

En este contexto, y asumiendo el cambio en el “cómo se enseña” y “cómo se aprende” ha surgido un gran interés en cómo los docentes llevan a cabo su labor, esto es sus “prácticas pedagógicas”: término que refiere a los procesos intencionales a través de los cuales los académicos analizan las situaciones formativas y toman decisiones acerca de cómo guiarán el proceso de aprendizaje a partir de sus percepciones y significados, teniendo en cuenta aspectos cognitivos y afectivos del contexto, los actores involucrados y el currículo oficial y oculto. Pese a su importancia en el desempeño docente, aún son un fenómeno poco comprendido, que requiere mayor investigación.^{4, 7, 19}

La práctica pedagógica debe estar orientada apoyándose en algunas preguntas centrales: ¿cómo aprenden los alumnos? ¿Cuál es la naturaleza del contenido que se enseña? ¿Cómo enseñar las prácticas profesionales complejas? ¿Cuál es el rol como docente en la tarea de enseñar: proveer información, monitorear el trabajo de los alumnos? ¿Cómo articular sus tareas en el contexto institucional dado? Asimismo, es necesario afrontar la problemática enunciada sobre la enseñanza en los contextos asistenciales, donde el espacio del aula se desdibuja ya que generalmente, no se reconoce que allí también hay una práctica que requiere intencionalidad pedagógica y, por lo tanto, planificarse y revisarse. Resulta necesaria la problematización y visibilización de estos ámbitos de enseñanza con sus propias reglas y características, que deben ser pensados desde el rol docente para que sean buenas experiencias educativas.²³

Lo que llevan a cabo los docentes en la sala de clases o en el ámbito clínico es solo un aspecto a lo que se refieren las prácticas pedagógicas. También abarca los

procesos reflexivos que ocurren en torno al contexto del aprendizaje, que los lleva a elegir un camino de acción por sobre otro. Esta reflexión debe permitir fortalecer y mejorar la práctica pedagógica frente a situaciones particulares del aula u otros escenarios a los que dirija su quehacer, los cuales se constituyen por grupos diferentes de alumnos, que en sí mismos conforman una identidad particular en tanto grupo de individuos que pertenecen a una institución. La capacidad de autoreflexión del maestro es entonces un componente esencial para lograr el mejoramiento de los procesos pedagógicos y didácticos en el contexto de enseñanza aprendizaje. Este razonamiento puede llevarlo a preguntarse acerca de cómo se ve a sí mismo como docente y cómo lo perciben los demás. Así las prácticas pedagógicas son afectadas por las percepciones del docente, el accionar de todos los involucrados en el proceso educativo, así como por las políticas institucionales que según cada proyecto educativo, enmarcan el rol del profesor. Es posible, transformarlas, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan. Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.^{3, 5, 9, 10, 11, 24, 25}

Existen numerosos conceptos y calificativos para referirse a la práctica pedagógica dependiendo del enfoque epistemológico y pedagógico que se asuma, tales como: práctica docente, educativa, de enseñanza y prácticas aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapas implicadas en la formación de los futuros profesionales. Algunos de esos conceptos son:²⁶

"Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, profesores, alumnos, y autoridades educativas, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos , que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del profesor. Una praxis de este tipo permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y

necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales".²⁶

"Práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación y dentro del marco en el que se regula la educación".

"Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve".²⁶

La práctica pedagógica tiene varios componentes que es necesario examinar: los docentes, el currículo, los alumnos, y el proceso formativo.²⁴

Cuando el docente examina aspectos intelectuales y afectivos de su práctica pedagógica surgen preguntas, como se mencionó anteriormente, acerca de cómo se ve a sí mismo en ese contexto y cómo lo perciben los demás, si es realmente o no un docente ideal. Es necesario entonces, una primera precisión, si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente. Surgen entonces otras preguntas acerca de los valores y convicciones que orientan su actuación y su vida. La práctica pedagógica, desde una perspectiva ontológica, es compleja y cuando se reflexiona entre el ser y el deber ser de la actuación del docente, se concluye que a este le corresponde orientar a los estudiantes, contribuyendo a resolver sus problemas, entre otros aspectos.²⁴

Otro componente importante es el currículo y en nuestras instituciones educativas coexisten tres versiones: (a) un currículo oficial, prescrito por las autoridades educativas, (b) un currículo oculto, derivado de las rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la institución y (c) un currículo real como expresión del balance de

los dos anteriores. Lo que indica que una cosa es la que nos dice el programa que se enseña; otra la que realmente se enseña y otra distinta es la que aprenden los alumnos. En esta realidad los docentes deben mediar con los estudiantes procurando su formación en un proceso que tiende a ser normalizador, regulado, progresivo, público y controlado.²⁴

En relación con los alumnos, considera si el docente reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, relacionados con sus estudiantes, y en función de ello realiza su práctica docente; las preguntas que deberían acompañar la reflexión docente van orientadas a si se los trata a estos con respeto o no , considerando sus opiniones. Si el docente conoce su nombres y los valora como personas; si promueve la solidaridad y justicia entre ellos. Cabría también que el docente se preguntara acerca de cómo es el proceso de mediación que está llevando a cabo, si este considera los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, si valora las iniciativas de estos, si promueve la investigación. O por el contrario a medida que avanza el tiempo su mediación se hace repetitiva, rutinaria y, promueve el aprendizaje sin significación ni relevancia, cayendo en la acción de ser reproductor automático de la competencia práctica, en la cual es posible se dominen procesos y estrategias, que en la actualidad dan resultado, pero que con el tiempo convierten la actividad docente en superficial y sin sentido.²⁴

En este marco de pensamiento se resalta la necesidad de que los docentes dispongan de herramientas y estrategias que les permitan mejorar sus procesos reflexivos implementando los cambios que sean necesarios. Asimismo, se requiere tener acceso a miradas externas que les faciliten la interrelación de sus propias percepciones, en aras de configurar una comprensión más cercana a la realidad de su accionar en el aula. Tales herramientas y estrategias deben facilitar la caracterización del accionar del docente de forma clara y neutral, brindando así una base sólida para favorecer la reflexión de su práctica.²⁵

El papel que juega la reflexión en las prácticas pedagógicas, supone una reconceptualización de la enseñanza y, por supuesto, de la práctica docente, pues

esta se convierte en un esquema de acción y en hipótesis de trabajo. Al respecto, se destaca el papel de la reflexión en la construcción del saber pedagógico señalando que esta debe ser abordada desde dos perspectivas: primero, como una actividad mental-psicológica del ser humano y, segundo, como praxis social. Hay que reconocer y valorar la complejidad del ejercicio reflexivo, pues en él convergen diversas operaciones cognitivas que movilizan recursos atencionales, motivacionales, memorísticos, interpretativos, entre otros. Gracias a ellos es posible construir un análisis profundo que pone en juego al propio sujeto y al mundo que lo rodea.²⁷

Por otra parte, abordar la reflexión pedagógica como una práctica social implica al docente reflexionar sobre el mundo que le rodea, reflexionar sobre él mismo, articulando la posibilidad de reflejar el mundo particular hacia el entorno inmediato. Gracias a esto es posible construir conocimiento pedagógico y adquirir conciencia del devenir histórico del rol del profesor en la sociedad.²⁷

Esta doble mirada de la reflexión pedagógica permite identificar tres niveles de la misma. El primero, lo denomina reflexión técnica, en esta el foco está puesto solo en la eficiencia y eficacia de los medios utilizados para alcanzar ciertos fines, por lo mismo, esta reflexión es más hermética y no permite una perspectiva crítica ni modificación alguna. El segundo nivel lo constituye la reflexión práctica, es más amplia corresponde a un examen no solo de los medios, sino que también, de los objetivos y supuestos sobre los que se obtienen los resultados. Finalmente, la reflexión crítica, tercer nivel, incorpora los dos anteriores, pero además implica criterios éticos y morales relacionados con una perspectiva histórica, social y política de los fenómenos implicados.²⁸

Una práctica reflexiva es una práctica humanizada, en donde el elemento primordial es la relación con el otro en tanto persona, a través de la relación terapéutica y la relación interpersonal con el equipo de salud, a través de la comunicación empática y asertiva. Estas interrelaciones son muy significativas en la internación de imágenes en el proceso de asunción del rol profesional, por tanto, es a través de la

práctica clínica en donde se produce una serie de intercambios entre los actores principales, estudiantes, docentes y sujetos de atención. En este contexto, las relaciones humanas pueden convertirse en una de las herramientas más poderosas para que los individuos se transformen e impacten en su entorno.²⁹

El profesor construye su práctica docente considerando tres etapas: planificación o ejecución, interacción, y evaluación; involucrándose de forma activa en la toma de decisiones en cada una de ellas. La etapa de planificación, le permite organizar y tomar decisiones razonadas sobre su enseñanza a partir de los objetivos del programa de estudios, los contenidos y el contexto.¹⁷

La etapa de ejecución o interactiva se refiere al momento en el que el profesor efectúa el proceso de enseñanza en determinado nivel educativo y con una determinada modalidad. En esta etapa, el docente implementa sus planes y da seguimiento al aprendizaje, tomando en cuenta principalmente las condiciones del contexto y su capacidad para resolver las situaciones que se presenten de forma creativa y racional, tomando en consideración las opciones metodológicas con base en las concepciones de enseñanza aprendizaje. Así el profesor construye significados y da sentido a los contenidos a través de procesos de pensamiento y actividades; trabaja en conjunto con los estudiantes y promueve el logro de los objetivos de la materia, acercando a estos a los contenidos a través de la utilización de las estrategias que considera más adecuadas para el proceso, que no es estático sino que implica cambio permanente. Esta etapa implica relacionarse no solo con los estudiantes, sino también con los demás profesores así como la participación en reuniones, foros y congresos.¹⁷

La etapa de evaluación del aprendizaje supone planificar cómo, con qué y en qué momento evaluar. Algunos profesores no sólo realizan evaluación sumativa al final de una unidad o bloque, sino que efectúan una evaluación del proceso que retroalimentan de manera oportuna a los estudiantes para que logren resultados de mejor calidad, reflejados en exámenes, trabajos, exposiciones, prácticas.¹⁷

Las prácticas pedagógicas no constituyen un todo homogéneo sino, por el contrario, suponen una gran diversidad. Cualesquiera sean sus características, producen efectos innegables sobre los actores involucrados en una relación pedagógica, sus aprendizajes efectivos y potenciales y, también, sobre la dinámica del contexto en el cual se sitúa dicha interacción . El efecto de la práctica pedagógica que realiza un profesor no actúa como una influencia aislada, sino que se adiciona y combina con el efecto de las prácticas pedagógicas de los demás profesores que tiene un alumno. Por tanto, el efecto de las prácticas pedagógicas y, particularmente de las prácticas de enseñanza, es el resultado del conjunto de efectos producidos por las variables combinadas entre sí.³

Las prácticas pedagógicas deben orientarse adecuadamente, siendo pertinentes y relevantes, al proceso formativo, deben potencializar el desarrollo humano, permitir la socialización entre pares, promulgar el respeto, la igualdad, deben ser espacios amigables de construcción colectiva, donde el que tenga la razón, no siempre sea el docente, de tal forma que signifique una realidad agradable, para el estudiante y no un espacio donde estos, se alejen o vivan en un lugar de indiferencia y exclusión, aproximándolos al fracaso académico.³

Práctica pedagógica y sus dimensiones

Las dimensiones de la práctica pedagógica corresponde a los campos o contextos de las instituciones educativas que posibilitan la construcción del saber pedagógico, como los hilos conductores de la formación y de la actuación de los docentes con otras personas están determinadas por una teoría que les da sentido y se sustentan en principios éticos que definen su intención: ayudar, del mejor modo posible, a que un estudiante aprenda. Suponer que las prácticas en enseñanza son solo acciones tales como: qué tal explica este profesor, cuál es la calidad de los exámenes que acerca a los estudiantes; o solo razones cómo: qué es para ese colega ser un buen educador; va a conducir a consideraciones parciales de las prácticas de enseñanza. Para evitar este sesgo, pueden establecerse tres dimensiones de las prácticas

pedagógicas: dimensión didáctica, que estudia qué tipo de previsiones y de acciones lleva adelante el docente en sus clases; dimensión teórica, que investiga por qué el educador planificó de esa manera su tarea y cuáles son sus fundamentos para desarrollar esas acciones al enseñar, cuáles son sus supuestos y convicciones respecto de su actuación en la clase y de la enseñanza en general, y dimensión ética, que indaga qué es para ese profesional una “buena enseñanza” y cuál es la finalidad de las propias acciones en función de este compromiso por realizar su tarea del mejor modo posible, acortando la distancia entre lo que hace y lo que considera que sería correcto hacer.^{3, 30}

Moreno, citado por Troncoso, analiza la práctica respecto de cuatro dimensiones: disciplinar, procedimental, estratégica y la ético-política . La dimensión disciplinar hace referencia a la comprensión que tiene el docente sobre la disciplina, de sus procedimientos, su historia y la epistemología de los conceptos básicos y por otra parte al conocimiento que los estudiantes desarrollan sobre esa disciplina. La dimensión procedimental corresponde al conjunto de mecanismos idóneos para organizar el proceso didáctico; selección, secuenciación y adecuación de contenidos de un área de conocimiento y su contextualización, al conocimiento curricular. La dimensión estratégica implica la comprensión de las prácticas pedagógicas no solo desde su planificación, sino desde la reflexión de los profesores después de una clase. Esta dimensión permite identificar las formas como el profesor resuelve conflictos y situaciones de aprendizaje que se presentan en el día a día. Por último, la dimensión ético-política desarrolla la conciencia del docente alrededor de varios aspectos fundamentales. En primer lugar, el docente reconoce como suya la identidad e implicancias de ser docente. Él es responsable de asumir su labor con pensamiento crítico, centrando sus prácticas pedagógicas en el orden de lo público y el derecho. El profesor asume una responsabilidad social que le da la posibilidad al estudiante de comprender su propio mundo y entender críticamente los nuevos conocimientos que está construyendo en el proceso. Por último, el docente se reconoce como un sujeto de convicciones políticas, dentro de una comunidad educativa, donde se trabaja de forma colectiva para orientar los propósitos de la institución a la que se pertenece, reconociéndose a sí mismo como

parte de un colectivo, como sujeto profesional y como partícipe en la construcción de sociedad.³

Otra mirada hacia las dimensiones de las prácticas pedagógicas, identifica seis factores relacionados con estas, los cuales fueron definidos de la siguiente manera:³

1. Enseñanza centrada en el estudiantes, actividades que buscan que el estudiante aprenda, caracterizadas por una mirada constructivista con énfasis en el desarrollo integral del estudiante y en una mayor participación de éste en su proceso formativo.
2. Planificación de la enseñanza, actividades de preparación que buscan generar una actividad pedagógica ordenada y secuenciada, orientada a favorecer el aprendizaje del estudiante.
3. Evaluación de proceso, actividades que buscan realizar una evaluación del aprendizaje del estudiante de manera continua, integral y desde múltiples fuentes de información.
4. Relación dialogante, actividades para establecer una relación cálida, empática, respetuosa y motivadora con los estudiantes para contextualizar favorablemente su proceso formativo.
5. Enseñanza centrada en el profesor, actividades para buscar que el estudiante aprenda, caracterizadas por una orientación tradicional, centrada en el profesor y en la transmisión de contenidos declarativos y que promueve una actitud pasiva del estudiante.
6. Uso de recursos tecnológicos, actividades para diseñar y emplear dispositivos y herramientas tecnológicas para apoyar eficazmente el proceso formativo, estimulando a su vez, el uso de éstas por parte de los estudiantes.

Estilos de enseñanza

Es bastante frecuente que un profesor tienda a enseñar a sus alumnos cómo le gustaría que le enseñaran a él mismo, es decir, enseña como a él le gustaría aprender, y lo hace en función de su propio estilo de aprendizaje.

Los estilos de enseñanza representan un significado que caracteriza el proceso de enseñanza, que resulta difícil de conceptualizar por lo que se encuentran definiciones generales que se pueden aplicar a otros conceptos análogos.³¹

Diferentes autores han aportado definiciones acerca de este significado, que se podrían resumir como sigue: “Las categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza, que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes; han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional; no dependen únicamente de los contextos en los que se muestran y pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje”.^{31, 32}

Los estilos de enseñanza que posee el docente no son puros pero sí contienen comportamientos que frecuentemente realiza y que perduran independiente de los contextos. A continuación se describirán los diferentes estilos de enseñanza que favorecen los diversos estilos de aprendizaje.³¹

Estilo de Enseñanza Abierto: Comportamientos de enseñanza que favorecerían el Estilo de Aprendizaje Activo del alumnado.³¹

- Procurar estar siempre informado de lo que sucede en la actualidad para comentarlo o investigarlo con los alumnos, y así plantear con frecuencia nuevos contenidos y proyectos aunque no estén en el programa.
- Potenciar y animar con actividades novedosas que los alumnos sean espontáneos, dinámicos, participativos e inquietos.
- Aceptar y comprender lo que sienten, piensan y expresan los alumnos en cada momento.

- Debatir en clase causas de los problemas y posibles soluciones. Exigiendo a los alumnos la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones.
- Procurar que las actividades propuestas sean variadas, aportando ideas nuevas que se alejen de los razonamientos habituales.
- Poner empeño en fomentar el trabajo en equipo, potenciando entre los alumnos que investiguen, presenten y argumenten sus trabajos.
- Hacer exposiciones teóricas breves y siempre dentro de algún problema o situación para resolver.
- Poner preguntas de evaluación abiertas y de amplio contenido, que tengan soluciones divergentes.
- Cambiar con frecuencia de procedimientos metodológicos.
- No repetir los mismos ejercicios aunque se cambien los datos.
- Dar instrucciones flexibles.

Estilo de enseñanza Formal: Comportamientos de enseñanza que favorecerían el Estilo de Aprendizaje Reflexivo del alumnado.³¹

Desarrollar con los alumnos pocos temas pero hacerlo al detalle y en profundidad. Dando tiempo para la reflexión sobre los hechos o las actividades.

- No debatir sobre cuestiones no planificadas ni conocidas de antemano por todos.
- Desarrollar las clases sin presiones sobre el tiempo o trabajo. Explicando bastante y en detalle. Favorecer el escuchar como base de la reflexión.
- Favorecer la argumentación y el razonamiento desde la racionalidad
- Potenciar la consulta de textos, fuentes bibliográficas e informáticas.
- Aconsejar el asimilar antes que comentar.
- Realizar informes y proyectos de calidad.
- No presionarles con el tiempo de entrega o plazos de ejecución.

Estilo de Enseñanza Funcional: Comportamientos de enseñanza que favorecerían el Estilo de Aprendizaje Pragmático del alumnado.³¹

- Desarrollar con los alumnos actividades que consistan en aprender técnicas. Favoreciendo siempre las actividades prácticas, por sobre las explicaciones teóricas.
- Ofrecer a los alumnos muchos ejemplos o modelos para que estos los puedan repetir o emular.
- Impartir los contenidos teóricos acompañados de ejemplos prácticos de la vida ordinaria.
- Llevar a clase expertos para que muestren lo que saben o hacen.
- Trabajar en experiencias y actividades del entorno .
- Proponer en los ejercicios de evaluación más cuestiones procedimentales que conceptos teóricos.
- Valorar más el resultado que los procesos.
- Valorar el resultado final más que las operaciones y explicaciones.
- Potenciar una enseñanza cercana a la realidad.
- Hacer trabajar a los alumnos con instrucciones claras sobre lo que hay que hacer.

La reflexión que el docente debe realizar acerca de sus prácticas pedagógicas, de la que se ha hecho mención anteriormente, debe ser congruente con los estilos de enseñanza. Esta tarea puede resultar difícil y a veces desalentadora, debido a la complejidad del intercambio de enseñanza-aprendizaje ya que cuando los educadores clarifican sus creencias y filosofía de la enseñanza, las contradicciones o discrepancias, entre lo que creen y lo que hacen, se vuelven más patentes. La mayoría de estas contradicciones se deben principalmente a la falta de internalización de la reflexión como parte integrante de sus prácticas y a que las creencias o filosofías de enseñanza carecen de solidez y profundidad.³³

Modelos Educativos

Hay diversas investigaciones realizadas utilizando métodos cualitativos principalmente, sobre las creencias y convicciones de los profesores con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, y sobre lo que los profesores dicen que hacen cuando enseñan. Estas investigaciones conducen a dos grandes modelos : el modelo tradicional o modelo centrado en la enseñanza, y el modelo centrado en el estudiante o centrado en el aprendizaje. Ambos serían los extremos de un continuo en el que se ubicaría categorías intermedias.

El modelo tradicional centrado en la enseñanza, (centrado en el profesor, de transmisión de información, expositivo), refuerza el esquema en el cual el profesor se constituye en el eje del proceso de enseñanza aprendizaje. Es él quien decide casi por completo qué y cómo deberá aprender el alumno, es el único que evalúa cuánto ha aprendido, mientras que el estudiante participa solamente en la ejecución de las actividades seleccionadas por el profesor, dependiendo así de decisiones que se toman de manera externa a él. La concepción de la enseñanza es coherente con esa premisa y se la entiende como transmisión de conocimientos operada por el profesor, que es el que sabe. E igualmente la del aprendizaje, que se entiende como adquisición o incremento de conocimientos, que se utilizarán en la propia disciplina y en el futuro por parte del estudiante. En el modelo tradicional, la adquisición del conocimiento es el objetivo principal del proceso de enseñanza y de aprendizaje y la exposición del maestro ocupa un lugar preponderante. Lo más importante, pues, para ser un buen profesor, es dominar la materia por lo tanto transmitir bien la información y facilitar su comprensión a los alumnos, para esto el profesor debe estar al día. De modo coherente con estas concepciones, se utiliza como método básico, si no exclusivo, la clase magistral y la exposición del profesor. Sólo se evalúa el grado en que los alumnos han adquirido los conocimientos, y aunque es obvio que se están desarrollando habilidades, actitudes y valores, este aspecto no es un propósito explícito y forma parte del currículo oculto.³⁴

En esta metodología se potencia poco la interacción profesor-alumnos, la interacción es preferentemente unidireccional: el profesor explica, pone buenos ejemplos, etc. para que los estudiantes comprendan la materia. Suele faltar el feedback necesario para asegurar la comprensión de lo estudiado.³⁴

En el modelo centrado en el estudiante este ocupa el lugar central; todo el proceso gira alrededor de su aprendizaje. Esta orientación se fundamenta en dos principios de aprendizaje: el constructivista y el experiencial.

El aprendizaje constructivista se basa en la premisa de que el conocimiento no es algo que pueda transferirse de una persona a otra, sino que se construye por el propio individuo, que debe personalizar y hacer suyo, a través de un proceso interactivo, por lo tanto la responsabilidad de organizar y transformar el conocimiento es del alumno y del profesor, este último más que transmisor del conocimiento pasa a ser un facilitador del mismo, el aprendizaje es el valor central y el corazón de toda actividad. El principio de aprendizaje constructivista cambia la perspectiva tradicional acerca de cómo aprende un estudiante. El objetivo esencial en este esquema es la construcción de significados por parte del alumno a través de dos tipos de experiencias: el descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento.^{34, 35}

El otro principio en el que se fundamenta esta filosofía educativa es el aprendizaje experiencial, según el cual, todos aprendemos de nuestras propias experiencias y de la reflexión sobre las mismas para la mejora. El aprendizaje experiencial influye en el estudiante de dos maneras: mejora su estructura cognitiva y modifica las actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta. Estos dos elementos de la persona están siempre presentes e interconectados. Es pues, a través de una participación activa, significativa y experiencial, como los estudiantes construyen nuevos y relevantes conocimientos que influyen en su formación y derivan en la responsabilidad y el compromiso por su propio aprendizaje.³⁴

Tan importante como conocer la materia, para ser buen profesor, es disponer de formación didáctico-pedagógica que capacite al profesor para diseñar entornos ricos de aprendizaje. En este contexto, se hace uso de diversos métodos en función de los objetivos y del contexto. El profesor busca la implicación del estudiante para potenciar la comprensión, y fomenta su desarrollo personal, su autonomía y la mejora de su competencia para aprender a aprender. Los métodos expositivos se complementan con métodos interactivos, se utiliza el diálogo y las preguntas, se hace uso de técnicas de grupo (trabajo cooperativo, discusión en grupo, role-playing, etc.), para potenciar una interacción más rica y útil para el aprendizaje. Se pueden usar también, en función del tiempo disponible y del nivel de los estudiantes, métodos de indagación-investigación, haciendo uso de diversas técnicas: seminarios, trabajos de investigación, individuales y en equipo, proyectos, solución de problemas, estudio de casos, simulaciones, etc. La tutoría se usa de modo activo y sistemático.³⁴

El currículum y sus dimensiones, sumado a la enseñanza que se prevé que ocurra en el aula, definen la adaptabilidad de los modelos de enseñanza; incluso las adaptaciones deben considerarse en el día a día de acuerdo con los alumnos y con los cursos, toda vez que se les conoce y comprende. Es en estos niveles reales de acción cuando se ponen de manifiesto los compromisos sociales de los docentes con los niveles educativos, con la sociedad, con los deseos de futuro y con todo un marco de relaciones que se desea compartir con las futuras generaciones. Resulta pertinente que hablar de adaptabilidad de los modelos de enseñanza, supone el compromiso de plantear los contenidos para unos alumnos concretos, en una materia específica y en un nivel educativo definido que, en la medida de lo posible, colabore a la luz de todo lo expuesto, con el objetivo de ganar la atención de los alumnos. En este sentido hablar de adecuación del currículum en el aula, puede ser una de las formas para conseguir esa atención e interés de los alumnos por aquello que hacen ellos y los docentes precisamente en el aula.³⁴

Cada modelo de enseñanza utiliza las estrategias de enseñanza que considera pertinentes, estas constituyen un aspecto de suma importancia para el proceso educativo, desde algunas miradas se entienden como el conjunto de decisiones que toma un docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje significativo de sus alumnos. Serían el resultado del cruce de los valores propios del docente con su significación de la enseñanza, así como del contexto socioeducativo-cultural donde desarrolla su docencia. De tal manera que una determinada forma de enseñar estaría en concordancia con los saberes, valores y actitudes que ese docente intenta compartir. Proporcionan ayuda al aprendiz con la intención de facilitar un procesamiento más profundo de la información nueva. Se asocian al cómo enseñar un determinado contenido disciplinar, teniendo en cuenta la realidad perceptiva y las motivaciones de los estudiantes para que comprendan con buena disposición el sentido del conocimiento que se desea compartir.. Son planeadas por el docente y son empleadas como apoyo tanto en textos académicos como en la dinámica de enseñanza en clase. Dependen, en general, de las características personales y profesionales del profesor relacionadas con la aptitud natural hacia la vocación docente y de la institución en que se realiza el proceso educativo. Hay profesores estructurados que nunca varían su modo de enseñar, y a veces son eficaces. Pero un buen profesor puede aplicar una o varias estrategias de enseñanza, aun dentro de un mismo curso, dependiendo de sus ideas e intereses, sus aptitudes, las condiciones institucionales en que se desenvuelve y, sobre todo, las características de los alumnos.^{36, 37}

Estrategias de Enseñanza

Las estrategias de enseñanza se pueden organizar de la siguiente manera:³⁸

1. Estrategias para activar o crear conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos. Activar el conocimiento previo, permite

conocer lo que saben los alumnos por un lado, y, por otro, permite utilizar dicho conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Al esclarecer los objetivos educativos permite desarrollar a los alumnos, expectativas adecuadas sobre el curso. Este grupo de estrategias se recomienda utilizarlas al inicio de la clase y entre ellas destacan: la actividad generadora de información previa (por ejemplo: lluvia de ideas), la enunciación de objetivos, entre otros.

2. Estrategias para orientar la atención de los alumnos. Sirven para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante un discurso o texto. Se deben emplear de manera continua durante el desarrollo de la clase, instruyendo a los alumnos sobre que puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Entre estas se pueden incluir: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explorar la estructura del discurso y el uso de ilustraciones.

3. Estrategias para organizar la información que se ha de aprender. Pueden ser representaciones gráficas o escritas que proporcionan una organización adecuada de los datos de la materia que se ha de aprender, mejorando su significatividad lógica y por ende, el aprendizaje significativo. Este grupo de estrategias se pueden emplear en los distintos momentos de la enseñanza. Destacan: las representaciones viso espaciales, como los mapas conceptuales, y las representaciones lingüísticas, como los resúmenes o cuadros sinópticos.

4. Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender. Este proceso de integración asegura una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Se recomienda usarlas antes o durante la instrucción. Dentro de estas se encuentran los organizadores que permiten hacer comparación y las analogías entre otros.

En ocasiones, el proceso didáctico es complejo y variadas las exigencias a las que debe dar respuesta la acción didáctica. Hay que tener presente que no es posible trazar parcelaciones infranqueables en cuanto a estrategias de enseñanza, pues a la diversidad de los grupos, se añade la propia complejidad del proceso educativo

donde operan contextos cambiantes que plantea el necesario empleo de enfoques variados acordes con los intereses de cada caso en particular y en atención de que determinada preferencia puede variar con el tiempo y bajo circunstancias derivadas de la naturaleza del tema o núcleo problémico que se desarrolle en la clase. Por lo que en ocasiones habrá que optar por el uso de una variedad de estrategias metodológicas, ya sea de forma individual o grupal. Su empleo dependerá del contenido de la clase o material a aprender, de las tareas que deberán realizar, de las actividades didácticas efectuadas y de las características de los alumnos. De forma tal que hagan posible en el alumnado la puesta en práctica de variadas estrategias de aprendizaje que le ayuden a enfrentar las materias de manera diferente.^{37, 38, 39}

Si se asume que los alumnos desempeñan un papel pasivo en la adquisición de conocimiento y valores, como ocurre con el modelo centrado en la enseñanza, entonces el proceso educativo depende fundamentalmente de las estrategias de enseñanza. De hecho, en esta circunstancia las estrategias de aprendizaje se subordinan a las de enseñanza. En cambio, si se acepta que los estudiantes tienen un papel activo en su proceso de aprendizaje, entonces debe haber una sintonía entre las estrategias de enseñanza del profesor y las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Ambas constituyen lo que se denomina estrategias didácticas que corresponden a la concreción en el aula del conjunto de pasos y acciones específicas de enseñanza-aprendizaje que el profesor diseña y ejecuta junto con los alumnos, a partir de los conocimientos y experiencias culturales previas, de la lógica interna del contenido, de las particularidades o demandas de la tarea en cuestión y de la posible aplicación en la actividad profesional. El éxito de estas estrategias didácticas estará garantizado si se respeta la diversidad en los estilos de aprender de los estudiantes.^{12, 36, 39}

Precisamente, las decisiones y comprensiones contenidas en las estrategias didácticas son las que motivan a considerar como esencial el conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes a partir de sus preferencias perceptivas como un punto de partida desde el cual plantear adecuadas estrategias de enseñanza tanto

individualmente como en el sentido grupal. Se infiere entonces que los docentes deben esforzarse por tener información relevante acerca de las características de sus estudiantes y la manera como estos están más dispuestos para participar en el proceso educativo dado que son sujetos esenciales para la enseñanza y el aprendizaje como un proceso integral. Lo anterior toma mayor fuerza cuando existe consenso en considerar la enseñanza como proceso que adquiere sentido cuando impacta el aprendizaje, por lo que ambos procesos, la enseñanza y el aprendizaje están tan estrechamente relacionados requiriendo una aproximación integral e integrada de los mismos.³⁷

Se ha demostrado que las estrategias de enseñanza del profesor están en correspondencia con el estilo de aprendizaje que él mismo tiene, por lo que resulta imprescindible que adquiera conciencia de ello y puedan medir su impacto en el modo de aprender de sus estudiantes. Para mejorar la enseñanza se requiere una comprensión clara y exhaustiva del proceso de aprendizaje. Las variables que condicionan los modos de aprender de los estudiantes universitarios y su rendimiento académico son muy numerosas y constituyen una intrincada red en la que resulta complejo ponderar la influencia específica de cada una. Para poder identificar la forma en que las personas aprenden, debemos tomar en cuenta dos conceptos: estilos y estrategias de aprendizaje.^{10, 35, 40}

Estilos de Aprendizaje

“Los estilos de aprendizaje se definen como un conjunto de características intelectuales y de personalidad que configuran el modo en que las personas perciben, interactúan y responden frente a situaciones de aprendizaje” (Curry, 1983; Keefe, 1988), citado por Freiberg et.al.⁴¹ Si bien están presentes en todos los individuos su desarrollo no es parejo, pueden evolucionar dependiendo del contexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje y de las experiencias de

aprendizajes anteriores por lo tanto dos personas que se ven enfrentadas a una misma situación de aprendizaje asimilan distinta cantidad de información. Incluso, un mismo estudiante, en forma simultánea, puede mostrar diferentes estilos de aprendizaje de acuerdo a la asignatura o carrera que está cursando. Inclusive pueden estar influenciados por el perfil de egreso de una determinada escuela o facultad. Una estructura de estilos acorde a la situación va a favorecer la asimilación de conocimientos.^{41, 42}

Cuando ocurren procesos de innovación curricular pocas instituciones consideran los estilos de aprendizaje de sus estudiantes antes de proponer e implementar estrategias metodológicas destinadas a optimizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.⁴²

En cuanto a modelos de estilo de aprendizaje, tanto el de Kolb (1984) como el de Alonso et. al (1994) se emplean frecuentemente en investigaciones en países de habla hispana. Este último denomina los estilos como Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático.⁴¹

El estilo activo está basado en la experiencia directa. El estilo reflexivo hace referencia a la observación y análisis de datos. El estilo teórico, está basado en los procesos metodológicos y de estructuración y el estilo pragmático se basa en la experimentación y búsqueda de técnicas de aplicación. Cada uno de estos estilos vienen en parte conformados por las vivencias individuales que traen los alumnos y que conllevan a la elección de su carrera universitaria.³⁷

Los estudiantes activos se definen como aquellos que poseen una amplia apertura mental y un elevado interés por resolver problemáticas actuales, por lo que gustan de participar en experiencias novedosas. Los reflexivos, tratan de abarcar todas las aristas posibles de una problemática, para ello se centran en la recolección y análisis de información diversa proveniente de múltiples fuentes. Los teóricos por otro lado, integran observaciones y hechos siendo capaces de generar teorías complejas respecto de la realidad, suelen ser perfeccionistas. En último término los

pragmáticos son individuos que gustan de poner rápidamente en práctica las ideas novedosas, descubriendo el aspecto positivo de cada una de ellas. Suelen ser impacientes.⁴¹

Alonso, Gallego y Honey, en base al ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb, concluyeron que el aprendizaje es un proceso cíclico compuesto de cuatro fases, en el cual la recolección de información corresponde a una fase activa, el posterior análisis de la información corresponde a la fase reflexiva, el sintetizar y estructurar la información corresponden a la fase teórica, y para finalizar el proceso se encuentra la fase pragmática, etapa en la cual se aplica lo aprendido. Si bien el ideal es que todos los estudiantes sean capaces de completar este ciclo de forma homogénea, la realidad es que la mayoría de ellos tiende a especializarse en una, como mucho dos de esas cuatro fases. Así, el estilo preferente de aprendizaje corresponde al predominio de una de estas fases por sobre las otras. Según estos autores citados, respecto a las mejores combinaciones para la adquisición de conocimiento, en primer lugar está la combinación Reflexivo-Teórico; las preferencias que no serían compatibles para un correcto aprendizaje incluyen la combinación Activo-Reflexivo.⁴³

Independiente del estilo de aprendizaje las actitudes son una variable fundamental que influyen en el modo de aprender y en el rendimiento. En este sentido autoconcepto, concepción que se tiene de sí mismo como ser físico, social y espiritual; así como autoestima, entendida como el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo; serían dos ámbitos interrelacionados integrando el primero la dimensión cognitiva y el otro la efectiva de una misma realidad.³⁵

Las diversas estrategias de enseñanza implican categorías de comportamiento que favorecen determinados estilos de aprendizaje. Las investigaciones empíricas de los últimos diez años comparten el postulado de que los estilos de aprendizaje se constituyen como herramientas de apoyo psicopedagógico. Estas tendencias impulsan propuestas educativas adecuadas a los procesos de aprendizaje, siendo

una condición fundamental prestar atención a la diversidad del alumnado. Ya que la caracterización de los estilos de aprendizaje resulta de gran importancia e interés en los procesos de conocimiento de los grupos de cara a asegurar un adecuado proceso educativo, si se considera que los estudiantes poseen diferencias culturales y modos de aprender únicos e irrepetibles.^{37, 44}

Lo antes mencionado conduce a asumir una práctica pedagógica que propicie la reflexión para un cambio didáctico donde se integren los procesos de enseñanza con los de aprendizaje favoreciendo la calidad. El hecho de conocer la predominancia de los estilos de aprendizaje que tienen los alumnos con los que se trabaja, facilita a los docentes determinar la direccionalidad de las estrategias didácticas cuyo diseño no es absoluto, sino por el contrario, debe variar y ajustarse de acuerdo con la evolución que manifiesten los estudiantes en la caracterización sistemática de sus perfiles de estilos de aprendizaje, teniendo por tanto, una función de diagnóstico y otra de estimulación de las potencialidades individuales concediéndole un carácter específico para cada estudiante. Lo expresado resulta fundamental para adaptar las metodologías docentes a las características que presentan los alumnos y así contribuir a elevar sus niveles de rendimiento académico.^{12, 39, 45}

En variadas investigaciones subyace la idea de que la reducción de incompatibilidades entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje provoca un mejor desempeño académico, lo que constituye uno de los objetivos finales de todos aquellos que se encuentran inmersos de alguna manera en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se considera que cuando el docente diseña estrategias de enseñanza de acuerdo a los estilos preferenciales de aprendizaje de sus estudiantes, se facilita el proceso de aprendizaje, existiendo por lo tanto una relación significativa entre ambos.^{39, 44}

El año 2007, la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, inició una reorganización de la docencia de pregrado optando por un diseño curricular basado en competencias. Se asume que esto implica un cambio en el enfoque educativo, desde un paradigma centrado en la enseñanza a uno centrado en el proceso

formativo y el aprendizaje del estudiante, proporcionándoles oportunidades de aprendizaje efectivas e inclusivas.⁴²

Díaz y Mora realizaron un estudio para determinar la variación en los estilos de aprendizaje de tres cohortes de estudiantes de segundo año de Tecnología Médica, Universidad de Chile (años 2007-2012-2017). Un total de 183 estudiantes, en los años 2007 ($n=49$), 2012 ($n=61$) y 2017 ($n=73$), fueron evaluados aplicando el Cuestionario CHAEA que valora la preferencia por cada uno de cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Este estudio permitió apreciar variaciones significativas en el perfil de estilo de aprendizaje preferente de los estudiantes de 2° año de Tecnología Médica y, aunque se mantiene el predominio del estilo reflexivo, este dio paso al uso de dos y hasta tres estrategias de aprendizaje en un porcentaje significativo de estudiantes de la cohorte post innovación curricular. En cuanto a la prevalencia de los restantes estilos preferentes de aprendizaje (activo, teórico y pragmático), en nuestro estudio se observa una disminución significativa en el estilo activo desde la cohorte 2007 a la 2017 (14,3% a 5,5%), lo cual puede estar vinculado con el cambio curricular implementado.⁴²

También para los estudiantes es cada vez más importante comprender de su propio estilo de aprendizaje, ya que, de acuerdo a su autoconocimiento, deberían ser capaces de utilizar estrategias cognitivas diferentes, escogiendo las más adecuadas según la situación, lo cual es un factor clave para desarrollar su capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida.^{2,7,42}

Estrategias de aprendizaje

Al desarrollar una educación centrada en los estudiantes resulta necesario saber cómo aprenden y qué estrategias de aprendizaje emplean para adaptarse a los cambios en el ambiente educacional.

Las estrategias de aprendizaje a diferencia de los estilos de aprendizaje, son elecciones conscientes intencionadas, entre diversas alternativas de procedimientos para aprender, seleccionadas en función del requerimiento de cada tarea. Constituyen el conjunto organizado de actividades que el individuo realiza durante la situación de aprendizaje con el propósito de lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Se diferencian tres grandes categorías que agrupan las diferentes estrategias de aprendizaje: cognitivas, metacognitivas y afectivas. Las cognitivas remiten al manejo de habilidades, estrategias o técnicas para aprender, codificar, comprender y recordar la información en función de determinadas metas de aprendizaje. Las metacognitivas se vinculan con la planificación, control y evaluación que hacen los individuos de sus procesos mentales para tomar decisiones, lo que implica la autorregulación del alumno. Las afectivas se relacionan con los motivos, intenciones, metas y emociones que intervienen en la asimilación de conocimientos, lo que supone disposiciones y clima adecuado para aprender.^{10, 35, 41}

En la enseñanza universitaria las estrategias de aprendizaje juegan un papel fundamental, ya que permiten trazar un plan de acción de modo tal que, a partir de la información que se desea incorporar, sea posible seleccionar aquellas conductas que faciliten la tarea. De este modo es posible mejorar el quehacer académico a través de tres actividades educativas: prevención, optimización y recuperación. Prevención, identificando y reemplazando estrategias poco eficaces por otras más efectivas antes de que sea demasiado tarde; optimización, estimulando el empleo de estrategias eficientes que el estudiante pone en juego en el presente; y recuperación, localizando estrategias responsables del bajo rendimiento e intentando mejorarlas en futuros procesos y escenarios educativos.⁴¹

Schmeck, citado por Carrasco et. al.¹⁰ identifica cuatro estrategias de aprendizaje, que a diferencia de otros modelos, busca diferenciar el grado de profundidad de procesamiento de la información que se alcanza al aprender, según la estimulación y los requerimientos ambientales:

1. Procesamiento profundo: donde el aprendiz basa su aprendizaje en las asociaciones que le sugiere el concepto, es decir, pone atención a los rasgos semánticos y es capaz de clasificar, comparar, contrastar, analizar y sintetizar la información.

2. Procesamiento elaborativo: donde la información se vuelve para el individuo más relevante. Así, el aprendiz la elabora pensando en ejemplos personales y logra expresarla en sus propias palabras. Implica adaptación, aplicación y desarrollo de mecanismos de almacenamiento, lo que acarrea un aumento en la complejidad y riqueza del aprendizaje.

3. Estudio metódico: tiene relación con la distribución y organización del tiempo de estudio. Implica aplicar meticulosamente las técnicas de estudio y se basa en la lectura repetitiva de la información tal cual es presentada hasta memorizar.

4. Retención de hechos: no es otra estrategia independiente, sino el extremo inferior en el continuo del procesamiento profundo. El aprendiz que utiliza esta estrategia, preferentemente asimila la información mecánicamente, tal como la recibe.

Considerando que las personas tienen diferentes estrategias y estilos de aprendizaje, el profesor tiene que crear un ambiente para el aprendizaje significativo y la autorregulación de los alumnos. Lo anterior involucra algunas responsabilidades de parte de este:³⁶

- a. Actualizarse de modo permanente no sólo en temas disciplinarios- como siempre debe ser- sino también en aspectos pedagógicos y en técnicas didácticas.
- b. Atender las características –estructuras cognitivas y circunstancias- de los alumnos en lo individual y del grupo, pudiendo comprender los problemas de aprendizaje que se presenten.
- c. Saber emplear diversas estrategias de enseñanza y acompañar las diversas estrategias y estilos de aprendizaje de los alumnos, de acuerdo con el estadio en que éstos se encuentran.

- d. Revisar los objetivos, métodos pedagógicos y modalidades de evaluación de los alumnos.
- e. Saber dialogar con los alumnos para encontrar las mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- f. Aceptar y fomentar el desarrollo del juicio crítico de los alumnos sobre el conocimiento en general y aun dentro de su aula o laboratorio y sobre su propio curso y método didáctico.
- g. Intercambiar opiniones y acordar estrategias con los colegas de los cursos conexos.
- h. Admitir opiniones externas, por ejemplo, de sus pares y directivos acerca de su desempeño.³⁶

Proceso de enseñanza aprendizaje en odontología

La rigurosa base científica que sustenta a la carrera de Odontología, aporta los fundamentos indispensables para que los futuros profesionales desarrollen un perfil que incluye un conjunto de orientaciones, disposiciones, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que conforman capacidades que se consideran necesarias para obtener el título de tal. Una vez alcanzado este logro, pueden orientar su vida profesional hacia una actividad de investigación, docencia, administración, gestión, y atención en sistemas de salud pública y/o privada. Por lo anterior el plan de estudios deberá asegurar la formación práctica supervisada y de complejidad creciente, debiendo además incluir, definir y fundamentar explícitamente instancias de práctica profesional también supervisada en distintos ámbitos.^{46, 47}

Uno de los principales obstáculos a los cuales se ve enfrentado el estudiante, es poder interrelacionar los conocimientos que ha aprendido de manera parcelada en las asignaturas de ciencias básicas, durante los dos primeros años de estudio, dificultando la transferencia de aprendizajes para reconocer la multicausalidad de factores presentes al momento de tratar al paciente de manera integral. Los avances

científicos han demostrado la necesidad que los odontólogos apliquen las ciencias básicas en su práctica clínica y que la práctica odontológica se base en la evidencia, determinando que el proceso de enseñanza-aprendizaje con metodologías centradas en el alumno se constituya en el sistema pedagógico más apropiado para lograr este objetivo. Se evita así que los conocimientos aprendidos en las ciencias básicas la mayoría de las veces, resulte ser un aprendizaje conceptual, que provoca que el estudiante logre acumular saberes indiscriminadamente sin tener un sentido práctico y rara vez visualice la estructura y las relaciones entre los conceptos, mucho menos logre la aplicación cotidiana que le otorga el verdadero sentido a los enunciados que memorizan.^{48, 49}

El marco de referencia metodológico de la carrera de Odontología pone énfasis en estrategias de enseñanza innovadoras, que ponen en el centro del proceso de aprendizaje al alumno, pues se pretende la obtención de un estudiante receptivo, activo, dueño de su propio aprendizaje y motivado para aprender de por vida. Este marco de referencia metodológico toma como estrategias fundamentales el sistema de aprendizaje basado en problemas (ABP), la resolución de problemas clínicos, de preferencia en grupos pequeños de alumnos, además de instaurar un modelo de instrucción personalizado en las áreas de formación preclínicas y clínicas al implantar la figura del docente tutor para pequeños grupos de alumnos. Así el ABP es una alternativa que puede producir mejores resultados o al menos más acordes con lo que se plantea que debe ser la formación odontológica del siglo XXI.⁵⁰

Por otra parte los espacios clínicos, orientados a resolver los problemas reales de salud, permiten al estudiante profundizar en el ejercicio de síntesis del conocimiento científico, interactuando con el docente, esto se considera una fortaleza en la formación académica de los futuros odontólogos. En esta dinámica debería darse un proceso de práctica y reflexión por parte del estudiante, sobre su acción en todos sus aspectos, no sólo en los técnicos sino también en los ideológicos, sociales, psicológicos, es decir, todo lo que está en juego en la complejidad de una realidad dada. El estudio sobre las prácticas docentes en la formación clínica ha llevado a enfatizar la necesidad de privilegiar la construcción del conocimiento por parte de

los estudiantes, justamente a través de una formación práctica orientada a la reflexión en la acción. Esta actividad supone la adquisición de competencias o capacidades para actuar eficazmente en una situación definida, donde se integran diversos tipos de conocimientos a través de la percepción, evaluación y razonamiento de las situaciones clínicas. Para ello es necesario que la actividad docente estimule el pensamiento autónomo-reflexivo, facilitando la toma de decisiones, donde las “prácticas clínicas supervisadas por docente y las demostraciones clínicas” resultan una herramienta de mucho valor.^{40, 46, 47, 50}

La enseñanza clínica, esto es, enseñar y aprender enfocándose en los pacientes y sus problemas, constituye el corazón de la educación en el área de la salud. El ambiente de aprendizaje clínico se define como una red interactiva dentro del escenario clínico que influencia los aprendizajes de los estudiantes. En el caso de la formación académica del odontólogo, una parte fundamental es el entrenamiento clínico, instancia en la cual el estudiante debe integrar los conocimientos y desarrollar las habilidades y destrezas para la adquisición de las competencias requeridas como profesional. El aprendizaje en la clínica odontológica implica una realidad diferente y pocas veces abordada en la que participan tres individuos: alumno – docente – paciente, en un escenario que es común con otras ciencias de la salud, pero que en este caso tiene una particularidad, la implementación inmediata del tratamiento planificado, generalmente por parte del mismo alumno-operador. Esto hace indispensable aprovechar la relación entre los tres individuos involucrados para propiciar una docencia productiva, cuyo resultado sea beneficioso para la salud del paciente.^{46, 47, 51}

Actualmente, los estudiantes que llegan a las aulas universitarias manejan herramientas tecnológicas a través de las cuales se contactan con el mundo en un solo «clic». Esto ha influido de manera significativa en las nuevas generaciones para quienes no es necesario saberlo todo, sino encontrar la forma de hallar el conocimiento de manera efectiva. Este nuevo paradigma cuesta mucho trabajo

entender, lo importante consiste en encontrar el punto de equilibrio en el cual se entienda que no todo es tan simple como saber acceder a la información. Esta se alcanza si existe la suficiente motivación, y esta el alumno la logra en la medida que tiene en el docente un modelo que demuestra interés por el estudio y la práctica profesional, y que es capaz de generar espacios de contacto interactivo con él, en un clima de respeto y valoración mutua; no olvidando que los alumnos pueden con frecuencia sentir miedo a errar frente al paciente, caer en estados de angustia por quedar mal frente a un tercero, lo cual los induce a actuar con inseguridad al poner en práctica conceptos previamente aprendidos; sintiéndose invadidos por la incertidumbre frente a las condiciones reales de los pacientes que, en la práctica no coinciden tan claramente con lo descrito en la teoría aprendida.⁴⁶

El proceso de enseñanza aprendizaje en la clínica tiene muchas fortalezas: se enfoca en problemas reales en el contexto del ejercicio profesional bajo un enfoque integrado globalizado; los estudiantes son motivados por la relevancia y la participación en la resolución de los mismos; el modo de pensar, comportamiento y actitudes son modelados por los profesores en la relación que establecen con los alumnos como tutor que guía el proceso y es el único escenario donde se puede enseñar, aprender e integrar como un todo las destrezas profesionales. Lo anterior ocurre además en un escenario particular, influido por múltiples factores que podrían resumirse en: necesidad de integrar y aplicar las ciencias básicas y preclínicas en este nuevo escenario; necesidad de desarrollar y entrenarse en habilidades técnicas y clínicas; desarrollo de actitudes y criterio profesional; participación de un paciente que demanda una solución satisfactoria a su problema. Este proceso para el educando implica adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades clínicas, actitudes y criterio profesional a través de actividades curriculares desarrolladas en el ambiente clínico, en el cual se establecen múltiples interrelaciones para su aprendizaje determinando ambientes de aprendizajes diversos.⁴⁶

Sin embargo estas fortalezas potenciales pueden desvanecerse en medio de la falta de planificación, del exceso de alumnos a cargo de un instructor, de la dificultad

para acceder a pacientes y de la falta de preparación o reconocimiento para la actividad docente . Se plantea que el escenario clínico obliga a los estudiantes a aprender en un contexto crítico, ya que involucra los estados de salud y enfermedad de los pacientes, y por lo tanto existe poco espacio para el error durante el aprendizaje . Por otra parte, para el docente significa tanto el dominio disciplinar, como de estrategias de enseñanza, de recursos de aprendizajes y rasgos de personalidad que permitan orientar, estimular, retroalimentar y evaluar resultados de aprendizajes en los estudiantes.^{50, 52}

Por lo anterior, el aprendizaje en la clínica no responde a estrategias usadas en otro tipo de escenarios, ya que no se logra por medio de memorización o de lecturas; siendo difícil de sistematizar ya que obedece a la satisfacción de demandas de salud y no solamente a una planificación educativa. Posee además un fuerte componente afectivo en los alumnos debido a que estos se enfrentan con la enfermedad y el dolor lo que necesariamente influye en su aprendizaje.⁴⁶

Conforme avanza la sistematización de la enseñanza en el ámbito pedagógico, se llega al estado actual de modernización de la enseñanza clínica. La enseñanza tradicional de las ciencias de la salud se basa en la transmisión de conocimientos con frecuencia demasiado compartimentados, con una clara separación entre disciplinas básicas y disciplinas clínicas. Involucra la supervisión del estudiante en formación por parte de un clínico con mayor experiencia, y por defecto implica una gran variedad de estilos de enseñanza. La supervisión clínica se entiende como la acción de proporcionar control, guía y retroalimentación en lo referido al desarrollo personal, profesional y educacional en el contexto de la atención de pacientes, dirigiendo la interacción alumno-paciente, alentando su participación y dando el espacio para la toma de decisiones. La frecuente escisión entre disciplinas básicas y clínicas ya mencionada, a menudo impide que el estudiante logre captar que en cada paciente, como ser único, coexisten e interactúan varios problemas en diferentes estadios y que deben ser controlados a la vez. Es frecuente asumir que si se conocen los aspectos teóricos de una patología se está preparado para

diagnosticar y manejar al paciente aquejado de ese problema, sin prestar, a veces, suficiente atención al aprendizaje de actitudes y habilidades que faciliten la implementación práctica del conocimiento teórico.^{46, 51}

El docente universitario clínico en odontología, es generalmente un profesional que llega a ser docente universitario con formación disciplinar careciendo de formación pedagógica, dado que la mayoría son producto de la educación de pregrado ofrecida por las universidades, a menos que hayan desarrollado un estilo propio de enseñanza efectivo a través de procesos de formación pedagógica. En este caso, el papel del docente como facilitador es fundamental para inducir en el alumno la seguridad necesaria para ejecutar las maniobras planificadas y en el paciente la confianza para someterse al tratamiento que realizará el estudiante. Una enseñanza efectiva depende crucialmente de la capacidad de comunicación del docente. Dos áreas de enseñanza efectiva son preguntar y explicar, ambas se sustentan en una escucha atenta, por parte del alumno y del docente que debe saber escuchar con atención tanto al alumno como al paciente cuando expresa sus necesidades, temores y deseos en relación a su estado de salud bucal y los tratamientos propuestos. El docente debe reconocer y asumir sus responsabilidades como quien fija las directrices y el ritmo a seguir, facilitando el proceso de aprendizaje clínico y actuando como modelo digno de imitar, ya que una parte importante del aprendizaje se obtiene desde el ejemplo entregado personalmente por los profesores, quienes influyen significativamente a los estudiantes; el profesor debería modelar o ejemplificar lo que éstos deben aprender. Los estudiantes aprenden por observación e imitación de los profesores a los que respetan, no sólo de lo que sus profesores les dicen, si no de lo que éstos efectivamente hacen en la práctica clínica, y de los conocimientos, destrezas y actitudes profesionales que exhiben, aún cuando éstos pueden no estar muy conscientes del proceso y de su propia influencia en los aprendizajes de los estudiantes. En cierto sentido, la necesidad de otorgar los cuidados adecuados para cada paciente, para lo cual el estudiante en formación no está completamente preparado, promueve un modelo de enseñanza

aprendizaje que tiende a ver al profesor más como un clínico experto que como un facilitador del aprendizaje de los estudiantes.^{46, 53}

Se describen tres categorías de elementos dentro de la interacción estudiante-profesor, éstas son: los comportamientos del estudiante, las características del profesor y los comportamientos de enseñanza-aprendizaje; destacando entre los últimos la importancia de la retroalimentación y demostración clínica, la integración de teoría y práctica, y la importancia de la autonomía del estudiante y de la autoevaluación^{46, 53, 54}

En principio la competencia profesional y el ser un modelo a imitar, la habilidad para traspasar los conocimientos a la clínica explicando de manera sencilla los conceptos más difíciles, las habilidades comunicacionales y una actitud motivadora, la crítica constructiva y una actitud cortés, la cercanía y accesibilidad, el interés y comprensión para con los estudiantes, la puntualidad, el sentido práctico, el exhibir interés y gusto por enseñar, la consistencia e imparcialidad en el trato y al calificar, y el respeto en la relación con estudiantes y/o pacientes, han sido descritos por estudiantes de odontología como comportamientos positivos de los profesores.⁵¹

Se ha sugerido que los profesores con más experiencia, que manejan las materias clínicas y pedagógicas, adquieren progresivamente en el curso de su carrera académica un conjunto tácito de conocimientos de los principios básicos de pedagogía, que deberían formar parte de los instrumentos a utilizar por el profesor clínico; destacando las siguientes áreas: evaluación, herramientas para el aprendizaje de adultos, características del aprendizaje de adultos y currículo. Esto le va a permitir realizar una enseñanza clínica efectiva que considera entender cómo los estudiantes aprenden para precisamente apoyar este aprendizaje; una buena organización clínica y una correcta formación propia a fin de facilitar el desarrollo educacional.⁵¹

En la actualidad, el proceso educativo es afectado por factores asociados a cómo se desarrolla el ejercicio profesional y por la forma en que se desarrolló el proceso educativo de los actuales docentes. La formación por competencias entendida como el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones en que se pueden confrontar el alumno en el ejercicio de la práctica, es un desafío en tanto que la misma implica la ejecución de las maniobras clínicas previstas en el plan de tratamiento implicando la ejecución de técnicas que podrían derivar en consecuencias indeseables para el paciente. Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él enseña, se abre la posibilidad de que cada etapa del proceso educativo pase a ser una herramienta que permita el desarrollo integral de los futuros profesionales.^{46, 53}

La implementación en las carreras relacionadas con las ciencias de la salud, de estrategias metodológicas activas permite desarrollar la capacidad analítica y de autoevaluación sistemática por parte del estudiante de su propio proceso de formación y la posibilidad de desarrollar metas objetivas personales para el mejoramiento profesional. La exposición temprana a casos clínicos y pacientes favorece un mejor aprendizaje por encontrar utilidad inmediata del conocimiento; igualmente, el autoanálisis constante dentro del proceso facilita la adquisición de habilidades para el auto aprendizaje y la formación continua.⁴⁹

Hay muchas formas de aprender. Los estudiantes que saben aprender son autónomos: toman sus propias decisiones sobre el qué, el cómo y el por qué, en lugar de seguir pasivamente instrucciones y consejos ajenos. Frente a los desafíos por mejorar los aprendizajes, se hace perentorio que el docente disponga de herramientas metodológicas capaces de gestar un genuino aprovechamiento de cada una de las instancias proclives al desarrollo autónomo del estudiante.⁴⁹

Las prácticas docentes son una variable central de la calidad educativa, los cambios en que se vean involucradas constituye un aspecto medular de la mejora de la calidad educativa. Por ello son determinantes en la forma como los alumnos

aprenden una disciplina en un momento particular pero trascendiendo el ámbito de la interacción docente – alumno más allá del espacio clínico y del aula.³⁶

El tránsito del esquema convencional al contemporáneo implica a los profesores cambios en tres dimensiones relacionadas entre sí: en primer lugar deben hacer un esfuerzo de preparación, reflexión y autoevaluación mayor; en segundo deben dejar de lado su forma tradicional de conceptualizar a los alumnos, al proceso educativo y a sí mismos; en tercero que, esencialmente, modifiquen sus prácticas docentes.³⁶

Esta transformación de las prácticas pedagógicas implica también una transformación de las condiciones en que se desenvuelve el proceso educativo concreto, como el plan curricular. Así esta modificación tiene que ponerse en relación con otros cambios como en los objetivos, estructura y contenidos de la malla curricular; en los propósitos, contenidos y aprovechamiento de la formación de profesores; en los incentivos para los profesores; en las formas de interacción entre profesores y la organización de la docencia.³⁶

De acuerdo al análisis realizado de lo que implica y está en juego en los procesos de enseñanza aprendizaje en odontología, los docentes universitarios tendrían que lograr que en los estudiantes surjan preguntas tales como: ¿para qué usaré los conocimientos? ¿Cuál es mi objetivo al emprender esta carrera? ¿Sólo busco un título profesional que me permita ganar dinero a cualquier costo, o quiero ser un aporte a la sociedad? ¿Cómo me veo a mí mismo ejerciendo como odontólogo? Etc. Las respuestas a estas interrogantes van a ir configurando qué tipo de profesional se quiere ser, para qué aprender y qué relaciones humanas construir desde la profesión.⁵⁰

Perfeccionamiento docente

Al reflexionar sobre los retos que actualmente debe enfrentar la educación superior, no puede ignorarse el papel relevante que ocupa la formación docente del

profesorado universitario. En efecto, si bien el nivel de una universidad lo configuran muchos factores, el que constituye un condicionante de máxima envergadura dice relación con la calidad del profesorado, ya que garantiza una enseñanza eficaz que apunte no solo a formar profesionales, sino personas capaces de mantener una identidad personal frente a las circunstancias cambiantes del mundo globalizado. Y para ello no es suficiente dominar una determinada disciplina, es necesario enseñar a los estudiantes a pensar y actuar como profesionales.³³

La docencia pertenece a un tipo de actuación con características propias y distintas de los otros cometidos que el profesorado universitario debe asumir. Enseñar es distinto de investigar y es igualmente distinto de llevar a cabo tareas de gestión, de extensión cultural o de participar en otros proyectos profesionales tales como emisión de informes, auditorias, asesorías, etc.⁵⁵

En el campo de la educación en ciencias de la salud, se ha producido la transición de una concepción que identificaba el proceso solo como de enseñanza, hasta concepciones más actuales que lo conciben como proceso de enseñanza-aprendizaje, como un todo integrado, destacándose la función protagónica del estudiante. Esto ha impulsado el desarrollo de metodologías especiales o didácticas particulares, las cuales deben ser manejadas por los docentes de todos los ciclos de las carreras atendiendo a las particularidades y características de cada una.⁵⁶

Este proceso educativo innovador demanda de los profesores un rol distinto al tradicional, constituyéndose este principalmente en un facilitador de situaciones de enseñanza- aprendizaje, para lo cual debe ser idealmente capacitado. Esto debido a que las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los profesores tienen relación con la capacitación profesional y pedagógica que estos hayan alcanzado. La mayoría de los docentes del área de la salud no tiene una preparación formal como tal, si se lo compara con el docente de educación primaria o secundaria que ha recibido una formación que lo valida antes de iniciar su labor pedagógica. Sumado a esto la mayoría de quienes ejercen docencia en el área de la salud, han sido

formados bajo un modelo tradicional de educación, por lo que sus competencias docentes y sus prácticas pedagógicas están dadas principalmente por su formación y experiencia profesional en el ámbito específico de sus estudios.⁴⁹

Hoy, cuando se evalúa el currículum de un docente, se le da habitualmente mayor importancia a la especialización disciplinar y la capacitación en investigación, no así a la capacitación pedagógica que posea. Sin embargo, esta última es fundamental para desarrollar prácticas pedagógicas cada vez más complejas que respondan a las nuevas demandas educativas. Debido a esto las instituciones de educación superior comprenden que capacitar a los docentes universitarios en temáticas educativas, contribuye al ejercicio más eficiente de su labor, sin olvidar, sin embargo, la importancia del profundo dominio de la especialidad que se imparte, es decir la formación disciplinar.³

La formación tanto en aspectos disciplinares como pedagógicos debe ser permanente, la docencia requiere más que saber qué enseñar (dominio disciplinar), demanda saber cómo hacerlo (dominio pedagógico) y se debe comprender como un proceso de actualización que permite realizar una práctica pedagógica pertinente adecuada a contexto social y a los estudiantes a los que va dirigida. La formación pedagógica estimula en el profesorado la innovación, el sentido crítico, la reflexión y la creatividad que demanda la práctica docente, lo que contribuye a elevar la calidad de la formación de los estudiantes.^{3, 4}

Sin embargo, durante años se ha privilegiado el conocimiento disciplinar por encima del pedagógico, ya que existen pocos incentivos para que los docentes se perfeccionen en el área pedagógica. Por otra parte se prioriza la formación continua orientada a especialidades o disciplinas afines al campo de acción, lo que tiene mayor relevancia en un contexto laboral y económico. Mientras algunos consideran la capacitación pedagógica esencial para ejercer la docencia, otros lo ven solamente como complemento positivo. Para el ejercicio docente, la capacitación pedagógica representa una debilidad en el ámbito universitario.²⁰

Contar con un cuerpo académico capacitado y con dominio especializado de su disciplina mejora la docencia, favorece la retención del alumnado, ayudando a que éste pueda concluir exitosamente sus estudios; y genera oportunidades necesarias que impulsen la entrega de una atención en salud correcto y actualizado por parte de los nuevos profesionales titulados. Se ha observado que el número de docentes con doctorado y magíster está asociado a menores tasas de deserción y a la mejora en el rendimiento del alumno, que serían indicadores de la calidad del proceso educativo en el área médica.²⁰

Se plantea además la necesidad de desafiar al docente universitario para que reconozca la importancia y la complejidad de la práctica docente que desarrolla específicamente en este nivel y estimularlo para que, en el marco de su desarrollo profesional, participe en programas de formación y actualización que respondan tanto a sus necesidades individuales como a las que plantea la propia institución universitaria en los ámbitos pedagógico, profesional, personal y social. No se trata de “pedagogizar” al docente en detrimento de la necesaria profundización del conocimiento disciplinario, se trata de insistir en la necesidad de un docente cualificado que no sólo domine los contenidos disciplinares, sino que sepa enseñarlos.⁵⁶

El desarrollo profesional alude a un concepto global que resume todas aquellas acciones orientadas al crecimiento y mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión, que constituyen las funciones principales del profesor universitario. Constituye un proceso complejo que debe enfocarse hacia distintos referentes, que pueden sintetizarse en dos: cambios actitudinales y cambios en la práctica docente. Para que cualquier actividad de formación permanente facilite el desarrollo profesional de los docentes debe atender a distintos aspectos, entre los que se destaca: claridad del perfil docente que se desea formar, compromiso individual y colectivo con la actividad, reflexión sobre la práctica en cuanto a la forma de conjugar los referentes teóricos y prácticos, programarse para que esta actividad sea un continuo en una dinámica entre los implicados en el proceso formativo. El tipo de profesionalización docente que hoy se perfila, en el marco de la comunidad

postmoderna, es la síntesis de varios elementos, entre los que se destacan: actitud de perfeccionamiento permanente, dominio de un conjunto de competencias docentes y capacidad para tomar decisiones adecuadas.^{22, 57}

Zabalza et. al. mencionan que el desarrollo profesional de los docentes y de los profesionales en general solo en parte depende de los procesos formativos formales en los que han participado, sin embargo resulta evidente que la formación constituye una condición básica y necesaria en los procesos de cambio docente y en la reconstrucción del propio pensamiento sobre aspectos básicos de la profesión. De acuerdo a Huberman (1995), citado por Zabalza et. Al. , la mejora como profesionales se produce como consecuencia de la combinación de dos factores: las oportunidades y la propia capacidad de los sujetos expresada en la toma de decisiones pertinentes. Por lo tanto sujeto y contexto se ven implicados en este proceso. Hay dos aspectos con una alta incidencia en cómo los profesores describen su propia evolución como docentes. El primero se refiere al hecho de haber tenido a alguien que les apoyara. El segundo aspecto está muy vinculado al marco de oportunidades que se haya ido presentando en momentos específicos y a los factores que generan esas oportunidades en un contexto competitivo: el haber salido a universidades extranjeras, el dominar varios idiomas, el haberse centrado en hacer la tesis, el participar en cursos de formación. Por tanto, no es apropiado hablar de la formación docente como si ésta funcionara y tuviera sentido como una variable independiente de otros factores. Tanto el cómo y el para qué de la formación docente depende de decisiones y condiciones institucionales que van más allá de la voluntad individual de cada profesor.⁵⁸

Es necesario realizar cambios tanto en metodología como en contenidos, que respondan a los nuevos atributos y necesidades de la educación actual . Los avances en educación en ciencias de la salud, permiten enfrentar este paradigma ayudando en la habilitación docente, principalmente en lo referente a metodologías de aprendizaje y de evaluación, demostradamente válidas y confiables para apoyar a esta nueva generación.⁵⁹

Si se analiza lo que ocurre en el campo de las ciencias de la salud, la capacitación pedagógica es particularmente relevante para aquellos docentes que laboran en este campo del saber, pues les resulta complejo ejercer funciones pedagógicas dado que su formación de origen no está orientada al proceso educativo. Es tan así que la mayoría de los profesores suelen repetir ciertas tradiciones formativas enraizadas, sin autocrítica, que reproducen lo que aprendieron en su propia biografía como estudiantes y en sus procesos de socialización iniciales como docentes. Esto supone que la docencia consiste, principalmente, en dos propuestas típicas o tradiciones no cuestionadas: una supone que dar clase, generalmente de manera expositiva y preferentemente con una presentación de diapositivas, debe estar centrada en brindar información; la otra implica que recibir a los alumnos en el ambiente de la clínica consiste en proponerles mirar e imitar. Esta coyuntura presenta desafíos al momento de planificar y desarrollar una formación sistemática sobre docencia universitaria pues si el aprendizaje es construcción, requiere entonces vincular lo nuevo con lo que ya se sabe y afrontar la compleja tarea de transformarse y transformar la mirada sobre la realidad. Es decir, afrontar la complejidad de recuperar sus concepciones y experiencia educativa para profesionalizar su rol docente. Para esto, se identifica que un eje fundamental de la formación es la reflexión sobre la propia práctica de enseñanza; mirarla, comprenderla, cuestionarla, analizarla a la luz de conceptos pedagógicos que permitan repensarla, distanciarse y generar alternativas.^{20, 23}

Debe considerarse otro aspecto que se constituye como un desafío para pensar la formación docente universitaria: los docentes universitarios no tienen a la enseñanza como ocupación principal y probablemente tampoco la tengan en el futuro. Su práctica profesional en medicina, enfermería, odontología, kinesiología, etc. da sentido a las prácticas de enseñanza en las que participan, es decir, dan clases porque tienen un saber que se actualiza y se enriquece en el desempeño de su profesión y en la investigación. Uno de los principales hándicaps de bastantes instancias de formación radica en que la mayoría de las teorías y programas orientados a la preparación del docente universitario no se inserta en el territorio de la disciplina que el profesor imparte; lo cual lleva al profesorado a devaluar la

formación pedagógica considerándola como algo añadido a su formación científica y al conocimiento adquirido desde su experiencia práctica. En consecuencia, al momento de ingresar a una propuesta sistemática de formación docente hay un aspecto motivacional por parte de estos participantes a contemplar. Se ha documentado que las razones para encarar una carrera docente son diversas: porque se los solicitan las instituciones donde trabajan, al ser una nueva exigencia de los estándares para la formación de odontólogos y acreditación de las carreras en las que dan clases; es una necesidad sentida que los lleva a acercarse a la formación con preguntas y problemas buscando mejorar sus prácticas pedagógicas; porque es un requisito para el desarrollo académico; para mejorar sus antecedentes curriculares.^{12, 23, 60, 61}

Las percepciones de los docentes acerca de lo que les parece necesario para llevar a cabo su función son diversas. Frente a esta diversidad, el desafío está en movilizar aspectos identitarios del ser docente, acercarlos a un saber que sea percibido por ellos como necesario para ejercer como formadores. Es por tanto primordial que sea evidente para ellos por qué vale la pena invertir el escaso tiempo y energías del que disponen en aprendizajes que suelen resultarles disciplinariamente ajenos, con bibliografía desafiante y en actividades que les son novedosas pero complejas de resolver. La reconducción de esta situación supondría plantear las actividades formativas como un proceso de interacción entre disciplinas, contextos y métodos que permita al profesorado adaptar y transformar los contenidos disciplinares en propuestas de aprendizaje de competencias concretas asequibles para sus alumnos. Para que los procedimientos y recursos que una institución decida aplicar puedan contribuir de una manera eficaz a la formación y al entrenamiento didáctico del profesorado universitario es muy importante realizar una combinación óptima entre las oportunidades que ofrece la institución y las demandas personales de los docentes. Entendiendo además la formación docente como el proceso continuo y permanente de reflexión y diálogo de saberes con los maestros *in situ*, con el fin de movilizar las prácticas pedagógicas. Así, la formación permite la autonomía de los

participantes, la constitución de una capacidad crítica y la comprensión de que las cosas no son inmutables que pueden ser así o bien de otro modo.^{12, 60, 61, 62}

A partir del proceso reflexivo que se tiene como finalidad, el docente genera una postura crítica en relación con su actuación e inicia una búsqueda de fundamentos para que la formación docente tengan un sentido como opción de desarrollo personal y profesional y contribuya a fortalecer su ejercicio docente alcanzando así un saber pedagógico entendido este como los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.⁶²

Sin embargo, a la hora de planificar las instancias de formación subsisten bastantes dudas respecto a las propias necesidades de formación del profesorado universitario, la primera de las cuáles es, ¿qué competencias docentes sería necesario priorizar en las ofertas de formación? ¿cuáles son las competencias docentes concretas que el profesorado considera fundamentales para reorientar su práctica docente en el nuevo contexto?. Una tercera duda a aclarar para el planificador de la formación continua es, respecto a esas competencias generales, ¿cuáles posee ya el profesorado y en qué grado? Porque no parece adecuado en este tipo de formación ignorar el bagaje competencial que los docentes han adquirido a través de su experiencia profesional a lo largo de su carrera docente.⁶¹

Aunque, probablemente, son muchas las funciones que los programas de formación del profesorado universitario pueden desempeñar existen tres más generales e importantes: lo que la formación puede aportar a la construcción de la identidad docente; su función básica de mejora del aprendizaje de los estudiantes y, finalmente, sus aportes al desarrollo institucional. En definitiva, la formación constituye un elemento de transformación de la institución universitaria y se espera

de ella que produzca cambios tanto en las personas como en las cosas y en las estructuras y procesos institucionales.⁵⁸

De acuerdo a la literatura el perfeccionamiento docente está asociado a factores académicos, personales y sociodemográficos que intervienen en la participación de programas de capacitación.²⁰

Entre los factores académicos se encuentran aquellos que persisten en la necesidad del aprendizaje profundo y eficacia docente en el aula logrados mediante prácticas pedagógicas válidas, alejadas de métodos tradicionalistas. También aquellos que influyen en el desarrollo de habilidades profesionales, valor profesional que le permite al docente consolidarse laboralmente en un contexto competitivo.²⁰

Entre los factores personales están la satisfacción propia y profesional que intervienen en la capacitación docente. En la formación continua suelen participar aquellos docentes que ya han tenido una experiencia formativa previa en el área, por lo que tienen necesidad de ampliarla cada vez más.²⁰

Finalmente, entre los factores sociodemográficos se considera la situación laboral: actualmente la oferta y la demanda vinculada con el aumento en número de docentes convierte la formación continua en un factor inherente para asegurar un puesto laboral.²⁰

Si bien hay consenso acerca de que la formación y actualización del profesor universitario, es un factor esencial para el mejoramiento y desarrollo de la calidad de la institución a la cual pertenece, por otro lado resulta claro que no es fácil producir cambios profundos y perdurables que permitan alcanzar esa meta, porque el cambio implica modificar actitudes, creencias, conceptos y comportamientos. Para que el cambio se logre con éxito, las acciones formativas en docencia universitaria deben conjugar adecuadamente una serie de factores que aluden específicamente al enfoque, el tiempo, la oportunidad, la orientación y el apoyo requerido en su proceso formativo.⁵⁷

Ciertos obstáculos o problemas de índole institucional o del propio docente, dificultan la formación del profesor universitario. Entre las dificultades impuestas por los propios docentes se encuentran: el individualismo y el aislamiento característico del docente universitario que inhiben el trabajo colectivo y la investigación compartida; la resistencia al cambio debido, entre otras cuestiones, a un enfoque de la enseñanza marcadamente transmisora y tradicional; la escasa motivación intrínseca y extrínseca del profesorado para su mejora docente.⁵⁷

Sin embargo, quienes decidan ejercer docencia universitaria no deben perder de vista que esta representa una profesión que requiere un esfuerzo riguroso en cuanto a estudio e investigación permanente, que necesita de sólidos conocimientos y un saber especializado. Demanda por otra parte, un sentido de responsabilidad individual e institucional, en tanto servicio público, que brinda educación y bienestar a los estudiantes, así como a la comunidad. Quien está dispuesto a asumir este rol, debe necesariamente asumir el desafío de transformarse en formadores de personas íntegras, de profesionales que se integran a la sociedad con el afán de aportar a ella.

En cuanto a las dificultades de índole institucional la formación de docentes universitarios en ciencias de la salud enfrenta tres grandes desafíos: promover un aprendizaje reflexivo que les permita modificar prácticas docentes arraigadas; diseñar instancias y dispositivos que los sumerjan en la problematización y profesionalización de la práctica docente universitaria en todos sus ámbitos; y sostenerlos en este proceso que es complejo a través de hacerlo una experiencia vital.²³

Una formación docente sólida, continua y permanente brinda las herramientas que se necesitan para intervenir en las problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es un ejercicio que enriquece el discurso pedagógico y concilia las experiencias con nuevos conceptos y metodologías para el mejoramiento de la práctica pedagógica. De ahí que todo proceso formativo dirigido a los maestros debe ser coherente, dinámico, dialógico, motivante y estructurado,

para que no pase inadvertido, incentivando las preguntas y la construcción de respuestas colectivas.⁶²

Aunque la formación, por sí misma, no garantiza la mejora de la docencia, constituye un elemento sustancial en cualquier proceso de cambio. La formación no *causa el* cambio, pero sí lo facilita y, sobre todo, va generando una *cultura de la calidad* de la docencia, elemento que nutre cualquier propuesta de innovación. El cambio se desarrollará en buenas condiciones cuando va acompañado de un proceso de formación de las personas que intervienen en él. El gran desafío es orientar ese cambio y progreso, no a los individuos sino al contexto institucional. Este último y sus variables involucradas es que presenta más resistencia al cambio y requiere de enfoques formativos diferentes. Que un profesor haga cursos de metodología e introduzca modificaciones en sus clases resulta interesante pero constituye una mejora de escaso impacto. Son los procesos que comprometen a varias instancias institucionales y afectan al diseño del proyecto formativo de las instituciones (trabajo por módulos, incorporación regulada de TIC y enseñanza virtual, selección de metodologías activas, cambios en los roles de profesores y estudiantes, etc.) los que elevan el impacto de la innovación.⁵⁸

De acuerdo a Candy ,1996 citado por Zabalza et. al., un plan de formación cumple bien sus propósitos si reúne las siguientes condiciones básicas: es comprensiva (abarca todos los componentes del trabajo académico); tiene un sentido anticipatorio y no reactivo; hace propuestas basadas en la investigación y bien fundamentadas teóricamente; se basa en modelos y ejemplos de buenas prácticas sobre todo en el ámbito de las metodologías; está bien integrada en el contexto y la cultura institucional; estimula la reflexión y revisión de la propia práctica; tiene un sentido de continuidad, es decir de aprendizaje a lo largo de la vida.⁵⁸

En síntesis, se puede observar que la capacitación docente es una necesidad en carreras de la salud. En primer lugar, porque el conocimiento avanza continuamente y esto genera un desafío, tal es el dominio que los académicos tienen de la disciplina que enseñan que deben actualizarse permanentemente para seguir el ritmo de este

avance. En segundo lugar, en la actualidad es claro que el dominio de la profesión no lo es todo; para ser docente no basta con saber algo, hay que saber enseñarlo.²⁰

Al momento de diseñar planes de perfeccionamiento, ya sea disciplinares o pedagógicos, es necesario atender a la diversidad de los docentes. Esto implica asumir que a lo menos hay factores académicos, personales y sociodemográficos que afectan su participación en la capacitación académica. Y pese a las inversiones de las universidades en el desarrollo continuo de los docentes, estos aspectos han sido poco estudiados, sobre todo en carreras de la salud en Chile.²⁰

La universidad actual se enfrenta a grandes desafíos que le exigen cambios profundos en la organización y desarrollo técnico de su misión institucional. Entre estos se encuentran aspectos como las políticas de aseguramiento de la calidad, los rankings; las políticas de acreditación del profesorado, el financiamiento, el marketing para atraer estudiantes; las nuevas tendencias docentes (la priorización del aprendizaje, la formación por competencias, la incorporación de las TIC y de la enseñanza virtual, etc.) Todos estos factores en conjunto constituyen un nuevo horizonte para la acción institucional que requerirá poner a prueba toda la capacidad que cada una de las universidades posea para generar nuevas sinergias y redes intrainstitucionales e interuniversitarias. Obviamente, el papel del profesorado resultará clave para ello. Todos estos retos requieren de personal formado y de trabajo cohesionado, entre docentes y personal tanto de administración como de servicios.

CAPÍTULO 3

3.1 Marco metodológico

Diseño del Estudio:

Estudio descriptivo de corte transversal con un componente analítico.

Universo y muestra:

La población del estudio fue el 100% (88 participantes) de los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad Finis Terrae, pertenecientes al ciclo básico, preclínico y clínico.

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

El tamaño muestral mínimo fue de 72 participantes, la muestra del estudio fue de 78.

Criterios de Inclusión y Exclusión:

Criterios de Inclusión:

Profesores pertenecientes a la Facultad de Odontología de la Universidad Finis Terrae, que hayan realizado docencia durante el año 2019.

Docentes que firmen consentimiento informado.

Criterios de Exclusión:

Docentes que se integren a la Universidad Finis Terrae durante el año 2020.

Docentes que sólo desarrollen su labor en campos clínicos asistenciales.

Ayudantes alumnos

Profesores que curricularmente lleven menos de 2 años de práctica docente.

Dimensiones:

Dimensiones	Definición Conceptual	Naturaleza de la Variable	Nivel de Medición	Instrumento	Indicador
Sexo	Conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes	Cualitativa	Nominal	Cuestionario online	Hombre: 0 Mujer: 1
Rango Etario	Número de años vividos por el individuo. 25 - 35 36 – 49 50 y más	Cuantitativa	Continua	Cuestionario online	Años
Formación en Educación Universitaria	Estudios (diplomado, magister en docencia universitaria)	Cualitativa	Nominal	Cuestionario online	Doctorado: 1 Magister: 2 Diplomado: 3
Profesional de la salud	Profesional sanitario autorizado por agencia gubernamental o certificado por una organización profesional.	Cualitativa	Nominal	Cuestionario online	Presencia: sí Ausencia: no
Enseñanza centrada en el estudiante	El alumno se motiva y se responsabiliza de su propio aprendizaje, desarrollando autonomía e independencia.	Cuantitativa	Ordinal	Cuestionario online	1: Nunca o Casi nunca 2: Rara vez 3: A veces 4: Frecuentemente 5: Siempre o Casi siempre
Planificación de la enseñanza	Articulación y coherencia del currículum con prácticas de enseñanza.	Cuantitativa	Ordinal	Cuestionario online	1: Nunca o Casi nunca 2: Rara vez 3: A veces 4: Frecuentemente 5: Siempre o Casi siempre

Evaluación del proceso	Reconoce de la información acerca del aprendizaje del estudiante, para mejorar el proceso.	Cuantitativa	Ordinal	Cuestionario online	1: Nunca o Casi nunca 2: Rara vez 3: A veces 4: Frecuentemente 5: Siempre o Casi siempre
Relación dialogante	El estudiante capaz de construir el conocimiento y de participar con los mediadores para lograr el propósito.	Cuantitativa	Ordinal	Cuestionario online	1: Nunca o Casi nunca 2: Rara vez 3: A veces 4: Frecuentemente 5: Siempre o Casi siempre
Enseñanza centrada en el profesor	El profesor indica lo que debe ser aprendido y cómo debe serlo.	Cuantitativa	Ordinal	Cuestionario online	1: Nunca o Casi nunca 2: Rara vez 3: A veces 4: Frecuentemente 5: Siempre o Casi siempre
Uso de recursos tecnológicos	Los docentes universitarios emplean los recursos tecnológicos para ilustrar, ejemplificar los contenidos de enseñanza, informar, transmitir información, estructurar los contenidos, promover la discusión y transferir conocimiento para facilitar el desarrollo profesional del alumnado.	Cuantitativa	Ordinal	Cuestionario online	1: Nunca o Casi nunca 2: Rara vez 3: A veces 4: Frecuentemente 5: Siempre o Casi siempre

Técnica de Recolección de datos:

Para la recolección de los datos, se envió vía correo electrónico a cada docente de pregrado del área básica, preclínica y clínica de la Facultad de Odontología de la Universidad Finis Terrae, el link a través del cual podían acceder directamente el “Cuestionario de Prácticas Pedagógicas” (Anexo 1) validado y publicado en la Revista Médica Chile el año 2016 por Christian Pérez V, et al; en el que se les explicó el propósito del proyecto, la participación solicitada y los antecedentes de las investigadoras responsables. La primera página presentaba un consentimiento informado que los participantes debían aceptar para continuar con el cuestionario.

Los docentes respondieron el cuestionario, que analizaba la percepción con la que realizaron conductas propias de su actividad incluyendo actividades de planificación, enseñanza, evaluación, uso de recursos y gestión del ambiente educativo. El cuestionario presentaba 57 afirmaciones, ante las cuales el participante debía responder según la frecuencia con que las había realizado en los últimos dos años académicos, eligiendo una opción en escala tipo Likert de cinco alternativas (1= nunca o casi nunca; 2= rara vez; 3= a veces; 4= frecuentemente; 5= siempre o casi siempre).

Esta investigación contó con la autorización y aprobación del **Comité de ética** (Anexo 2), Dra. Tania Lucavechi, Directora de Investigación Facultad de Odontología; Dr. Ángel Fernández, Director de Carrera Facultad de Odontología; Dr. Cristhian Pérez V (Anexo 3), Autor Cuestionario Prácticas Pedagógicas y el

3.2 Consideraciones éticas

Se elaboró un consentimiento informado (Anexo 4), que se entregó a los docentes de la muestra, invitándolos a participar de forma voluntaria en el estudio.

El consentimiento aseguró la confidencialidad y anonimato de la información obtenida, además, se les explicaba que no tendrían ningún tipo de perjuicios académicos en caso de no participar.

Este documento es requerido para constatar la participación libre y voluntaria de todos los participantes y además porque fue solicitado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Finis Terrae. (Anexo 2)

CAPÍTULO 4

4.1 Análisis e interpretación de los resultados

El instrumento analizado en este trabajo, es el “Cuestionario de Prácticas Pedagógicas” (Anexo 2), que se utilizó para medir y caracterizar la percepción de los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad Finis Terrae, respecto de sus prácticas pedagógicas. Este presenta una estructura de dos bloques bien diferenciados, descritos a continuación.

El primer bloque recogió las principales características sociodemográficas de los profesores (sexo, edad y nivel de formación) y otras variables que caracterizan al profesor dentro del ámbito de la facultad (años de práctica docente y si es o no profesional del área de la salud). Por otra parte, el segundo bloque (el cuestionario), estuvo subdividido en 6 dimensiones que conforman la percepción. Todas estas presentaron una estructura similar.

Se planteó una afirmación que determinó qué dimensión se estaba midiendo y el profesor expresó su posición, utilizando una escala Likert.

Estas 6 dimensiones presentaban las siguientes características:

- **Enseñanza centrada en el estudiante:** 10 preguntas referentes a la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje.
- **Planificación de la enseñanza:** 11 preguntas de articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza.
- **Evaluación del proceso:** 10 preguntas de reconocimiento de la información acerca del aprendizaje del estudiante para mejorar el proceso.
- **Relación dialogante:** 6 preguntas de la capacidad del estudiante de construir el conocimiento y participar con los mediadores para lograr el propósito.
- **Enseñanza centrada en el profesor:** 6 preguntas que el profesor indica lo que debe ser aprendido y cómo hacerlo.

- **Uso de recursos tecnológicos:** 5 preguntas de uso de recursos para ejemplificar e ilustrar los contenidos de enseñanza.

Por un lado, se analizó la distribución de las variables sociodemográficas más relevantes y, por el otro, los principales resultados estadísticos del resumen de las variables que conforman las 6 dimensiones del cuestionario, que conforman la percepción.

Estadística Descriptiva

Las características de los participantes dentro de las variables sociodemográficas, como sexo, formación en educación universitaria y si pertenece a profesional de la salud se describieron mediante medidas de frecuencia absolutas y relativas (%) en tablas. El rango etario se describió mediante la media y desviación estándar.

Los resultados de la encuesta y sus dimensiones se resumieron con medidas de tendencia central como la media y mediana, medidas de dispersión como la desviación estándar y el rango. La distribución de los datos fue graficada utilizando box plot.

Para las variables cuantitativas como resultado de la encuesta se utilizó la prueba de Kolmogorov Smirnov para evaluar la distribución normal o anormal de los datos. Se aplicaron pruebas estadísticas para comparar los valores según rango etario y formación en educación universitaria. Se utilizó un nivel de significación estadística de 0,05.

Caracterización de la muestra

Las primeras variables analizadas son sexo y edad. En la **tabla 1** se presenta la distribución conjunta de estas dos variables, para los 78 docentes en estudio. En ella se puede ver qué en cuanto al sexo, la muestra se encuentra equilibrada con un 47,44 % de mujeres y un 52,56% de hombres. En lo que refiere a la edad, se puede observar

que casi un 80 % de los docentes son menores de 49 años y que menos de un 20 % superan los 50 años de edad.

Tabla 1. Caracterización de la muestra por sexo y edad

Rango Etario	Hombre	Mujer	Total			
25 a 35 años	14	17,95 %	12	15,38 %	26	33,33 %
36 a 49 años	16	20,51 %	21	26,92 %	37	47,44 %
50 y más	11	14,10 %	4	5,13 %	15	19,23 %
Total	41	52,56 %	37	47,44 %	78	100,00 %

Fuente: Elaboración propia

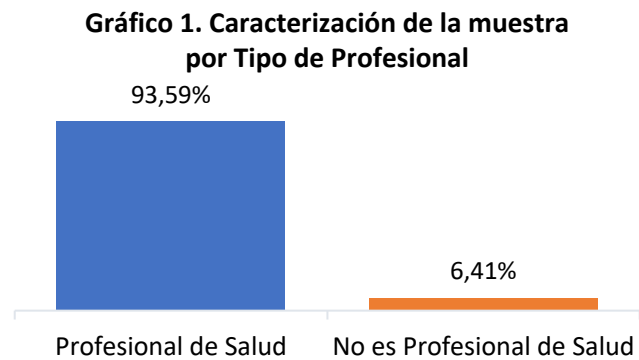
En la **tabla 2** se presenta la distribución de la variable Nivel de Formación, para los 78 docentes en estudio. En ella se puede ver que la muestra presenta un 55% de docentes con nivel de Magíster y 5% con un nivel de Doctorado. Más del 6% no posee ninguna formación especializada en educación universitaria.

Tabla 2. Caracterización de la muestra por nivel de formación

Nivel de Formación	n	%
Cursos de Capacitación	8	10,3 %
Diplomado	18	23,1 %
Magíster	43	55,1 %
Doctorado	4	5,1 %
Ninguna	5	6,4 %
Total	78	100,0 %

Fuente: Elaboración propia

En el **gráfico 1** se presenta la distribución de la variable Tipo de Profesional, para los 78 docentes en estudio. En ella se puede ver que la muestra presenta un 93,6% de docentes que son profesionales de la salud y 6,4% no lo son.



Fuente: Elaboración propia

Del instrumento

Respecto a los 57 preguntas que conforman las 6 dimensiones del cuestionario se presentan, algunos resultados estadísticos de resumen.

En la **tabla 3** se presenta la descripción de las diferentes dimensiones evaluadas, para los 78 docentes en estudio. En ella se puede ver que la distribución no es normal en cuanto a las respuestas de los docentes por lo que se utilizaran pruebas no paramétricas para analizarlos.

	n	Media	des.estan	Mediana	Mín	Max	Prueba Normalidad	%
Enseñanza centrada en el estudiante	78	4,19	0,42	4,20	3,00	4,90	0,005	74,54
Evaluación del proceso	78	4,29	0,51	4,30	3,00	5,00	0,064	76,28
Relación dialogante	78	4,11	0,63	4,17	2,50	5,00	0,002	70,77
Enseñanza centrada en el profesor	78	3,75	0,46	3,83	2,67	4,83	0,027	60,6
Uso de recursos tecnológicos	78	4,39	0,43	4,40	3,00	5,00	<0,001	81,38
Planificación de la enseñanza	78	4,26	0,48	4,36	2,27	4,91	<0,001	74,08

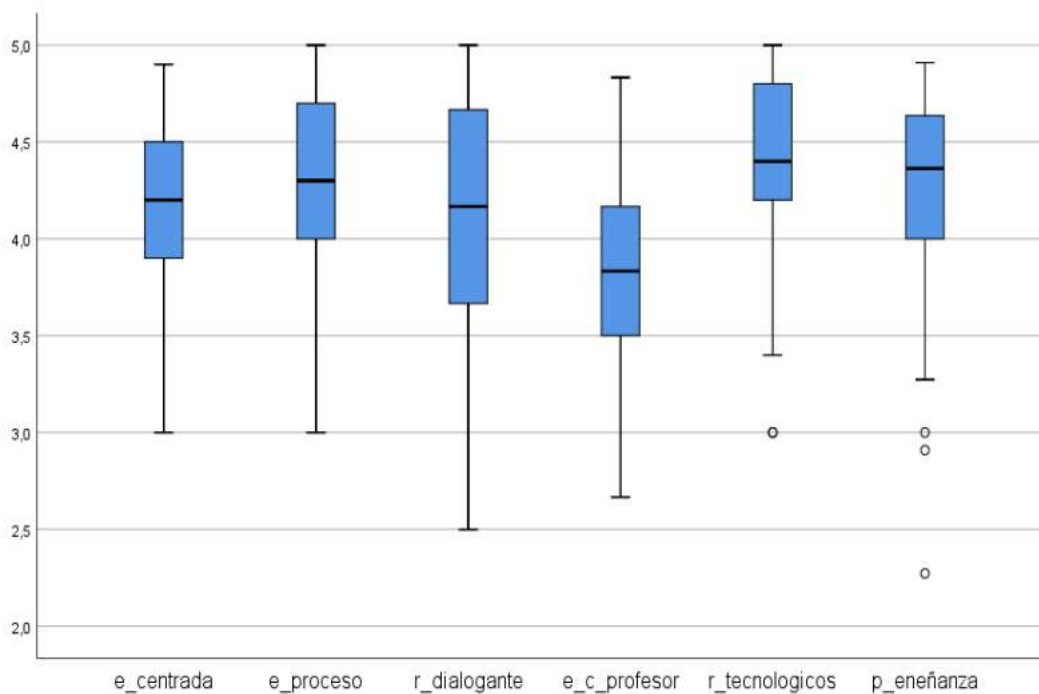
Tabla 3. Descripción de las dimensiones

* Prueba de Kolmogorov-Smirnova

Fuente: Elaboración propia

En el **gráfico 2** se presenta la distribución de las diferentes dimensiones analizadas. Donde se aprecia que la dimensión Enseñanza basada en el profesor fue valorada en menor rango de la escala de Likert respecto a las otras dimensiones y que los recursos tecnológicos fueron valorados con mayores valores.

Gráfico 2. Distribución de las dimensiones según la escala de valoración.



* Prueba de Friedman p-valor <0,001 Fuente: Elaboración propia

En la **tabla 4** se presenta la comparación de las diferentes dimensiones entre sí, en ella se aprecian diferencias significativas entre las relaciones a excepción de la relación dialogante/enseñanza centrada en el estudiante, enseñanza centrada en el estudiante y planificación de la enseñanza, y planificación de la enseñanza y evaluación del proceso.

	Desv. Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig.
Enseñanza centrada en el profesor/relación dialogante	0,30	3,83	0,00
Enseñanza centrada en el profesor/enseñanza centrada en el estudiante	0,30	4,58	0,00
Enseñanza centrada en el profesor/planificación de la enseñanza	0,30	-5,82	0,00
Enseñanza centrada en el profesor/evaluación del proceso	0,30	6,50	0,00
Enseñanza centrada en el profesor/uso recursos tecnológicos	0,30	-8,67	0,00
Relación dialogante/enseñanza centrada en el estudiante	0,30	0,75	0,45
Relación dialogante/planificación de la enseñanza	0,30	-1,99	0,05
Relación dialogante/evaluación del proceso	0,30	2,67	0,01
Relación dialogante/uso recursos tecnológicos	0,30	-4,84	0,00
Enseñanza centrada en el estudiante/planificación de la enseñanza	0,30	-1,24	0,21
Enseñanza centrada en el estudiante/uso recursos tecnológicos	0,30	-1,93	0,05
Enseñanza centrada en el estudiante/evaluación del proceso	0,30	-4,09	0,00
Planificación de la enseñanza/evaluación del proceso	0,30	0,68	0,49
Planificación de la enseñanza/uso recursos tecnológicos	0,30	2,85	0,00
Evaluación del proceso/uso recursos tecnológicos	0,30	-2,16	0,03

Tabla 4. Prueba de comparaciones múltiples para R_dialoga

En la **tabla 5** se presentan los resultados de las comparaciones entre las dimensiones según el nivel de formación en educación de los 78 docentes. En ella se muestra que en las dimensiones evaluación del proceso y recursos tecnológicos hay diferencias significativas respecto al nivel de formación de los docentes.

Tabla 5. Comparaciones de las dimensiones con los niveles de formación

	Niveles de formación	Media	des.estan	Mediana	Mín	Máx	Test
Enseñanza centrada en el estudiante	ninguno	4,36	0,40	4,40	3,70	4,80	0,323
	cursos de capacitación	4,13	0,50	4,15	3,50	4,80	
	diplomado	4,31	0,41	4,25	3,50	4,90	
	magíster	4,12	0,42	4,20	3,00	4,70	
	doctorado	4,43	0,39	4,50	3,90	4,80	
Evaluación del proceso	ninguno	4,28	0,42	4,40	3,60	4,70	0,040
	cursos de capacitación	4,11	0,42	4,40	3,60	4,70	
	diplomado	4,29	0,51	4,30	3,40	5,00	
	magíster	4,27	0,51	4,30	3,00	5,00	
	doctorado	4,90	0,08	4,90	4,80	5,00	
Relación dialogante	ninguno	3,37	0,32	3,50	2,83	3,67	0,054
	cursos de capacitación	3,88	0,60	3,67	3,17	4,67	
	diplomado	4,04	0,66	4,17	2,50	4,83	
	magíster	4,21	0,59	4,17	2,67	5,00	
	doctorado	4,75	0,10	4,75	4,67	4,83	
Enseñanza centrada en el profesor	ninguno	3,47	0,38	3,50	3,00	3,83	0,102
	cursos de capacitación	3,63	0,19	3,67	3,17	3,83	
	diplomado	3,62	0,39	3,58	3,00	4,33	
	magíster	3,86	0,51	3,83	2,67	4,83	
	doctorado	3,88	0,28	3,92	3,50	4,17	
Uso de recursos tecnológicos	ninguno	4,28	0,30	4,40	3,80	4,60	0,048

	cursos de capacitación	4,33	0,41	4,30	3,60	4,80	
	diplomado	4,37	0,48	4,30	3,40	5,00	
	magíster	4,38	0,42	4,40	3,00	5,00	
	doctorado	4,90	0,12	4,90	4,80	5,00	
Planificación de la enseñanza	ninguno	4,20	0,35	4,18	3,73	4,55	0,523
	cursos de capacitación	3,63	0,19	3,67	3,17	3,83	
	diplomado	4,15	0,68	4,32	2,27	4,91	
	magíster	4,32	0,40	4,36	3,00	4,91	
	doctorado	4,52	0,30	4,55	4,18	4,82	

* Prueba de Kruskal Wallis

Fuente: Elaboración propia

En la **tabla 6** se presentan los resultados de las comparaciones entre las dimensiones y el rango etéreo de los 78 docentes. En ella se muestra que no existe diferencia significativa en ninguna dimensión.

Tabla 6. Comparaciones de las dimensiones con los rangos etéreos

	Rango etéreo	Media	des.estan	Mediana	Mín	Máx	Test
Enseñanza centrada en el estudiante	25 a 35 años	4,27	0,37	4,40	3,50	4,90	0,483
	36 a 49 años	4,12	0,47	4,10	3,00	4,90	
	50 y + años	4,23	0,37	4,30	3,50	4,80	
Evaluación del proceso	25 a 35 años	4,27	0,49	4,30	3,40	5,00	0,902
	36 a 49 años	4,32	0,49	4,40	3,00	5,00	
	50 y + años	4,27	0,51	4,20	3,10	4,90	
Relación dialogante	25 a 35 años	3,89	0,67	3,92	2,50	5,00	0,089
	36 a 49 años	4,18	0,67	3,92	2,67	5,00	
	50 y + años	4,32	0,51	4,50	3,17	4,83	
Enseñanza centrada en el profesor	25 a 35 años	3,71	0,49	3,83	2,67	4,50	0,87
	36 a 49 años	3,79	0,49	3,83	3,00	4,67	
	50 y + años	3,74	0,51	4,20	3,00	4,83	
Uso de recursos tecnológicos	25 a 35 años	4,44	0,38	4,40	3,40	5,00	0,697
	36 a 49 años	4,34	0,49	4,40	3,00	5,00	
	50 y + años	4,45	0,37	4,40	3,60	5,00	
Planificación de la enseñanza	25 a 35 años	4,28	0,48	4,36	2,91	4,91	0,892
	36 a 49 años	4,28	0,43	4,36	3,00	4,82	
	50 y + años	4,19	0,60	4,27	2,27	4,82	

* Prueba de Kruskal Wallis

Fuente: Elaboración propia

4.2 Discusión

Los resultados obtenidos revelan que las prácticas pedagógicas más frecuentes son las que se encuentran asociadas con los modelos curriculares que se promueven en la actualidad en carreras que pertenecen al área de la salud, esto es enseñanza centrada en el estudiante, planificación de la enseñanza, evaluación de proceso, relación dialogante y uso de recursos tecnológicos. En cuanto la enseñanza centrada en el profesor muestra el menor valor dentro de las dimensiones evaluadas; estos resultados coinciden con los obtenidos en el estudio de Troncoso, et.⁶³ quien al igual que varios autores^{5, 10, 64, 65} considera que la enseñanza centrada en el profesor, si bien es cuestionada, se sigue utilizando en las universidades latinoamericanas, aunque se propone que sea reemplazada por un modelo constructivista focalizado en el aprendizaje significativo.^{15, 24, 66}

De acuerdo a Carrasco, Pérez, et al¹⁰ los docentes realizan prácticas de enseñanza tanto centradas en el profesor como centradas en el estudiante, lo que puede deberse a que las primeras aún predominan en el sistema educacional chileno, sin embargo, cambios en la educación médica, el desarrollo del constructivismo, y el interés de las instituciones por capacitar a sus docentes, habría aumentado las prácticas de enseñanza centradas en el estudiante.

En el estudio de Carrasco, et al.¹⁰ ya mencionado, se identificó un menor nivel de enseñanza centrada en el profesor 59,83% entre los encuestados y esto coincide con nuestro estudio, donde 60,6% se inclina en su práctica pedagógica por realizar enseñanza centrada en el profesor.

Según los resultados obtenidos por Troncoso⁶³ cuando analizaba la correlación entre las prácticas pedagógicas y la participación en actividades de capacitación encontró que una mayor capacitación disciplinar se asociaba a una mayor frecuencia de todas las prácticas pedagógicas estudiadas, incluida la enseñanza centrada en el profesor. Esto sería esperable, pues los docentes con mayor experiencia y capacitación en una determinada disciplina valoran mejor aquellos

aspectos más relevantes de la temática, centrando la docencia en aspectos fundamentales, como la planificación y evaluación del proceso.⁶⁷

Resulta interesante que en el estudio arriba mencionado los docentes que se capacitan más en sus disciplinas realicen con mayor frecuencia una enseñanza centrada en el profesor, lo que se podría explicar porque la docencia tradicional puede ser ampliamente eficiente y no necesariamente negativa, si es bien utilizada. Revolucionar los métodos educativos, cómo construirlos y competir con ellos es más fácil que hablar sobre los resultados educativos, la forma de nutrirlos cultivarlos y preservarlos. Cabe preguntarse si innovar en los métodos de entrega sin importar el producto obtenido es lo decisivo.⁶⁸

Como ya se expuso, el resultado que arroja el presente estudio en cuanto a que la enseñanza centrada en el profesor es poco frecuente como práctica pedagógica; cuando se analizaron las herramientas utilizadas para la enseñanza la mayoría, de los docentes dijo utilizar herramientas pedagógicas que se orientan hacia la enseñanza centrada en el profesor, estilo que también a juicio de Morales⁶⁹, sigue siendo un modelo común empleado en universidades latinoamericanas. Esto podría explicarse porque los profesores consideran que el método en que el profesor es el eje del proceso de enseñanza, continúa siendo eficaz, así muchos tienden a enseñar de la forma en que ellos aprendieron.

Nuestro estudio mostró que quienes tenían grado de doctorado presentaban valores de respuesta más altos en todas las dimensiones estudiadas. los hallazgos de Troncoso⁶³ indicaron que quienes poseen estudios de magíster presentaban puntajes significativamente superiores respecto de quienes no lo presentaban, en cambio, no hubo diferencias asociadas al doctorado. Es necesario considerar que este grado forma personas capaces de desarrollar investigaciones de manera independiente. Sin embargo, aunque la investigación es la que concentra recursos, recompensas y reconocimiento en la universidad, no está directamente asociada a la labor docente⁷⁰. Troncoso³, refiere lo mismo cuando expresa que poseer estudios

de doctorado no se traduce necesariamente en la implementación de prácticas pedagógicas más adecuadas.

Al respecto, Lara encontró un crecimiento personal y profesional en los participantes de estudios de magíster, quienes logran comprender la interacción entre la teoría y la práctica, y al mismo tiempo alcanzan mayor independencia del ejercicio de la profesión docente⁷¹.

De acuerdo a lo que sugieren instituciones internacionales como UNESCO⁷², establecer como política esencial de las instituciones de enseñanza superior la formación de sus docentes, incentivando la participación de manera constante en actividades de actualización y mejoramiento tanto de su formación profesional como de las competencias pedagógicas, coincide con las características sociodemográficas de la formación en educación por parte los docentes de la facultad, al obtener un alto porcentaje de ellos con grado de magíster.

Refiriéndose al aprendizaje centrado en el estudiante, el cual moviliza a éstos y los transforma de receptores pasivos de información a participantes activos en su propio proceso de descubrimiento. Lo que aprenden los estudiantes, cómo lo aprenden y cómo se evalúa su aprendizaje depende de las necesidades y habilidades de cada uno de ellos. A nivel del sistema, esto requiere implementar prácticas de planificación pedagógica y métodos de evaluación que respalden un enfoque centrado en el estudiante⁷³. En nuestro estudio no hay diferencia significativa cuando comparamos la dimensión de enseñanza centrada en el estudiante con planificación de la enseñanza y esta a su vez con evaluación del proceso. No es privativo de la enseñanza centrada en el estudiante el que los profesores planifiquen y evalúen el proceso, también lo llevan a cabo quienes dicen realizar de forma más frecuente enseñanza centrada en el profesor, pero de forma menos frecuente.

En el estudio de Esparza⁷⁴ se identifica que, de los cinco ítems del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas, el mismo utilizado en nuestra investigación, la planificación

de la enseñanza es lo más frecuentemente realizado; nuevamente coincidiendo con la literatura revisada^{5, 63}. A juicio de Esparza en la práctica los docentes pasan numerosas horas dependiendo de la planificación por lo tanto, realizando procesos altamente estructurados; ya que esta debe tributar a los programas y perfil académico decretado en cada carrera.

La capacidad de planificar y el uso efectivo de las distintas estrategias para diseñar y desarrollar con éxito la enseñanza, es una de las competencias docentes destacadas por diversos autores e instituciones. En el presente estudio se muestra que los docentes planifican su enseñanza en un alto porcentaje, 74,08% lo que se condice con las exigencias que la educación universitaria y el contexto en que se desarrollan en la actualidad, precisan.

En la presente investigación, también tuvimos diferencias significativas entre la formación docente y las diferentes dimensiones, pero sobre todo en la que dice relación con el uso de recursos tecnológicos los cuales eran utilizados principalmente por los profesores que poseían mayor formación. El uso de recursos tecnológicos alcanzó valores altos, dentro de la escala de Likert, un 81,38% responde que siempre o casi siempre los utiliza. Estos recursos son más utilizados por los docentes que tienen doctorado, por lo tanto, a mayor preparación y conocimientos que posee el docente hay una mayor utilización de recursos tecnológicos en la enseñanza. Esto coincide con el estudio realizado por Meng Zhang⁷⁵ con 261 profesores de 17 universidades chinas, donde el conocimiento demostrado por los docentes en cuanto al uso de la tecnología en el proceso de enseñanza, influyó positivamente en el uso real de ésta, tanto para la instrucción presencial como en línea.

De acuerdo a Zhao & Frank, citado por Meng Zhang, et al⁷⁵ el uso eficaz de la tecnología en la enseñanza ha sido durante mucho tiempo un problema relacionado con múltiples factores. Variables internas, como el conocimiento y la competencia tecnológica de los docentes, puede afectar significativamente la forma en que éstos

utilizan la tecnología en su práctica. Esto apoya el estudio de Gutiérrez M⁷⁶, el cual revela que la utilización de las TIC's produce buenos efectos en el aprendizaje. Según Carrasco, Pérez, et al ¹⁰ el uso de recursos tecnológicos presenta un nivel medio de valorización, lo que puede deberse a que la práctica docente es un fenómeno determinado por numerosos principios. Debido a esto el logro en el uso de recursos tecnológicos requiere actitudes favorables hacia su utilización y capacitaciones previas por parte de los docentes.

Esto último coincide con Arancibia, et al⁷⁷, que concluyen que hay una falta de percepción por parte de los docentes de la importancia de innovar respecto del uso de la tecnología y falta de capacidades técnicas en el uso de este tipo de recursos.

El inicio del siglo XXI, se ha caracterizado por el énfasis de la evaluación en el ámbito educativo, aplicándola como un mecanismo de mejora. La evaluación como proceso puede usarse para: la medición del logro de objetivos, la toma de decisiones a partir de los resultados, la valoración de respuesta a las necesidades de los participantes, la interpretación y comprensión del objeto evaluado⁷⁸.

Nuestros resultados muestran que el 76,28% reconoce a partir de la información obtenida a través de ésta, aspectos que le permitirán mejorar el proceso. Los profesores que realizan tanto enseñanza centrada en el estudiante, como centrada en el profesor presentan diferencia significativa con la dimensión evaluación del proceso. Infiriendo a partir de esto que independiente del tipo de enseñanza utilizada, los profesores si consideran los resultados de la evaluación como herramienta que les permita enriquecer y progresar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esparza⁷⁴ al igual que Carrasco et al¹⁰, encontraron que la evaluación del proceso tenía un porcentaje más bajo que la planificación o la relación dialogante,

coincidiendo también el bajo porcentaje en la relación que tiene con la enseñanza centrada en el estudiante. En cambio en nuestro estudio, la planificación y la relación dialogante muestran un porcentaje menor que el obtenido en la evaluación del proceso.

Considerando la dimensión relación dialogante, tanto en el estudio de Esparza⁷⁴ como en el de Troncoso⁶³ una de las prácticas pedagógicas más frecuente es la relación dialogante. Esto implica que los profesores están constantemente preocupados también por la relación con los estudiantes¹⁰. En nuestro estudio esta si bien obtiene un 70,77% dentro de las prácticas docentes, en el análisis de conjunto es una de las menos frecuentes después de la enseñanza centrada en el profesor. Por su parte en el estudio de Carrasco, et al. ¹⁰ ya mencionado, se identificó mayor nivel de relación dialogante 85,34% entre los encuestados.

CAPÍTULO 5

5.1 Conclusiones

En nuestro estudio los docentes de la facultad tienen una percepción positiva en cuanto a sus prácticas pedagógicas, las cuales son realizadas por sobre un 70%; destacándose el uso de recursos tecnológicos con más de un 80%, lo cual pudo haberse visto influenciado por las condiciones de pandemia y la enseñanza online que obligó a que este recurso fuera mucho más utilizado. Por otra parte, la enseñanza centrada en el profesor tuvo el porcentaje más bajo 60% como práctica pedagógica realizada. La enseñanza centrada en el estudiante si bien obtuvo un porcentaje más alto de 74,54% es cuestionable ya que las herramientas utilizadas para la enseñanza, corresponden a las que tributan a una enseñanza tradicional centrada en el profesor.

En el presente estudio no hubo diferencias significativas en cuanto a los rangos etarios y la utilización de las prácticas pedagógicas, por lo que podemos concluir que la edad no es factor determinante en este aspecto, aunque podríamos pensar que docentes de mayor edad han tenido un mayor rango de oportunidades en cuanto a la preparación disciplinar y experiencia pedagógica. En relación al grado de formación docente sí encontramos una diferencia, por lo que a mayor formación es mayor la utilización de las prácticas pedagógicas encuestadas.

Dentro de las limitaciones, debido a que las prácticas pedagógicas son por autorreporte y no por observación de las mismas, ya sea en aula o en el ámbito clínico, pueden ser que sean adaptadas a la necesidad individual y según la experiencia puede irse moldeando, por lo tanto, los resultados pueden estar sujetos a la aceptación social perseguida.

Debemos considerar que al aplicar la encuesta de manera electrónica, si bien el correo electrónico es una herramienta de uso masivo, puede ser que hayan

quedado fuera una parte de los docentes, por no tener mucha afinidad por la utilización de recursos tecnológicos.

Para investigaciones futuras sugerimos , diseñar un protocolo de observación para evaluar las prácticas pedagógicas efectivas en el aula por parte de los docentes, idealmente logrando una muestra representativa.

Recomendamos que un estudio similar sea llevado a cabo con docentes de facultades de odontología de diferentes universidades, tanto privadas como públicas, para así ampliar la muestra y poder realizar comparaciones de los resultados.

También sugerimos que en un próximo estudio se aborde la percepción que los estudiantes de la facultad tienen respecto de las prácticas pedagógicas de sus docentes y que se puedan comparar con nuestro estudio.

Esperamos que esta investigación ayude a guiar a la institución, y le permita contar con una herramienta para realizar un diagnóstico oportuno de lo que acontece al interior de las aulas y del que hacer clínico, identificando necesidades de capacitación docente generando iniciativas de progreso. Para lo cual creemos que la facultad debería proponer cursos de perfeccionamiento pedagógico constante para los docentes de acuerdo a las necesidades de éstos en el ámbito odontológico.

Por último, quisiéramos resaltar que esta investigación es un análisis inicial, abierto a actualizaciones, nuevas ideas e información adicional. Uno de los principales propósitos de este estudio es estimular la reflexión y contribuir a los debates en el área en el ámbito de las prácticas pedagógicas a las que nos quisimos aproximar a través de la encuesta realizada en nuestra facultad .

BIBLIOGRAFÍA

1. **González V. Paola, Muñoz M. Silbana** *Centro de aprendizaje campus sur, una experiencia de innovación, en los modelos de orientación centrado en el desarrollo de las competencias habilitantes del estudiante de enseñanza superior.* Disponible en: http://www.uchile.cl/documentos/centro-de-aprendizaje-campus-sur-una-experiencia-de-innovacion-en-los-modelos-de-orientacion-centrados-en-el-desarrollo-de-las-competencias-habilitantes-del-estudiante-de-ensenanza-superior_130113_1_1018.pdf
2. **Jerez Y. Oscar** *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Metodología y recomendaciones para su implementación.* Enero 2015 1ª Edición Ediciones Universidad de Chile Santiago-Chile ISBN N° 978-956-19-0888-8. Disponible en: <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Vo,+DiVErSiDAD+E+inCIUSi%C3%B3n+Enfoque,+Metodolog%C3%ADas+y+recomendaciones+para+su+implementaci%C3%B3n&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
3. **Troncoso G. Diego A.** Relación entre capacitación docente y prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud de Chile. Tesis para optar al grado de Magister en Educación Médica para las Ciencias de la Salud Universidad de Concepción Chile 2016 (Internet) Disponible en: http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2381/4/Tesis_Relacion_entre_capacitacion.Image.Marked.pdf
4. **González C. Alonso (et.al.)** Satisfacción académica y prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes de salud de Chile. FEM (Internet) Vol. 22 N°3 Barcelona Jun. 2019 Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322019000300003
5. **Pérez V. Cristhian, Vacarezza G. Giulietta (et.al.)** Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de las carreras de la salud. Rev. Med Chile 2016; 144:795-805 (Internet) Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v144n6/art15.pdf>

6. **SIES** Panorama de la Educación Superior en Chile 2014. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Rev Educ Cienc Salud 2008; 5 (2): 81 Disponible en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1957/mon_o706.pdf?sequence=1&isAllowed=y

7. **Fernández G. Olga M., Martínez C-B. Macarena. (et.al)** Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria. Estud Pedagóg V 45 N°1 27-45 (Internet) Valdivia, 2009 Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07180705200900100002

8. **Pérez V. Cristhian, Bastias V. Nancy. (et.al)** Cuestionario de prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes: Estructura factorial y consistencia interna en carreras de la salud. (TRABAJO ORIGINAL) Rev Educ Cienc Salud 2018; 15 (2) 92-98 (Internet) Disponible en: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1522018/artinv15218d.pdf>

9. **Fasce H. Eduardo** Editor Rev Educ Cienc Salud 2008; 5 (2): 81 ¿Son suficientes las competencias profesionales en la enseñanza de las ciencias de la salud? Disponible en: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol522008/edit52.pdf>

10. **Carrasco Z. Constanza, Pérez V. Cristhian, (et.al)** Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud Rev Med Chile 2016; 144:1199-1206 (Internet) Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v144n9/art15.pdf>

11. **Cabalín S. Daisy, Navarro H. Nancy** Conceptualización de los Estudiantes sobre el Buen Profesor Universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera – Chile Int. J. Morphol. V. 26 N°4: 887-892. Dic. 2008 (Internet) Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022008000400017

12. **Aguilera P. Eleanne, Ortiz T. Emilio** La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. Revista Estilos de Aprendizaje, nº5, Vol. 3, Abril de 2010 (Internet) Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES) Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba Disponible en: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/900/1589>
13. **Harden, RM, Crosby J.** The good teacher is more than a lecturer, the twelve roles of the teacher. Medical Teacher, 2000; 22(4). Disponible en: https://njms.rutgers.edu/education/office_education/community_preceptorship/documents/TheGoodTeacher.pdf
14. **VALERIO URENA, Gabriel y RODRIGUEZ MARTINEZ, María del Carmen.** Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innov. educ. (Méx. DF)* [online]. 2017, vol.17, n.74 [citado 2021-03-21], pp.109-124. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200109#:~:text=Destacan%20las%20siguientes%20competencias%20docentes,y%20uso%20de%20experiencias%20reales. ISSN 1665-2673.
15. **Castilla L. Mónica, López de M, Clara.** Los roles del docente en la educación médica. *Rev. Educación y Educadores*. 2007; 10 (1): 105-113.
16. **Berrios, P.** Normas y percepciones sobre carrera académica en Chile. *Calidad en la Educación*, 2008(28), 40-52. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n28.201>
17. **CANEDO ORTIZ, Teresa de Jesús y FIGUEROA RUBALCAVA, Alma Elena.** La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica* [online]. 2013, n.41 [citado 2021-03-21], pp.2-18. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004. ISSN 2007-7033.

18. **Fukuhara Mary, Castro Alicia, Flores Mirza.** Perfil del docente de práctica clínica en odontología desde la perspectiva del estudiante y del docente de una universidad privada. Rev. Estomatol. Herediana [Internet]. 2018 Jul [citado 2021 Mar 21] ; 28 (3): 144-152. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-43552018000300002&lng=es&nrm=iso
19. **Vergara G. Carolina, Zaror S. Carlos.** Procesos de enseñanza-aprendizaje en la clínica odontológica. Aspectos teóricos. Rev Educ Cienc Salud. 2008; 5(1): 6-11.
20. **Ortega R. Gracia, Pérez V. Cristhian, Bastías V. Nancy, Parra P. Paula.** Capacitación continua en docentes universitarios de carreras de la salud: ¿qué sabemos y por qué importa? Rev Educ Cienc Salud. 2020; 17(1): 47-50.
21. **Vergara G Carolina, Sandoval V. Héctor.** El docente universitario y la formación de los estudiantes de odontología. Rev Educ Cienc Salud 2014; 11 (1): 7-11.
22. **Tejedor FJ.** Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. Estudios sobre educación 2009; 16: 79- 102.
23. **Schwartzman Gisela, Eder María Laura, Roni Carolina.** Formación docente en y para la Universidad: dispositivos y prácticas en Ciencias de la Salud. REDU 2014; 12(4): 179-201.
24. **Díaz Q. Víctor.** Formación Docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Rev Educ Laurus 2006; 12:88-103.
25. **Abello C. Diana, Hernández V. Carolina, Hederich M. Christian.** Estilos de enseñanza en docentes universitarios, propuestas y validación de un modelo teórico e instrumental. Rev Pedagogía y Saberes 2011; 34: 141-154.

26. **Moreno Elsa.** Concepciones de prácticas pedagógicas. Rev de la Facultad de Artes y Humanidades 2002; 16: 1-35.
27. **De Tezanos Araceli.** Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. Rev. Pensamiento Educativo 2007; 41(2): 57-75.
28. **Jarpa A. Marcela, Haas P. Valentina, Collao D. Damaris.** Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las prácticas iniciales. Estud. Pedagóg 2017; 43(2): 163-178. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200009
29. **Espinoza F. María, Brito H. Bárbara, Jaime C. Ivonne, Magni A. Carolina.** Prácticas reflexivas en un entorno de aprendizaje hospitalario. La experiencia de estudiantes de enfermería. Rev Educ en Cienc de la Salud 2019; 16 (2): 153-158.
30. **Ademar F. Horacio.** Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. Rev Educ y Humanismo 2018; 20(34): 140-155.
31. **Martínez G. Pedro.** Estilos de enseñanza: conceptualizaciones e investigación. Rev Estilos de Aprendizaje 2009; 3(2): 3-19.
32. **Isaza V. Laura, Henao L. Gloria.** Actitudes- Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. International Journal of Psychological research 2012; 5(1): 33-141.
33. **Laudadío M^a Julieta, Da Dalt Elizabeth.** Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la Universidad. Educación y Educadores 2014; 17(3): 483-498. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.5
34. **Martínez V. Nicolás.** Los modelos de enseñanza y la práctica en el aula. Universidad de Murcia 2004. Disponible en: <https://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopediaDidacticarev/modelos.pdf>

35. **Gargallo L. Bernardo, Garfella E. Pedro, Pérez p. Cruz, Fernández M. Amparo.** Modelos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Ponencia III. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid 2010.
36. **Ejea M. Guillermo.** Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación. 2007; 1-26.
37. **Marsiglia-Fuentes, Ronald M., Llamas-Chávez, Jorge, & Torregroza-Fuentes, Edilbert.** Las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje una aproximación al caso de la licenciatura en educación de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación universitaria* 2020; 13(1), 27-34. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100027>
38. **Kohler H. Johanna.** Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Liberabit* 2005; 11: 25-34.
39. **Gutiérrez T. Mariano.** Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias pedagógicas* 2018; 31:1-14. Disponible en: <https://educra.cl/wp-content/uploads/2019/07/DOC1-Estrategias-Ensenar.pdf>
40. **Martínez G. Pedro.** Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación* 2008; 19(1): 77-94. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808120077>
[A](#)
41. **Freiberg H. Agustín, Ledesma Rubén, Fernández L. Mercedes.** Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *PUCP* 2017; 35(2):535-573. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200005

42. **Díaz-Véliz. Gabriela, Mora, G. Sergio.** Variación en los estilos de aprendizaje de tres cohortes de estudiantes de segundo año de Tecnología Médica, Universidad de Chile años 2007-2012-2017. Rev. Educ en Cienc Salud. 2020; 17(2): 122-126.
43. **Alonso C, Gallego D, Honey P.** Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora. 7ma edición. Bilbao: editorial el Mensajero; 2007.
44. **Ventura Ana C.** Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa. Perfiles Educativos. 2011; 33: 142-154. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982011000500013
45. **Alonso Catalina M; Gallego, Domingo J; Honey, Peter.** Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora. 7ª Edición Bilbao – España Ediciones Mensajero Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/311452891_Los_Estilos_de_Aprendizaje_Procedimientos_de_diagnostico_y_mejora
46. **Vergara G. Carolina, Zaror S. Carlos.** Proceso de enseñanza-aprendizaje en la clínica odontológica. Aspectos teóricos. Rev Educ Cienc Salud. 2008; 5(1): 6-11.
47. **Álvarez L. Licet, Gugelmeier Virginia, Hermida B. Laura.** ¿Cómo aprenden los estudiantes de odontología que cursan el último año de la carrera?. Odontoestomatología. 2013;15 (21): 4-11. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93392013000100002
48. **Álvarez-Cruces. Debbie. Otondo-Briceño, Maite.** Tranferencia de aprendizajes en estudiantes de Odontología de la Universidad de Concepción. Educ Med Super. 2018; 32(4): 143- 183. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000400014

49. **Rodríguez H. María Paz, González P. Sergio.** Percepción de los estudiantes de Odontología de las estrategias metodológicas más satisfactorias utilizadas por sus académicos. Rev Educ Cienc Salud. 2013; 10 (1): 42-46. Disponible en: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1012013/artinv10113g.pdf>
50. **Navarro H. Nancy.** Diseño y validación de un instrumento de evaluación clínica. Rev Educ Cienc Salud. 2009; 6(2): 79-86. Disponible en: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol622009/artinv6209a.pdf>
51. **Quiroga L. Pilar, Palacios G. Marcela.** Percepción de los estudiantes de las características y comportamientos de sus profesores asociados a una enseñanza clínica efectiva en la Facultad de Odontología de la Universidad de Concepción Tesis para optar al título de magíster en educación médica para las ciencias de la salud, Universidad de Concepción Chile 2010. Disponible en: http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/778/1/Tesis_Percepcion_De_los_%20Estudiantes_de_%20las_caracteristicas.Image.Marked.pdf
52. **Spencer John.** ABC of learning and teaching in medicine: learning and teaching in the clinical environment. BMJ 2003; 326: 591-594. Disponible en: <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7389.591>
53. **Spoletti B. Pablo.** La enseñanza en la Clínica Odontológica. Rev Educ Cienc Salud. 2014; 11(2): 166-170. Disponible en: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1122014/artrev11214a.pdf>
54. **Fugill M.** Teaching and learning in dental student clinical practice. Eur J Dent Educ. 2005; 9 (3): 131-136. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1600-0579.2005.00378.x>
55. **Zabalza. M^a.** La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. Revista Universitaria de formación del profesorado. 2006; 20 (3): 37-69.

56. **MSc. Michalón A. Raúl, MSC. Michalón D. David, Mejía G. César.** Actividades metodológicas para la preparación de los profesores de la carrera de odontología en la elaboración de tareas docentes integradoras. Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos. 2017; 9 (2): 187- 192.
57. **Martínez A. Amaro.** El docente universitario y su espacio de formación. Fundamentación de una propuesta. Docencia Universitaria. 2008; 9 (2): 53-80.
58. **Zabalza B. Miguel, Cid S. Alfonso, Trillo A. Felipe.** Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. REP. 2014; 72 (257): 39-54. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/02/257-03.pdf>
59. **Kunakov. Natasha.** Escuelas de Medicina: los estudiantes de hoy. Rev Me Chile. 2011; 139: 524-528.
60. **Castillo N. Manuel** Qué creen de la docencia los académicos de las carreras de la Salud en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. REDU. 2012; 10: 243-256. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4091548>
61. **Álvarez-Rojo. Víctor, Asencio-Muñoz. Asencio, Clares José, Del Frago Rakel, García-Lupión, Beatriz, et al.** Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior en el ámbito universitario español. RELIEVE. 2009; 15 (1): 1-18.
62. **Díaz V.** Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus 2006; 12: 88-103.

63. **Troncoso G , Diego; et al.** ¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud de Chile?. *Rev Med Chile* 2017; 145: 610-618. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v145n5/art08.pdf>
64. **Robles Zepeda FJ, Jiménez González A, Orozco Gutiérrez VA.** Las Competencias del Profesor Universitario. *EDU [Internet]*. 9 de octubre de 2020 [citado 11 de junio de 2022];4(4):200-6. Disponible en: <https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/321>
65. **Srinivasan, M., et al.** "Teaching as a Competency": competencies for medical educators. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges* 2011; 86(10), 1211–1220.
66. **Slotnick H. B.** How doctors learn: education and learning across the medical-school-to-practice trajectory. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges* 2001; 76(10), 1013–1026.
67. **De Vincenzi, Ariana, et al.** La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior 2011; *Aula* 18: 111-122. Disponible en: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/130740/La_formacion_pedagogica_del_profesor_uni.pdf;jsessionid=BDE6BCEA43CA6D4758EC1A3D59A48B9B?sequence=1
68. **Coppola, Brian P, et al.** The distinctiveness of higher education. *J. Chem. Educ.* 2013, 90, 8, 955–956. Disponible en: <https://pubs.acs.org/doi/full/10.1021/ed400452u>
69. **Morales I, Borroto R, Fernández B.** Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Educ Méd Super* 2005; 19(1):1-11.

70. **Fooka, CY, et al.** Best practices of teaching in higher education in united states: a case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2012; 46: 4817 – 4821.
71. **Lara L, Sánchez L, Bravo G.** El desarrollo profesional de los maestrantes del programa de la Maestría en Educación de la Universidad de Cienfuegos, Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación.* 2012; 58(1):1-13.
72. **UNESCO.** Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París: UNESCO; 1998. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
73. **Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE).** Aprendizaje centrado en el alumno. 2022. Disponible en <https://www.iste.org/es/standards/essential-conditions/student-centered-learning>
74. **Esparza O, Fabiola.** Percepción de la capacitación docente y prácticas pedagógicas en académicos del área de la salud. Tesis presentada para optar al grado académico de Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud. Universidad de Concepción, Chile 2020 (Internet) Disponible en: <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/562/1/Tesis%20percepcci%C3%B3n%20de%20la%20capacitaci%C3%B3n%20docente%20y%20pr%C3%A1cticas%20pedag%C3%B3gicas%20.Marked.pdf>
75. **Zhang M, Chen S.** Modeling dichotomous technology use among university EFL teachers in China: The roles of TPACK, affective and evaluative attitudes towards technology. *Cogent education* 2022; 9. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2021.2013396>
76. **Gutiérrez M, Natalia.** Implementación de una estrategia didáctica en la Clínica odontopediatría, Facultad de Odontología, Universidad de Costa Rica. *Revista Educación.* 2012; 36(2), 61-68. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/5847/9911>

77. **Arancibia, María L, Cabero J, Marín V.** Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Form. Univ.* 2020; 13(3). Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062020000300089&script=sci_arttext
78. **Zúñiga A, S, Izquierdo, J, Echalaz , B.** Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Rev. Actual. Investig. Educ* 2013; 13(1). Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100002
79. **Ortega B, Javiera.** Tendencias y perspectivas. Una práctica docente sustentada en la reflexión. *Rev Educ Cienc Salud* 2014; 11(2): 107-110. Disponible en: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1122014/esq112.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

Questionario de Prácticas Docentes

Sexo: F M Profesional de la Salud SI NO

Rango Etario 25 - 35 Formación en Educación Universitaria Diplomado

36 - 49 Magíster

50 y + Doctorado

ESCALA DE PRÁCTICAS DOCENTES

Instrucciones:

Marque la alternativa que mejor represente la frecuencia con que usted ha realizado la acción señalada en el ÚLTIMO AÑO ACADÉMICO.

	N U N C A	C A S I N U N C A	A V E C E S	C A S I S I E M P R E	S I E M P R E
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Empleo sistemas de planificación para la docencia tales como: calendarizaciones, syllabus, planificación semanal, etc.	1	2	3	4	5
2. Realizo evaluaciones de los avances que van teniendo los alumnos.	1	2	3	4	5
3. Recorro a las estrategias expositivas como primera opción para enseñarle a mis estudiantes.	1	2	3	4	5
4. Incorporo explícitamente las contribuciones de los estudiantes durante las actividades.	1	2	3	4	5
5. Retroalimentación detalladamente el desempeño de los estudiantes luego de cada evaluación.	1	2	3	4	5
6. Aplico evaluaciones escritas (p.e. certámenes, exámenes, test, etc.) de respuesta cerrada como verdadero o falso, o alternativas.	1	2	3	4	5
7. Reviso la planificación de mis actividades (clases, supervisiones, etc.) para analizar el avance alcanzado.	1	2	3	4	5

8. Diseño situaciones de evaluación donde el estudiante debe realizar conductas similares a las que se le pedirán en su futuro laboral.	1	2	3	4	5
9. Evito el uso de herramientas tecnológicas (como dispositivos, tecleras, videos, etc.) en mis actividades docentes.	1	2	3	4	5
10. Uso estrategias expositivas para introducir a los estudiantes a temas nuevos.	1	2	3	4	5
11. Genero instancias para que los estudiantes se evalúen entre ellos (coevaluación).	1	2	3	4	5
12. Cierro cada actividad docente (clases, supervisiones, etc.) con un resumen de los contenidos o procedimientos revisados.	1	2	3	4	5
13. Al comienzo de cada actividad docente (clases, supervisiones, etc.) presento los objetivos a los estudiantes	1	2	3	4	5
14. Utilizo en su totalidad la hora de clases en actividades propias de la asignatura.	1	2	3	4	5
	N U N C A	C A S I N U N C A	A V E C E S	C A S I S I E M P R E	S I E M P R E
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Organizo los contenidos o procedimientos de mis actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) siguiendo una lógica definida.	1	2	3	4	5
16. Realizo una conexión entre los contenidos que enseño y lo que los estudiantes verán en asignaturas futuras del plan de estudios.	1	2	3	4	5
17. Recomiendo el uso de herramientas tecnológicas a mis estudiantes para la búsqueda de información.	1	2	3	4	5
18. Hago preguntas amplias, abiertas, de respuestas variadas a los estudiantes para promover su participación.	1	2	3	4	5
19. Planifico mis actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) con anterioridad al inicio del periodo académico.	1	2	3	4	5
20. Doy espacios para que los estudiantes consulten abiertamente.	1	2	3	4	5
21. Reviso los contenidos que las asignaturas anteriores de la malla han abordado para verificar que debo enseñar en la mía.	1	2	3	4	5
22. Uso la tecnología de la información para comunicarme con mis estudiantes, como plataformas virtuales, sitios web, etc.	1	2	3	4	5

23. Pido a mis estudiantes que usen tecnología en sus presentaciones orales.	1	2	3	4	5
24. Utilizo evaluaciones sumativas al cierre del semestre, tales como exámenes orales o escritos.	1	2	3	4	5
25. Dejo claras cuáles serán las instancias de resolución de problemas desde el inicio del curso.	1	2	3	4	5
26. Aplico instrumentos para que cada estudiante se evalúe a sí mismo (autoevaluación).	1	2	3	4	5
27. Vínculo los contenidos que enseño con otras asignaturas de la malla a través de ejemplos concretos.	1	2	3	4	5
28. Hago preguntas de aplicación de contenidos que permitan monitorear lo que los estudiantes han aprendido.	1	2	3	4	5
29. Adecúo previamente el ambiente de la sala o lugar de trabajo según las actividades que se van a realizar.	1	2	3	4	5
30. Realizo actividades en las que los estudiantes deben simular la aplicación de los contenidos tratados.	1	2	3	4	5
	N U N C A	C A S I N U N C A	A V E C E S	C A S I S I E M P R E	S I E M P R E
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Establezco las normas de un curso o actividad docente a través del diálogo y/o la negociación con los estudiantes.	1	2	3	4	5
32. Utilizo ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes.	1	2	3	4	5
33. Realizo actividades dirigidas a motivar el aprendizaje de una unidad o tema.	1	2	3	4	5
34. Integro los intereses de mis estudiantes durante el desarrollo de mis actividades docentes.	1	2	3	4	5
35. Utilizo estrategias para captar la atención de los estudiantes.	1	2	3	4	5
36. Realizo preguntas a los estudiantes (individuales o grupales) para motivar el diálogo con ellos.	1	2	3	4	5
37. Participo de reuniones con directivos de la carrera y otros docentes para verificar los contenidos que se están enseñando.	1	2	3	4	5
38. Promuevo el debate entre los estudiantes.	1	2	3	4	5
39. Destaco los quiebres temáticos para pasar de un tema a otro.	1	2	3	4	5

40. Realizo conexiones explícitas entre lo que los estudiantes aprenden en mis actividades y lo que pasa en el mundo del trabajo.	1	2	3	4	5
41. Organizo mis actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) puntualizando los momentos de una secuencia de aprendizaje en aula (introducción, desarrollo y cierre).	1	2	3	4	5
42. Uso criterios dicotómicos para diferenciar si un estudiante sabe o no sabe, por ejemplo, aprobado – reprobado.	1	2	3	4	5
43. Limito la bibliografía a considerar por mis estudiantes a la que yo definí previamente.	1	2	3	4	5
44. Uso estrategias expositivas para abordar contenidos complejos o de alto nivel de abstracción.	1	2	3	4	5
45. Realizo evaluaciones diagnósticas al inicio de un curso o unidad.	1	2	3	4	5
46. Utilizo rúbricas de desempeño para evaluar a los estudiantes.	1	2	3	4	5
47. Expreso expectativas positivas a mis estudiantes respecto de sus logros.	1	2	3	4	5
48. Uso estrategias que hagan participar activamente al estudiante como aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje y servicio, etc.	1	2	3	4	5
	N U N C A	C A S I N U N C A	A V E C E S	C A S I S I E M P R E	S I E M P R E
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49. Reviso la pertinencia del programa de asignatura una vez finalizada ésta.	1	2	3	4	5
50. Retroalimentación a los estudiantes luego de sus intervenciones en clases (p.e. comento sus respuestas, propongo nuevos análisis, contra pregunto, etc).	1	2	3	4	5
51. Establezco relaciones cordiales con los estudiantes.	1	2	3	4	5
52. Estimulo la argumentación en el discurso de los estudiantes.	1	2	3	4	5
53. Modifico la planificación de mis asignaturas cuando se requiere.	1	2	3	4	5
54. Utilizo medios audiovisuales para clarificar contenidos: diapositivas, videos, imágenes.	1	2	3	4	5
55. Organizo mis actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) dependiendo de los avances que tengan los estudiantes.	1	2	3	4	5

56. Realizo recapitulaciones orales que monitorean la comprensión de los estudiantes (por ejemplo, repito aquellos conceptos que deben quedar más claros, pregunto si algo no se ha entendido).	1	2	3	4	5
57. Utilizo el refuerzo social con mis estudiantes: agradecimientos, felicitaciones públicas, etc.	1	2	3	4	5

ANEXO 2



Santiago, 16 de noviembre de 2020

Vistos y considerando la revisión a cargo de los miembros del Comité Ético Científico de la Universidad Finis Terrae, de documentos presentados para el proyecto titulado “Evaluación de Prácticas Pedagógicas utilizadas por Docentes de la Facultad de Odontología, Universidad Finis Terrae” de D. Ana María Toro y D. Esperanza Villasante; el valor social, los objetivos de la investigación, su marco teórico y metodología, han sido valorados positivamente por la comisión evaluadora.

Se ha revisado el formulario de Consentimiento Informado y se considera que está redactado conforme a los estándares éticos y procedimentales establecidos. Se adjunta documento visado.

Por lo anteriormente expuesto, el Comité declara no tener reparos éticos con el proyecto, calificándolo como aprobado. El investigador se obliga a cumplir con lo suscrito en la Carta de Compromiso firmada por el investigador responsable. Esta aprobación tiene vigencia de un año, después de lo cual, el investigador responsable debe solicitar la renovación de la misma.

Atentamente,

Dra. Beatriz Shand Klagges
Presidente
Comité Ético Científico
Universidad Finis Terrae



ANEXO 3



CARTA DE CONSENTIMIENTO

Yo **Cristhian Exequel Pérez Villalobos**, Profesor Asociado del Departamento de Educación Médica de la Universidad de Concepción, Chile, autorizo a Esperanza Villasante Oñate y Ana María Toro Araya docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad Finis Terrae para utilizar el **Cuestionario de Practicas Pedagógicas (CPP)** como instrumento de medición en su Tesis **Estudio de prácticas pedagógicas en la Facultad de Odontología de la Universidad Finis Terrae 2019** conducente a la obtención del grado de **Magíster en Formación Docente para la Enseñanza Universitaria**.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Cristhian Exequel Pérez Villalobos".

Firma:

Rut: 19.867.414-1

ANEXO 4



Documento de Consentimiento Informado

Nombre del Estudio: Evaluación de Prácticas Pedagógicas utilizadas por Docentes de la Facultad de Odontología, Universidad Finis Terrae.

Investigadores Responsables: Ana María Toro Araya y Esperanza Villasante Oñate; +56984196844/+56999915737; atoroa@uft.edu, evillasante@uft.cl

Unidad Académica: Facultad de Odontología

Estimado Docente, el propósito de este documento es ayudarle a tomar la decisión de participar, o no en una investigación. Léalo cuidadosamente, puede hacer todas las preguntas que necesite a las investigadoras y tomarse el tiempo necesario para decidir.

Usted ha sido invitado/invitada a participar en este estudio porque pertenece a la Comunidad Docente de la Facultad de Odontología de la Universidad Finis Terrae.

El objetivo de este estudio es Conocer las prácticas pedagógicas propias del quehacer formativo que los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad Finis Terrae, utilizan durante el año académico.

Al participar en este estudio, usted está de acuerdo en responder un cuestionario que medirá la frecuencia con la que realiza conductas propias de su actividad incluyendo actividades de planificación, enseñanza, evaluación, uso de recursos y gestión del ambiente educativo. El cuestionario presenta 57 afirmaciones, ante las cuales usted como participante debe responder según la frecuencia con que las ha realizado en los últimos dos años académicos, eligiendo una opción en escala tipo Likert de cinco alternativas (1= nunca o casi nunca; 2= rara vez; 3= a veces; 4= frecuentemente; 5= siempre o casi siempre). Usted demorará unos 10 a 15 minutos aproximadamente en responder el cuestionario.

Usted no recibirá ningún beneficio económico ni incurrirá en gasto alguno por la participación en esta investigación. Sin embargo, los resultados que se obtendrán gracias a su colaboración serán de utilidad para levantar información, realizar futuros estudios y capacitaciones, de ser necesarias. Los resultados estarán a disposición de quien los requiera en la Facultad.

Esta investigación no tiene riesgos para usted. Los resultados de este estudio podrán ser publicados, pero su identidad no será divulgada o revelada, tomándose todas las medidas necesarias para proteger la confidencialidad.

Su participación en este estudio es voluntaria, por lo que usted podrá rehusarse de participar o retirarse de la investigación en cualquier momento sin ser obligado(a) a dar razones y sin que esto le signifique perjuicio alguno en su eventual calidad como docente.

Los datos obtenidos en este estudio serán usados únicamente para el propósito de esta investigación y serán almacenadas en la Facultad de Odontología.

Si tiene preguntas acerca de esta investigación de Educación Médica puede contactar o llamar a las Investigadoras Responsables del estudio Ana María Toro A. y Esperanza Villasante O; a los teléfonos +56084196844 - +56999915737.

Este estudio fue aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad Finis Terrae. Si tiene preguntas acerca de sus derechos como participante en una investigación médica, usted puede escribir al correo electrónico: cec@uft.cl del Comité ético Científico, para que la presidenta, Beatriz Shand Klagges, lo derive a la persona más adecuada.

Declaración de consentimiento

- Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.
- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado/forzada a hacerlo.
- No estoy renunciando a ningún derecho que me asista.
- Se me comunicará de toda nueva información relacionada con el estudio que surja durante la investigación y que pueda tener importancia directa para mí.
- Al momento de la firma, se me entregará una copia firmada de este documento.

FIRMA DEL PARTICIPANTE

Nombre:

Fecha:

ANEXO 5

Tabla 6. Preguntas del cuestionario sobre enseñanza centrada en el estudiante

Pregunta	P9	P17	P19	P28	P29	P34	P35	P36	P40	P42
----------	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Medidas de resumen

Variabl e	Media	Dev std	Mínimo	Máximo	N	Mediana
P9	1.8589744	1.1812865	1.0000000	5.0000000	78	1.0000000
P17	4.4358974	0.7659939	2.0000000	5.0000000	78	5.0000000
P19	4.3076923	0.8724900	2.0000000	5.0000000	78	5.0000000
P28	4.5897436	0.5907490	3.0000000	5.0000000	78	5.0000000
P29	3.9615385	1.0622484	1.0000000	5.0000000	78	4.0000000
P34	4.0769231	0.8020952	2.0000000	5.0000000	78	4.0000000
P35	4.3717949	0.6468500	2.0000000	5.0000000	78	4.0000000
P36	4.5769231	0.5702410	3.0000000	5.0000000	78	5.0000000
P40	4.5000000	0.7341397	2.0000000	5.0000000	78	5.0000000
P42	2.9743590	1.1618878	1.0000000	5.0000000	78	3.0000000

Fuente: Elaboración propia (Programa SAS)

Tabla 8. Preguntas del cuestionario sobre Planificación de la enseñanza

Pregunta P1 P2 P5 P7 P8 P13 P14 P16 P20 P22 P43

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Medidas de resumen

Estadísticos simples						
Variable	N	Media	Dev std	Suma	Mínimo	Máximo
P1	78	4.26923	1.06507	333.00000	1.00000	5.00000
P2	78	4.35897	0.77249	340.00000	1.00000	5.00000
P5	78	4.15385	0.86905	324.00000	1.00000	5.00000
P7	78	4.25641	0.78021	332.00000	2.00000	5.00000
P8	78	4.35897	0.80541	340.00000	1.00000	5.00000
P13	78	4.39744	0.84269	343.00000	2.00000	5.00000
P14	78	4.39744	0.84269	343.00000	1.00000	5.00000
P16	78	4.50000	0.67900	351.00000	3.00000	5.00000
P20	78	4.78205	0.50058	373.00000	3.00000	5.00000
P22	78	4.52564	0.80137	353.00000	1.00000	5.00000
P43	78	2.91026	1.38813	227.00000	1.00000	5.00000

Tabla 10. Preguntas del cuestionario sobre Evaluación del proceso

Pregunta P12 P27 P30 P31 P32 P33 P39 P47 P48 P50

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Medidas de resumen Evaluación del proceso

Estadísticos simples						
Variable	N	Media	Dev std	Suma	Mínimo	Máximo
P12	78	4.11538	0.92555	321.00000	2.00000	5.00000
P27	78	4.38462	0.79333	342.00000	2.00000	5.00000
P30	78	4.33333	0.76730	338.00000	2.00000	5.00000
P31	78	4.10256	0.93406	320.00000	2.00000	5.00000
P32	78	4.44872	0.78372	347.00000	2.00000	5.00000
P33	78	4.41026	0.67296	344.00000	3.00000	5.00000
P39	78	4.02564	0.85241	314.00000	2.00000	5.00000
P47	78	4.57692	0.61410	357.00000	3.00000	5.00000
P48	78	4.19231	0.86876	327.00000	1.00000	5.00000
P50	78	4.35897	0.70203	340.00000	3.00000	5.00000

Fuente: Elaboración propia (Programa SAS)

Tabla 12. Preguntas del cuestionario sobre Relación Dialogante

Pregunta P21 P37 P38 P49 P53 P54

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Medidas de resumen para Relación Dialogante

Estadísticos simples						
Variable	N	Media	Dev std	Suma	Mínimo	Máximo
P21	78	3.92308	1.17074	306.00000	1.00000	5.00000
P37	78	3.53846	1.24517	276.00000	1.00000	5.00000
P38	78	3.98718	0.84506	311.00000	2.00000	5.00000
P49	78	4.11538	0.96673	321.00000	1.00000	5.00000
P53	78	4.55128	0.67703	355.00000	3.00000	5.00000
P54	78	4.55128	0.67703	355.00000	3.00000	5.00000

Fuente: Elaboración propia (Programa SAS)

Tabla 14. Preguntas sobre enseñanza centrada en el profesor

Pregunta P3 P6 P11 P44 P45 P46

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Medidas de resumen para Enseñanza centrada en el profesor

Estadísticos simples						
Variable	N	Media	Dev std	Suma	Mínimo	Máximo
P3	78	3.98718	0.86029	311.00000	1.00000	5.00000
P6	78	3.75641	1.20805	293.00000	1.00000	5.00000
P11	78	3.39744	1.14347	265.00000	1.00000	5.00000
P44	78	3.98718	0.86029	311.00000	2.00000	5.00000
P45	78	2.97436	1.18403	232.00000	1.00000	5.00000
P46	78	4.42308	0.84545	345.00000	1.00000	5.00000

Fuente: Elaboración propia (Programa SAS)

Tabla 16. Preguntas sobre uso de recursos tecnológicos

Pregunta P10 P18 P23 P24 P57

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17. Medidas de resumen para Uso de recursos tecnológicos

Estadísticos simples						
Variable	N	Media	Dev std	Suma	Mínimo	Máximo
P10	78	4.12821	0.70911	322.00000	2.00000	5.00000
P18	78	4.38462	0.77679	342.00000	2.00000	5.00000
P23	78	4.35897	0.78912	340.00000	2.00000	5.00000
P24	78	4.50000	0.71623	351.00000	2.00000	5.00000
P57	78	4.58974	0.61234	358.00000	3.00000	5.00000

Fuente: Elaboración propia (Programa SAS)