

Atribución de sentido por parte de estudiantes universitarios de pregrado acerca de las prácticas de enseñanza en una Facultad de Medicina

Luis Fernando Sierra Blanco

Roberto Antonio Suárez Ariza

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea de Investigación de Prácticas Educativas y Procesos de Formación

Tesis presentada a la Pontificia Universidad Javeriana como requisito para la obtención del título de Magister en Educación

**Atribución de sentido por parte de estudiantes universitarios de pregrado acerca de
las prácticas de enseñanza en una Facultad de Medicina**

Luis Fernando Sierra Blanco

Roberto Antonio Suárez Ariza

Tutora

Juliana Jaramillo Pabón

Psicóloga

Magister en Educación

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea de Investigación de Prácticas Educativas y Procesos de Formación

Artículo 23, resolución #13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Dedicatoria

Los autores quieren dedicar este trabajo a sus estudiantes gracias a los cuales han podido enriquecer sus experiencias de aula. Ellos son y serán el motivo principal para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, sus condiciones de posibilidad, alcances, límites y horizontes de sentido.

Agradecimientos

Los autores agradecen especialmente a los profesores y directivos de la Maestría de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana por su dedicación y apoyo en nuestros procesos de aprendizaje. También agradecen a las directivas y estudiantes de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud por su amable colaboración sin la cual no hubiera sido posible este estudio.

Contenido

Lista de Figuras	15
Introducción.....	16
<i>Antecedentes</i>	<i>16</i>
<i>Problema.....</i>	<i>21</i>
<i>Justificación.....</i>	<i>22</i>
Justificación social.....	23
Justificación pedagógica y didáctica.	24
Justificación personal.	26
<i>Objetivos</i>	<i>27</i>
<i>Marco teórico</i>	<i>27</i>
La Educación Superior.....	27
Prácticas de enseñanza.	33
Aprendizaje en educación superior	36
Formación.....	40
Sentido.....	44
Experiencia.	47
Educación médica.	50
Método.....	54
<i>Tipo de investigación.....</i>	<i>54</i>
<i>Procedimiento: diseño metodológico del análisis de datos.....</i>	<i>59</i>
<i>Entrevistados</i>	<i>65</i>
<i>Herramientas investigativas</i>	<i>65</i>
Resultados y discusión	66
<i>Resultados.....</i>	<i>67</i>
La producción objetiva del conocimiento.	67
El conocimiento como problema de aprendizaje.....	75
El contexto.	81
<i>Discusión</i>	<i>84</i>
Limitaciones	91
Aprendizajes derivados de la investigación	92

Referencias	94
Apéndice A. Consentimiento informado	100
<i>Formato consentimiento informado.....</i>	<i>100</i>
Apéndice B. Guión de entrevista en profundidad	111
Apéndice C. Transcripción de entrevistas.....	112
<i>Informante 1.....</i>	<i>112</i>
<i>Informante 2.....</i>	<i>117</i>
<i>Informante 3.....</i>	<i>125</i>
<i>Informante 4.....</i>	<i>134</i>
<i>Informante 5.....</i>	<i>140</i>
<i>Informante 6.....</i>	<i>146</i>
<i>Informante 7.....</i>	<i>151</i>
<i>Informante 8.....</i>	<i>154</i>
<i>Informante 9.....</i>	<i>158</i>
Apéndice D. Reportes de citas por categorías.....	162
<i>Categoría Interacción del docente con los estudiantes</i>	<i>162</i>
<i>Categoría Saber del profesor</i>	<i>179</i>
<i>Categoría Motivación del estudiante.....</i>	<i>195</i>
Apéndice E. Redes categoriales	212
<i>Lo epistemológico objetivo</i>	<i>212</i>
<i>Lo epistemológico subjetivo.....</i>	<i>213</i>
<i>El contexto</i>	<i>214</i>
<i>Relación epistemológico objetivo y subjetivo.....</i>	<i>215</i>
<i>Relaciones epistemológico subjetivo y contexto.....</i>	<i>216</i>

Resumen

Esta investigación buscó develar la atribución de sentido por parte de estudiantes de medicina a prácticas de enseñanza, en particular a las construcciones metodológicas (Edelstein, 2011). Estos análisis se hicieron a partir de entrevistas en profundidad a nueve estudiantes de la Facultad de Medicina de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, distribuidos en diferentes semestres. En esta investigación se aplicó el enfoque fenomenológico-hermenéutico y se analizaron los datos recolectados a partir del análisis de contenido por medio del programa Atlas. Ti., que arrojó varios resultados relevantes sobre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo), el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo) y el contexto.

Palabras claves:

Didáctica, construcción metodológica, configuración didáctica, prácticas de enseñanza, educación médica, estudiante universitario, atribución de sentido, fenomenología.

Abstract

The aim of this research is to disclose the attribution of making sense related to the teaching practice from the perspective view of the undergraduate students of medicine, specifically on the aspect referred to as methodological constructions (Edelstein, 2011). The source of information involved in these analysis, consist of nine in deep interviews with undergraduate students of medicine distributed in different semesters, belonging to Fundación Universitaria de Ciencias de la salud. This research was designed according to the perspective of phenomenological-hermeneutic approach, and the data analysis was performed with the Atlas.Ti software, getting relevant results in terms of the knowledge as objective production (objective epistemological), the knowledge as learning problem(subjective epistemological) and contextual aspects.

Key words:

Didactics, Methodological Construction, Didactic Configuration, Teaching Practice, Medical Education, Higher Education Student, Making Sense, Phenomenology.

Lista de Figuras

Figura 1.....	61
Figura 2.....	68
Figura 3.....	73
Figura 4.....	76
Figura 5	80
Figura 6	82

Introducción

Antecedentes

Esta investigación se inscribió dentro de aquellos estudios que buscan hacer visibles discursos que tradicionalmente han permanecido silenciados y que pueden aportar elementos para la comprensión de prácticas sociales, en particular, los discursos generados por los estudiantes universitarios, en este caso estudiantes de pregrado de medicina frente a las prácticas de enseñanza y/o de aprendizaje.

Esto implicó, por un lado, rescatar la experiencia subjetiva por parte de uno de los actores involucrados en la interacción de las prácticas de enseñanza esto es, el estudiante universitario y, por otro lado, construir a partir de estas experiencias los sentidos que adquieren estas prácticas.

Este interés estuvo enmarcado en un contexto actual en el que se cuestiona el sentido de la educación escolar, y se plantea una preocupación por la revalorización de la educación en la llamada sociedad del conocimiento y la información (Coll, 2011).

La literatura acerca de la percepción de los estudiantes universitarios sobre el impacto que tienen sus prácticas de enseñanza es escasa, en particular en el contexto de habla hispana (Porto, 2006). En relación con los estudiantes de medicina lo es aún más: apenas un trabajo en el contexto local da cuenta del modo como los estudiantes perciben sus actitudes frente al curso de anatomía (Ruiz & Cortés, 2010). En consecuencia es importante generar conocimiento de la didáctica en educación superior, aspecto que no ha tenido suficiente desarrollo y menos aún desde perspectivas críticas (Jaramillo & Gaitán, 2010). La enseñanza no causa el aprendizaje, sino que incide en él a través de tareas que el propio estudiante realiza. De manera que entre enseñanza y aprendizaje lo que existen son mediaciones de tipo cognitivo, emocional y político entre profesores y estudiantes (Jaramillo & Gaitán, 2010).

Habitualmente se ha privilegiado la dimensión técnico-instrumental en las prácticas de enseñanza y/o de aprendizaje, lo que no da cuenta apropiadamente de la complejidad social y cultural de los fenómenos de aula. En particular no contempla los aspectos heurísticos y éticos, que reflexionan sobre la dimensión subjetiva de la experiencia educativa y que consideran sin disociarlos los medios y los fines, los hechos y los valores de las acciones educativas (Jaramillo & Gaitán, 2010).

Ese carácter predominantemente tecnicista de la educación universitaria ha obstaculizado el propósito de la formación. Cabe resaltar cinco limitaciones dentro de las tradiciones educativas en la universidad: en primer lugar, la separación entre la elaboración

del conocimiento y el contexto de aplicación; en segundo lugar, una concepción simplificada de los contenidos académicos; en tercer lugar, la disociación del conocimiento de la experiencia personal; en cuarto lugar, la reducción de la comprensión de la profesión a lo individual; y en quinto lugar, la pérdida de lo problemático (Medina, Jarauta & Imbernon, 2010).

Aquí conviene focalizar el tercer aspecto, que es el que más concierne con los aspectos subjetivos propios de un espacio biográfico a partir del cual se podrían investigar las atribuciones de sentidos que tienen los estudiantes universitarios frente a las prácticas de enseñanza y/o de aprendizaje. En contraposición a la visión clásica instrumental, algunos investigadores se han dedicado a reflexionar sobre los aportes de la didáctica como disciplina. Dentro de esos análisis se han configurado algunas categorías de investigación, como las que se expondrán a continuación.

En el análisis de la construcción metodológica de las prácticas de enseñanza se debe tener en cuenta en primer lugar los contenidos y conocimientos, en segundo lugar el estudiante universitario como sujeto de aprendizaje y en tercer lugar el contexto o situación inmediata (Jaramillo y Gaitán, 2010). Interesa para este estudio ahondar en la percepción de estos aspectos de la construcción metodológica y la atribución de sentido que pueden darle los estudiantes de medicina, que se pregunta por tópicos tales como, ¿quién es el estudiante universitario de pregrado de medicina como sujeto de aprendizaje?, ¿cómo comprende el aprender? (Jaramillo y Gaitán, 2010) ¿Qué caracteriza al estudiante universitario de pregrado de medicina?, ¿existen tipologías que den cuenta de los estudiantes de medicina? Estos interrogantes apuntan a la dimensión ontológica del aprendizaje, indagan por los significados y los sentidos que tiene para el estudiante universitario su proceso como aprendiz.

La clase de interrogantes como los que acaban de ser planteados, son pertinentes en la medida que la educación universitaria no ha asumido de manera prioritaria la alfabetización académica de sus estudiantes y en cambio sí espera de ellos una autonomía para la que no es evidente que estén preparados (Fernández, 2006). Se pretende enseñar conceptos disciplinares pero se descuidan las habilidades comunicativas, la capacidad de comprensión y la elaboración crítica del conocimiento (Fernández, 2006), aspectos que se consideran centrales en la formación médica. De lo anterior, se deriva que es necesario revisar las características de las prácticas de enseñanza en el aula universitaria para señalar las tareas más urgentes sobre las que hay que trabajar; en particular hay que señalar que no siempre están explícitos los procedimientos y las estrategias de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y además, no se evidencia una conceptualización y una enseñanza de la lectura y la escritura críticas. También

hay que hacer notar que hay una falta de análisis de las prácticas discursivas, así como la separación de los conceptos de enseñanza, de los procedimientos y los valores que allí intervienen (Fernández, 2006).

En relación con lo anterior, se hace necesario un análisis exhaustivo de las interacciones entre profesores, alumnos y contenidos que debe involucrar el aspecto afectivo que, tradicionalmente, no ha merecido la misma atención que los ámbitos cognitivo o comportamental (Valls, 2010). Adicionalmente, los pocos trabajos que consideran el componente afectivo, lo vinculan más con las propiedades del contexto más que con el mismo proceso de aprendizaje, en especial, el proceso de atribución de sentido a dichos procesos. Si esto es así, entonces se debería hacer explícito este aspecto emocional y motivacional en la organización, la planificación, la ejecución y la evaluación de tales aprendizajes (Valls, 2010).

Aquí cobra importancia convocar el concepto de experiencia, en particular, el proceso de enseñanza y/o de aprendizaje como experiencia de vida, en la que el componente del pensamiento no es un fin en sí mismo, sino un medio para poder adaptarnos y transformar el entorno, estimar predicciones y orientar nuestras acciones (Balduzzi, 2010). Las valoraciones que puedan evidenciarse desde las perspectivas de los estudiantes universitarios, podrían dar cuenta de las compatibilidades y de las incomprensiones por parte de los mismos frente a las propuestas y a los modos de implementación de las políticas y programas de educación superior.

En lo que tiene que ver con las atribuciones como interpretaciones de la realidad, hay que decir que influyen de manera decisiva sobre las motivaciones, las expectativas, la autoimagen y la manera de canalizar tanto los éxitos como los fracasos en el proceso de enseñanza y/o aprendizaje (Salvador, 2011). Estos son detalles que no suelen ser contemplados por los documentos oficiales que orientan los contenidos y las maneras como debe operar la Universidad, lo que deja vacíos que imposibilitan dar cabal cuenta de los procesos de formación. En estos se debe dar cuenta de los modos de transformación y del papel que juegan los aciertos y los errores, o las atribuciones que se pueden hacer de los mismos. Las atribuciones tienen que ver especialmente con las funciones de control y predicción de la conducta y con la autoestima (Díaz, 2010).

Otro aspecto que tiene que ver con la dimensión afectiva de las experiencias en educación superior, tiene que ver con las consideraciones prospectivas de la sostenibilidad social y cultural, con la deserción universitaria que constituye un indicador adverso, frente al cual se invita a las instituciones universitarias a implementar medidas que disminuyan los excesivos porcentajes de pérdida de estudiantes. Esto tiene que influir para que los estudios

que se hagan al respecto, integren los aspectos cognitivos con los aspectos afectivos-motivacionales. Comprender tales motivaciones implica dar cuenta de las atribuciones causales que pueden estar involucradas en la adherencia a la institución educativa (García, 2006).

La elaboración del significado y la atribución de sentido pueden también ser considerados como factores necesarios para dar cuenta del proceso de construcción de conocimiento y de formación en el aula, lo que a su vez tiene resonancias con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (Ramírez & Raya, 2011). La actividad que supone esta Zona de desarrollo Próximo contempla las relaciones entre expertos, sistemas de ayudas ajustadas y procesos de enseñanza y/o aprendizaje. Se posibilita así el desarrollo humano en el marco de un mundo interno y de un mundo externo. Se pueden establecer entonces, nuevas conexiones en el sujeto expuesto al entorno cultural, de manera que se puedan generar los significados en la dinámica de la enseñanza y/o aprendizaje (Ramírez & Raya, 2011).

Si bien es cierto que no se explicita en muchos escritos si hay diferencia entre significado y sentido atribuidos a una experiencia, en sentido estricto es necesario aclarar que significado y sentido no son sinónimos. El significado puede entenderse como lo dado, aquello que ha quedado para un tiempo, sedimentado. El sentido tiene que ver con lo que está en proceso de transformación, lo que permite establecer una tensión entre estos dos conceptos (Montañés, 2010).

Desde los horizontes de sentido en que se vivencian las experiencias de aula, es deseable entonces, que los estudios que dan cuenta de los procesos educativos, destaquen la experiencia ontológica básica que supone esta experiencia como ser-en-el-mundo en términos de Heidegger (Längle, 1992). La vida, la experiencia de vida en el ámbito educativo, ostenta un relieve de sentido, en la que se reconoce la dinámica de la red de efectos que aparecen y desaparecen entre los sujetos y el entorno, en la medida que van experimentando el valor de las cosas y van viviendo las consecuencias en términos de responsabilidad y justificación (Längle, 1992).

Con lo referido hasta ahora, se puede ver cómo el quehacer pedagógico didáctico sobrepasa la clásica misión de transmisión de conocimientos y valores, en la que se admite de entrada, que hay enseñantes que saben más y que hay aprendices que saben menos (Londoño, 2010). Se podría decir que ahora la cuestión es cómo hacer para tomar distancia de lo que sabemos o creemos saber para reflexionar sobre el propio conocimiento y las nuevas realidades que regulan o condicionan la mirada sobre el hombre y el mundo. Aquí la práctica reflexiva se torna necesaria como actitud en la producción de sentido. Dicha producción debe

tener en cuenta entre otras cosas la llamada cultura experiencial, entendiendo por ésta, la configuración de comportamientos y significados que han elaborado profesores y alumnos en sus vivencias (Londoño, 2010).

Como se afirmaba en un apartado anterior, de acuerdo con Gaitán y Jaramillo (2008) y Porto (2006), se reconoce que es muy escasa la producción teórica sobre las prácticas de enseñanza universitaria, en especial lo que se refiere a la didáctica universitaria en el ámbito nacional e internacional. De igual manera, son aún más escasas las investigaciones que dan cuenta de la atribución de sentido que los estudiantes universitarios confieren hacia las prácticas de enseñanza. En otras palabras, son muy pocos los trabajos a nivel nacional que realmente le dan voz al estudiante universitario, como sujeto activo que interviene en las diferentes prácticas de enseñanza, vinculándose a éstas a partir de su aprendizaje (Jaramillo, & Gaitán, 2008).

De igual manera, es problemática la relación entre las prácticas de enseñanza y el aprendizaje del estudiante. La construcción metodológica de las prácticas de enseñanza obedece a fenómenos sociales en los que se reconocen tres aspectos: en primer lugar, contenidos y conocimientos, en segundo lugar, el estudiante universitario con sus particularidades y experiencias pasadas y en tercer lugar, el contexto en el que se articula esta tensión entre lo que trae el estudiante y lo que constituye el cuerpo de conocimientos culturalmente avalados (Jaramillo, & Gaitán, 2008). Resulta problemático dar cuenta de la relación entre el conocimiento y el contexto con el aprendizaje del estudiante, si se considera primero, que hay un privilegio por los análisis teórico-instrumentales que no reflexionan sobre la dimensión subjetiva de la experiencia educativa. Ello tiene como consecuencia que los sucesivos análisis no diferencian medios de fines, ni hechos de valores (Jaramillo & Gaitán, 2010). Segundo, al no tener en cuenta el carácter subjetivo de las prácticas de enseñanza y del aprendizaje, las investigaciones disociarán la labor del docente de la responsabilidad del estudiante, porque no se hallará relación alguna entre las prácticas y los procesos de aprendizaje. Tercero, se caerá en reflexiones vacías sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en tanto se entienda que éstos son causados por la aplicación de unos experimentos (Jaramillo & Gaitán, 2010).

Algunas de las categorías que hay que tener en cuenta cuando se pretende indagar por la experiencia del estudiante universitario con sus atribuciones de significados y sentidos son: las prácticas de enseñanza, el aprendizaje del estudiante universitario, y la atribución de sentido. A su vez, es necesario problematizarlas y reflexionar sobre los vínculos que hay entre las mismas.

Sobre las prácticas de enseñanza es necesario saber cuáles son sus características principales. Asimismo, hay que reconocer si dentro de la literatura existente hay trabajos de investigación que las clasifiquen y de acuerdo con esto, cuáles serían, entonces, los criterios de tipificación. A su vez, es necesario analizar si las prácticas de enseñanza varían dependiendo de los niveles de formación presentes en las instituciones educativas.

Ahora bien, al revisar la categoría de aprendizaje del estudiante universitario es necesario preguntarse por los procesos de aprendizaje, sus características y tipologías. De igual manera, hay que investigar por la relación entre procesos de aprendizaje y educación superior. Obviamente habrá diferencias entre el aprendizaje en niños y el aprendizaje de adultos jóvenes. También, hay que reflexionar sobre el talante del estudiante universitario, sus características y sus tipologías. Pero, sobre todo hay que revisar los procesos de aprendizaje del estudiante universitario.

Además de reconocer los tipos de enseñanza, los tipos de aprendizaje y los tipos de estudiantes, también se manifiesta la necesidad de analizar qué es lo que se entiende por atribución de sentido, qué tipos de atribuciones se dan y qué mecanismos son utilizados para tal fin. Para el caso de esta investigación es importante revisar qué elementos utilizan los estudiantes universitarios para atribuirle sentido a las prácticas de enseñanza. A su vez, porqué le atribuyen sentido a las prácticas o si hay prácticas de enseñanza a las que los estudiantes no le atribuyen sentido.

Para el caso particular de las prácticas de enseñanza de la medicina, la atribución de sentido está ligada a los complejos cambios y retos de los sistemas de salud, lo que requiere prácticas reflexivas tanto en el aula como en los escenarios de aprendizaje profesional (Mann, Gordon & MacLeod, 2009).

Es posible realizar esta investigación si y sólo si se tienen los elementos para indagar por los sentidos que atribuyen los estudiantes a las prácticas de enseñanza. Para ello, el encuadre metodológico debe adaptarse a los requerimientos del problema: visibilizar la voz de los estudiantes, señalar los sentidos de los aprendizajes relacionándolos con las prácticas y viceversa.

Problema

Este problema es pertinente en la medida que es escasa la literatura sobre las prácticas de enseñanza en educación superior y aún es más escasa la literatura sobre dichas prácticas en enseñanza de la medicina. De igual manera, muchas de las investigaciones que dan cuenta de la enseñanza médica no tienen presente la voz de los estudiantes universitarios, sus

percepciones y atribuciones de sentido. Asimismo, no existen estudios previos que se centren en los aspectos que contemplan las construcciones metodológicas (Edelstein, 2011) de las prácticas de enseñanza de la medicina: el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo), el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo) y el contexto.

No tener en cuenta la voz de los estudiantes para diseñar las prácticas de enseñanza tiene varias consecuencias negativas. Desde la dimensión política dichas prácticas no pueden contribuir a la formación de ciudadanos que propendan por sistemas democráticos participativos. Desde la dimensión curricular no es posible hacer los ajustes necesarios para optimizar los diferentes procesos de formación y aprendizaje, ello puede generar que estudiantes se sientan excluidos y desmotivados, lo que no permite dinamizar el currículo perpetuando prácticas de enseñanza que no fomentan el pensamiento reflexivo y el pensamiento crítico.

Es necesario analizar las prácticas de enseñanza en educación superior teniendo en cuenta a la didáctica como disciplina que teoriza sobre estas prácticas en diálogo con los saberes propios de cada profesión, en este caso la medicina. Una de las dificultades de la enseñanza en educación superior es que no se encuentra fácilmente personas que combinen su dominio disciplinar con conocimientos pedagógicos y didácticos, esta dificultad se puede tratar a partir de la perspectiva de los estudiantes.

La pregunta que orienta esta investigación es: ¿qué significados y atribuciones de sentido dan los estudiantes de pregrado de medicina de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud a las construcciones metodológicas de las prácticas de enseñanza?

Justificación

Las prácticas de enseñanza son un lugar de encuentro en el que se hace posible la experiencia de varias subjetividades. Es posible que las prácticas de enseñanza que impactan de manera positiva la evaluación del estudiante ocurren en la medida en éstas permiten que los sujetos se perciban en sus transformaciones, es decir, posibilitan tener una experiencia, no sólo de un saber específico, sino una experiencia de sí, en donde se configura la subjetividad orientada por aquella inmanente intencionalidad formativa.

Indagar acerca de las significaciones y sentidos de los estudiantes universitarios en relación con las prácticas de enseñanza y con el aprendizaje, puede justificarse desde diferentes perspectivas, que consideren en primer lugar el aspecto social en lo que tiene que

ver con la visibilidad del discurso del estudiante universitario como actor y agente dentro de los procesos sociales y culturales en los que se ve inmerso; en segundo lugar el aspecto pedagógico en lo que tiene que ver con la formación, evidenciada en narrativas de la experiencia de sí, que dan cuenta de los códigos culturales asimilados y de la transformación de los modos de pensar y de sentir; en tercer lugar el aspecto didáctico, al dar cuenta de la experiencia vivida a propósito de las prácticas de enseñanza en las que se ven involucrados los estudiantes, y a partir de los aprendizajes logrados; en cuarto lugar, un aspecto personal si se tiene en cuenta que narrarse a sí mismo, implica movilizar un pensamiento reflexivo y crítico, que en el plano metacognitivo, permite hacer conciencia acerca de los modos como pensamos y valoramos las experiencias de vida en el contexto del ámbito universitario.

Justificación social.

Desde el punto de vista social, las prácticas de enseñanza están inscritas en prácticas sociales, para las que se tiene como referente, un conjunto de representaciones sociales articuladas con subjetividades sociales e individuales, lo que corresponde aproximadamente con la idea que el filósofo norteamericano John Dewey tiene de experiencia humana en virtud de asociaciones que se producen en un contexto de imaginaciones y emociones, lo que configura una unidad simbólico-emocional (González Rey, 2011). Investigar los significados y la atribución de sentidos relacionados con las prácticas en el espacio de aula, permite hacer visibles las representaciones y los imaginarios sociales que se movilizan y que pueden ayudar u obstaculizar las representaciones y los imaginarios relacionados con las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje, en una dinámica en la que la organización psíquica individual se transforma en la experiencia social e histórica (González Rey, 2011). Esta organización psíquica en un entorno socio-cultural, recoge la tradición del pensamiento de Vygotsky, para el que la psique se configura a través de relaciones sociales para las que el principal instrumento es el lenguaje (González Rey, 2011). Las experiencias de aula hacen parte de cada historia particular y contribuyen a organizar el sentido subjetivo en el que se articulan emociones y procesos simbólicos, subjetividad en la que también se asocia indisolublemente lo social y lo individual (González Rey, 2011). Si se tiene en cuenta que la subjetividad social integra sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas en diferentes espacios sociales (como la universidad), espacios que a su vez forman un sistema alimentado por subjetividades generadas por los diversos espacios de experiencia y de existencia, indagar por los sentidos y significados del espacio de aula universitaria, permite también dar cuenta de sistemas de representaciones e imaginarios de otros espacios sociales, lo que

necesariamente va a afectar el modo como se diseñen y dispongan las prácticas de enseñanza (González Rey, 2011). De manera que en cualquier espacio social, en este caso el aula universitaria, toma forma una multiplicidad de efectos y tensiones de la vida social, que generan un complejo de procesos subjetivos que van a caracterizar las relaciones entre las personas que comparten un mismo espacio social (González Rey, 2011). En el aula universitaria, como en cualquier otro espacio, la acción social se encuentra enmarcada por un sistema de significaciones compartidas cuya lógica subyacente se evidencia por medio de la interpretación, que da cuenta precisamente de un mundo significativo, que se inscribe y se proyecta en un sentido que hace que la acción social propicie la creación de nuevas formas culturales y de fantasías colectivas que permiten afrontar las incertidumbres (Carretero, 2010), incertidumbres que representan desafíos frente a los cuales se requiere un conjunto de destrezas que no están prefiguradas en códigos genéticos, sino en códigos culturales (Camilloni, 2008). Será pertinente entonces, hacer visible los imaginarios sociales que operan en el aula, que son contextos simbólicos instituyentes de nuevas significaciones sociales (Martínez & Muñoz, 2009) y que, como fenómenos psicosociales, condicionan los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Camilloni, 2008) ya que operan como conjuntos de imágenes mentales a partir de las cuales se realizan producciones de diverso orden, no sólo de conocimiento, sino también producciones de tipo estético, moral y político (Martínez & Muñoz, 2009).

Justificación pedagógica y didáctica.

El segundo aspecto que justifica la presente investigación, es el pedagógico, ya que es por medio de significaciones y sentidos de en este caso la experiencia universitaria, que se puede acceder al mundo de la pedagogía en la educación superior tal y como se vive realmente, lo que a su vez permite reordenar su discurso (Vega, 2010). Teorizar acerca de la educación, no se puede separar de las tradiciones y costumbres del momento, y debe hacerse a partir de prácticas reflexivas, ya que hay una conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal, pero no cualquier tipo de experiencia, sino un encadenamiento continuo de experiencias significativas y fructíferas que influyen en la formación de actitudes de deseo y de propósito y que a su vez modifican las condiciones objetivas bajo las cuales se tienen dichas experiencias (Dewey, 2004). Las experiencias formativas pueden ser tipificadas de acuerdo con los problemas o teorías sociales subyacentes, de acuerdo con los valores que se privilegian, con el tipo de aprendizaje que se considera prioritario, con el papel del profesor y

con el papel del estudiante, pero en muchas ocasiones, estos supuestos no son explícitos o no son conscientes y es a través de estrategias narrativas como pueden emerger y dar luces de las dimensiones que se movilizan en las experiencias pedagógicas (Vilhjálmsson, 2009). Dichas experiencias pedagógicas no sólo deben dar cuenta de los conocimientos movilizados, sino también de la formación individual como posibilidad de ser construido socialmente en el mundo de la vida (Orrego, 2007). Dicha formación puede ser entendida como el cúmulo de experiencias significativas de aprendizaje, en relación con todos los saberes que se instauran en la vida, saberes que configuran modos de ver el mundo, en particular el mundo-de-la-vida como espacio de subjetividad e intersubjetividad en el que emergen sentidos y significados (Orrego, 2007). Los sentidos y significados que pueden emerger en un estudio de la experiencia educativa en la universidad, dan cuenta de la tensión entre la resistencia de las identidades culturales a ser modificadas y el pensamiento abierto y reflexivo que promueve rupturas y aperturas (Dimitrievna, 2007). La praxis pedagógica tiene la función de dotar al estudiante del aparato simbólico con el que pueda hacer frente a la contingencia y al mismo tiempo tiene que velar por la transformación del mundo y es por eso que tiene que ser conservadora y renovadora a la vez, para dar cuenta de esta experiencia, tiene que poder ser transmitida (Mélich, 2002). La narrativa y el testimonio transmiten la experiencia de una subjetivización, ya que suponen también la experiencia de otros y en toda relación humana, particularmente la educativa, el testimonio adquiere una relevancia fundamental (Mélich, 2002).

El tercer aspecto que justifica este trabajo, es el aspecto didáctico para el que dar cuenta de las significaciones y sentidos de las prácticas de enseñanza y de los aprendizajes, implica revalorizar los modelos y los supuestos sobre los que descansan dichas prácticas y dichos aprendizajes. La didáctica en tanto disciplina teórica, cuando describe, realiza inferencias a partir de la comprensión e interpretación de lo observado o lo narrado para sí y para los demás (Camilloni, 2008). Existe un nexo inseparable entre experiencia y aprendizaje: la experiencia es una fuente de aprendizaje que no nos permite resolver problemas sino encararlos y al encararlos develamos los límites de la experiencia (Mélich, 2002). Por otro lado, no ha tenido suficiente desarrollo el conocimiento de la didáctica en educación superior, ni tampoco de la didáctica específica de la medicina, en especial en lo que tiene que ver con sus mediaciones cognitivas, emocionales y sociales (Jaramillo & Gaitán, 2010). La enseñanza supone prácticas reflexivas que desde la perspectiva crítica, busca dar cuenta de los sistemas de creencias y valoraciones que subyacen a las acciones, que permiten una reconstrucción de la experiencia en términos de acciones, sujetos y supuestos (Edelstein, 2011). Los relatos y las

narraciones constituyen una forma idónea para organizar la experiencia y permiten dar cuenta tanto de los acontecimientos como de las valoraciones implícitas (Edelstein, 2011). En la historia de la investigación educativa ha cobrado importancia el llamado giro hacia la narrativa, ya que constituye una operación imprescindible para la construcción de sentidos, (Edelstein, 2011) no solo para dar cuenta de las prácticas de enseñanza sino también para dar cuenta de sus efectos en los estudiantes que es lo que busca el presente trabajo. La narrativa de la experiencia a propósito de las prácticas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje por parte de estudiantes universitarios, en este caso estudiantes de pregrado de medicina, permite reflexionar sobre las prácticas, enriquecerlas, comprenderlas y comunicar sus sentidos (Edelstein, 2011).

Justificación personal.

Finalmente, cabe mencionar el aspecto personal que justifica esta investigación. Como docentes universitarios, conocer los modos de pensar y de valorar de los estudiantes a propósito de sus experiencias de aula, debe poner en tensión los supuestos y prejuicios que se tienen respecto de las estrategias y actividades didácticas que se implementan así como los modos de evaluar los procesos de aprendizaje, ya que no sólo de debe evaluar los contenidos intelectuales, sino del desarrollo de toda la persona (Curcu, 2008). El análisis de este trabajo supone la complejidad de las prácticas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje en el aula universitaria, con multiplicidades de tiempos, espacios e interrelaciones que trastocan la subjetividad de los estudiantes (Curcu, 2008). Esta subjetivación como experiencia de sí, está vinculada con la práctica reflexiva de la libertad, es decir con la dimensión ética, ya que el sujeto siempre está abierto a una transformación histórica (Curcu, 2008). Al rescatar la narrativa de cada estudiante en su transformación histórica, se supera la educación entendida como actividad instrumental, en la que no hay palabra mediadora, no hay un quién sino un qué, y la identidad del quién es una identidad narrada (Dimitrievna, 2007). La identidad narrativa es un relato que surge cuando el sujeto interroga el sentido de su existencia en la experiencia, y se comprende como síntesis de lo heterogéneo (Dimitrievna, 2007). Las subjetivaciones de los estudiantes y los docentes se hayan comprometidas en la medida que las prácticas de enseñanza y los aprendizajes son experiencias de encuentro, en un espacio hospitalario que invita a configurar el sistema de relaciones que permite la presencia viva de la palabra del otro (Dimitrievna, 2007).

Objetivos

Objetivo General.

Indagar por los significados y las atribuciones de sentido que confieren los estudiantes universitarios de pregrado de medicina a sus experiencias vividas a propósito de las prácticas de enseñanza, a las que se ven expuestos a lo largo de diferentes semestres de la carrera.

Objetivos Específicos.

Identificar cómo es la experiencia vivida en relación con las prácticas de enseñanza por algunos estudiantes universitarios de pregrado de medicina de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.

Dar cuenta del conjunto de significados que emergen de las experiencias vividas por algunos estudiantes de pregrado de medicina de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.

Reflexionar sobre las atribuciones de sentido que confieren a sus experiencias de aula, algunos estudiantes universitarios de pregrado de medicina de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.

Marco teórico

Los aspectos pertinentes de acuerdo con la pregunta y los objetivos de este trabajo tienen que ver con la educación superior, con las prácticas de enseñanza empleadas en la educación superior, con los aprendizajes que se evidencian en la educación superior, con el tipo de formación en que se ven involucrados los estudiantes universitarios, con los eventos y circunstancias que tienen que ver con la atribución de sentido; con el concepto de experiencia, en este caso experiencia universitaria, y finalmente con lo que tiene que ver con las particularidades de la educación médica.

La Educación Superior.

En la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en 1998 (UNESCO) quedó establecida como misión la contribución para el desarrollo sostenible y el mejoramiento en conjunto de la sociedad; para cumplir tal misión se recomienda que la institución de educación superior sea un espacio abierto para el aprendizaje permanente y para la movilidad social, teniendo como valores orientadores la justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz (Xarur, 2008). La Educación Superior debe entonces orientar sus acciones hacia las problemáticas enmarcadas en lo local y en lo global, teniendo como prioridades su participación en la erradicación de la pobreza, la violencia, en

analfabetismo, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades (Xarur, 2008). Por lo tanto el papel de la Universidad va más allá de formar profesionales con calidades técnicas y científicas, y debe generar ambientes y prácticas de transformación de los individuos para que puedan ser motor de cambio social (Xarur, 2008).

Derivado de lo anterior, la Universidad puede y debe ser pensada como una red densa de capital social (De la Cruz & Sasia, 2008). La responsabilidad social universitaria debe tener un discurso propio que la distinga de la responsabilidad social de empresa y que permita la reconfiguración de las prioridades para gobernar y gestionar sus recursos, sin caer en posturas paternalistas, caritativas, o asistenciales (De la Cruz & Sasia, 2008). Al poseer un discurso y una misión propia, la Universidad se debe evaluar con instrumentos que vayan más allá de ser indicadores de gestión empresarial; la Universidad debe ser consciente de su poder de transformación social para no plegarse a las fuertes tensiones del mercado educativo a nivel mundial (De la Cruz & Sasia, 2008).

La Universidad tiene responsabilidad social no sólo con la minoría de ciudadanos que tienen acceso a ella, lo que se debe ver reflejado en sus políticas de investigación y generación de conocimiento, sus aplicaciones y desarrollos y también en el impacto que tengan sus servicios a la comunidad (De la Cruz & Sasia, 2008). Desde este punto de vista, la Universidad no sólo responde a demandas externas sino que tiene la misión de pensar la sociedad, plantear problemáticas, establecer prioridades, proponer metas, en otras palabras, servir de orientadora de acciones sociales (De la Cruz & Sasia, 2008)

En suma, la responsabilidad social de la Universidad contempla la dimensión consecuencialista (evidenciada en la toma de decisiones), la dimensión contractual (evidenciado en el deber de responder como actor social) y la dimensión prospectiva (evidenciada por la orientación hacia metas de justicia social) (De la Cruz & Sasia, 2008).

Con base en lo anterior es importante evaluar las prácticas educativas en Educación Superior midiendo no sólo su capacidad de generar productos útiles a las demandas del mercado, sino en su capacidad de generar saberes y prácticas pertinentes para su misión de transformación social (De la Cruz & Sasia, 2008).

Para que la Universidad pueda apuntar y desarrollar sus acciones de acuerdo con su misión, tienen que garantizarse los pilares sobre los cuales está fundada, cuales son su Identidad, su Autonomía y su Participación; parada sobre estos pilares la Universidad debe hacer presencia responsable mostrando pertinencia, sostenibilidad, adecuada contextualización, capacidad y motivación (De la Cruz & Sasia, 2008). Esta misión universitaria debe reflejarse en el currículo y en las prácticas formativas que van mucho más

allá de una tabla de contenidos o de logros instrumentales. Debemos por lo tanto preguntarnos si los actores del proceso de enseñanza/aprendizaje evidencian la puesta en práctica de valores como la dignidad de la persona, la libertad, la integridad física y mental, si en estos procesos se problematiza el bien común, la equidad social, el desarrollo sostenible, la protección del medio ambiente, la solidaridad y la convivencia pacífica, la aceptación de la diversidad, la participación democrática; éstos aspectos pueden servir de indicadores de responsabilidad universitaria, desde la perspectiva de los académicos, los estudiantes y los funcionarios administrativos (Jiménez, 2008).

Específicamente en lo que tiene que ver con los profesores y estudiantes, la declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, establece que los docentes de la educación superior deberían ocuparse sobre todo de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y al mismo tiempo garantizar las condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia en investigación y enseñanza; con respecto a los estudiantes hay que considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la educación superior y deben tener oportunidad de acceso o de reingreso cuando por diferentes circunstancias tienen que abandonar la universidad (UNESCO, 1998).

La Conferencia Mundial de Educación Superior, celebrada en París en 2009, enfatiza que nunca como ahora es prioritaria la inversión en educación superior, en el contexto de una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa, y que para esto es ante todo indispensable considerar la educación superior como un bien público al que se debe tener acceso con equidad y calidad (UNESCO, 2009). Hacen énfasis en utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar el acceso, la equidad y la calidad e insisten en la responsabilidad de las instituciones de educación superior en trabajar para los contextos internacionales regionales y globales (UNESCO, 2009).

La educación superior en América Latina y El Caribe, ha sufrido una importante expansión y diversificación, razón por la cual se generó la creación de organismos de aseguramiento de la calidad que cumplen el papel de reguladores, lo que no deja de generar tensiones frente a la autonomía universitaria especialmente en el sector privado (Rama, 2005). El nuevo escenario en el que está inmersa la universidad tiene que ver con la internacionalización de los intangibles y servicios que en el sector educativo se regula con derechos de autor, de marca, de propiedad; en este contexto, se ha pasado de alianzas y franquicias a la instalación directa basada en la compra de instituciones privadas de educación superior (Rama, 2005). Queda entonces por diseñar estrategias que aseguren que no se

desvirtúe la misión de la educación superior en esta nueva dinámica, y encontrar parámetros que permitan verificar los procesos de enseñanza/ aprendizaje y sus resultados.

En Colombia, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), ha propuesto una dinámica social de la Educación Superior, que establece políticas para el período 2010-2014 (ASCUN, 2010).

Estas políticas corresponden a un peldaño más en la evolución de la Autonomía Universitaria, que ha pasado sucesivamente por un modelo de autonomía regulada (Estado proveedor) a un modelo de autonomía concertada (enmarcada en el contrato social universitario), para continuar con un modelo de autonomía reconocida (la universidad gestora), para culminar con la autonomía abierta (en el contexto de la mundialización de la educación superior), hacia donde apuntan estas nuevas propuestas (ASCUN, 2010).

La propuesta plantea la necesidad de crear 500 mil cupos para el final de la presente década, para lo cual se espera un fortalecimiento de las instancias públicas para el fomento y orientación de la Educación Superior en articulación con los responsables del desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación, con respaldo a la diferenciación y diversificación del Sistema de Educación Superior. Para los propósitos del presente trabajo cabe destacar de estas políticas la transformación de la docencia universitaria como factor de calidad, prestando atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a las condiciones laborales de los profesores universitarios, de manera que permita una competitividad en el ámbito internacional así como una mayor movilidad (ASCUN, 2010). A pesar de las presiones reales de la sociedad de mercado, las políticas de ASCUN ratifican que la Educación Superior como servicio público debe servir a la sociedad trascendiendo la connotación comercial como producto; se enfatiza en las externalidades que genera la Educación Superior en lo cultural en general, y en lo económico y productivo en particular. Sin embargo al consagrar la autonomía universitaria, deja el papel regulatorio al mercado académico, en el que se establecen estándares para contextos cada vez más específicos. Esta tensión entre autonomía y autorregulación por parte de las instituciones de educación superior y la vigilancia del Estado, reafirma la voluntad de confirmar las instancias que sirven de control social para que las instituciones cumplan estándares mínimos de funcionamiento (ASCUN, 2010). También se propende por una sustitución de la relación Universidad-Gobierno que es más de tipo coyuntural por una relación Universidad-Estado de tipo más estratégico; queda planteada también la posibilidad de dos subsistemas de Educación Superior, uno dirigida al desempeño laboral y cualificación profesional y otro dirigido al desarrollo científico, tecnológico y a la innovación (ASCUN, 2010).

Ante los veloces cambios que viene sufriendo el sector educativo y en particular la Educación terciaria, cobra especial relevancia, dar cuenta de los sentidos que tienen para los estudiantes, las prácticas de enseñanza en Educación Superior y poder emprender estratégicamente los cambios y ajustes que necesariamente tienen que darse en dichas prácticas para poder ser coherentes con los nuevos dimensionamientos de las políticas y contextos en este sector.

La preocupación por dotar de sentido las prácticas de enseñanza en la educación superior se justifica en parte ante la consolidación de aparatos burocráticos tanto en los estados democráticos como en los estados totalitarios que amenazan con hacer de la universidad un bazar de conocimientos ofrecidos para el consumo (Bonvecchio, 2002), es decir reducirla a un servicio regido por las leyes del mercado. La amenaza, en ocasiones, puede presentarse ya no sólo bajo la forma de Universidad como negocio, sino también como institución asistencial de masas, máquina de homogenización con relación a unos estándares de valores instaurados en una sociedad (Bonvecchio, 2002). Desde el surgimiento de la sociedad burguesa, el saber se convirtió en el modo funcional de reproducción social, permitiendo la convergencia entre saber y poder (Bonvecchio, 2002); la Universidad se funda en una racionalidad que coincide con la del Estado y con la formación racional de la personalidad, articulando entonces razón, individuo y Estado (Bonvecchio, 2002).

Si la cultura se vuelve un asunto burocrático basado en prescripciones, el profesor no tiene otra cosa que seguir reglas mecánicas y automáticas y el alumno decide si escucha o no, si escribe o no, lo que puede generar una sensación de libertad académica (Bonvecchio, 2002); de esta manera la universidad terminará posibilitando el vínculo entre la ciencia (en particular la de tipo positivista) y la sociedad, con una función de fortalecimiento de los mercados y del conjunto de libertades que le son consustanciales dentro de las que se encuentra la libertad de enseñanza (Bonvecchio, 2002). Los profesores y los intelectuales pueden terminar creyendo defender la historia de la cultura y la institucionalidad democrática, cuando en realidad funcionan como divulgadores de una operación de mercado (Bonvecchio, 2002). Con el capitalismo, la Universidad deja estar orientada por los intereses de una clase hegemónica, para servir a un sistema de control burocratizado; el mito humanista de la universidad queda disuelto y se puede proponer como la fecha de tal disolución el año de 1937, cuando el rector de la Universidad de Bonn, por razones estrictamente políticas derivadas de los intereses Nazis, despoja a Thomas Mann de su título de doctor honoris causa, conferido cuatro años antes (Bonvecchio, 2002).

Desde múltiples perspectivas y en consonancia con lo expresado con Bonvecchio (2002), Iván Illich (2006) desata una crítica contra la institución escolar, y más allá de la solución que ofrece de acuerdo con su noción de convivencialidad, los elementos y los argumentos en que se basa su crítica, siguen aportando ideas fructíferas para repensar el sentido y la pertinencia de las prácticas que nos constituyen en la educación en general y en particular en la educación superior.

Las tramas educacionales sólo pueden tener justificación en la medida de que promuevan la transformación de los momentos de la vida en momentos de aprendizaje (Illich, 2006). Una especie de “edad del ocio” (schole) tendría que ser motor de cambio frente a la amenaza de una economía dominada por las industrias del servicio (Illich, 2006). La saturación burocrática de la imaginación social en lo político y financiero constituye la verdadera pobreza, aquella impuesta por necesidades creadas (Illich, 2006). Estas necesidades impuestas no dejan espacio para formar en el deber y en la justicia sobre todo si se confunde instrucción con formación, si se confunde habilidad con certificación (Illich, 2006). La educación no puede descansar en sistemas rutinarios; no es posible el aprendizaje creativo y exploratorio sin perplejidad (Illich, 2006). Si se afirma hoy en día que la sociedad está escolarizada, debe entenderse esta expresión desde los aspectos de la producción y del consumo (Illich, 2006); el mundo viene clasificado y pre-empacado para aquellos que tengan los rótulos apropiados (Illich, 2006). La verdadera educación hace que el profesor y el discípulo tengan conciencia de su relación como oportunidad de recreación: esto es, una actividad significativa para ambos independientemente de su propósito (Illich, 2006).

No es de poco calibre el reto que tiene entonces la universidad de resistirse a desaparecer como institución garante del proyecto humanista, en un contexto no sólo de orden capitalista sino también de lo que se denomina la sociedad de la información; mientras que la sociedad industrial pudo funcionar bajo un principio de explotación con actores definidos como naciones, instituciones y organizaciones y una atención centrada en el sujeto, la sociedad de la información funciona bajo principios de exclusión e inclusión con relaciones ya no entre naciones sino entre ciudades globales, con una atención centrada en una nueva autonomía de los objetos cuyos flujos escapan a la soberanía del sujeto (Lash, 2005); en la sociedad mediática, prima la comunicación breve, veloz, fugaz, que se impone sobre la narrativa como principio cardinal de la cultura (Lash, 2005 p.13). Esto genera una paradoja, ya que la producción racional de bienes informacionales tiene una distribución y una circulación irracionales: una “sociedad des-informada de la información” (Lash, 2005 p.15). Es en este contexto que aparecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

como aparentes herramientas innovadoras en las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la escuela y en la universidad, en donde es escaso el tiempo para pensar y donde se diluye la representación, propia de la sociedad industrial, en la inmanencia del orden de la información (Lash, 2005); el sujeto se fusiona con los objetos tecnológicos y se transforma en sus extensiones, con substratos no lineales y discontinuos que adoptan la forma de “puertos” (Lash, 2005 p.17). La construcción de sentido en la sociedad de la información ya no sería para sí sino para otros (comunicación); el significado profundo desaparece y queda un significado empírico, cotidiano y contingente; faltan el tiempo y el espacio para una reflexión independiente (Lash, 2005). En la educación moderna, la pedagogía, se inscribe en un plano estratégico para mantener el Estado-Nación; en el mundo cosmopolita contemporáneo, se actúa a través de la performatividad de la información y la comunicación (Lash, 2005).

Teniendo en cuenta el marco institucional de la educación superior con sus enormes desafíos políticos, económicos, sociales y culturales, a continuación se considerará el aspecto concerniente a las prácticas de enseñanza a partir del discurso didáctico.

Prácticas de enseñanza.

El tópico de las prácticas de enseñanza (didáctica) en el ámbito universitario es escasa (Jaramillo y Gaitán, 2008) y mientras no se tengan mayores y mejores estudios no se tendrán los elementos suficientes para orientar o transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. La didáctica adquiere plena dignidad y estatuto conceptualizada como un campo del saber que involucra la reflexión y la producción teórica acerca de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, que involucra como componente especial, las construcciones metodológicas inmersas en estos procesos (Jaramillo, Gaitán 2008). Tales construcciones metodológicas admiten tres subcategorías constitutivas cuales son los contenidos y conocimientos, el estudiante universitario y el contexto (Jaramillo, Gaitán 2008).

Suriani, siguiendo a Bordieu, afirma que las prácticas docentes y las prácticas de enseñanza hacen parte de las prácticas sociales, y como tales, están históricamente situadas. Estas prácticas se caracterizan además por su vaguedad e incertidumbre, es decir, varían de acuerdo al contexto (Suriani, 2003). Se consideran además las prácticas de enseñanza-aprendizaje como prácticas complejas, irreversibles con múltiples procesos interactivos e intencionadas (Jaramillo y Gaitán 2008).

Analizar estas prácticas de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, involucra también la especificación del nivel de autonomía del estudiante para poder gestionar críticamente sus aprendizajes (Fernández; Izuzquiza & Barrón, 2006). Incorporarse a la

universidad implica un reto para los estudiantes quienes tienen que apropiarse de códigos y prácticas discursivas que son específicos a dicha organización, sin que se considere en el currículo el tipo de experiencias que puedan facilitar el afrontamiento de estos retos adaptativos (Fernández; Izuzquiza & Barrón, 2006). Adicionalmente, es notoria la omisión en las prácticas universitarias de una agenda que permita el acceso al conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, que incluye el desarrollo de habilidades comunicativas tanto orales como de lecto-escritura y de pensamiento crítico (Fernández; Izuzquiza & Barrón, 2006).

Pero propiciar los cambios que se consideran necesarios y deseables en la educación universitaria requiere también de un esfuerzo por modificar las teorías implícitas de los docentes que hacen que sus prácticas no se modifiquen a pesar de tomar distintos cursos de capacitación (Gómez, 2008). Esto representa de hecho un obstáculo para rescatar y legitimar el discurso del estudiante y poder dar cuenta de las atribuciones de sentido con que son dotadas sus experiencias de aprendizaje. Debe quedar bien entendido que la práctica de enseñanza no va dirigida a producir algo en particular sino a desarrollar virtudes del grupo al cual pertenecen tanto los profesores como los estudiantes (Gómez, 2008). Adicionalmente se pueden considerar como algunos de los determinantes de la práctica educativa, la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina y el conocimiento pedagógico (Gómez, 2008).

La complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior involucra no solo la problemática de los docentes en sus acciones de enseñanza sino también la percepción de los estudiantes de las interacciones en que se ven involucrados. Algunos estudios han aportado evidencia empírica del papel de algunas variables que afectan el rendimiento de los aprendizajes como son la autoconfianza académica, el enfoque de aprendizaje, la autorregulación del aprendizaje o el estilo de acción-emoción como variable de motivación de logro y de rendimiento (De la Fuente; Martínez; Peralta; García, 2010). Resulta interesante la evidencia que arrojan algunos estudios sobre lo que entienden los estudiantes por metodología de enseñanza, ya que la vinculan primordialmente con lo que el profesor hace y con su actitud (Learreta, Montil, González & Asensio, 2009). La percepción que puedan formarse los estudiantes del proceso de aprendizaje depende entre otras cosas, de las intencionalidades y logros formativos, del manejo de los contenidos, de las tendencias pedagógicas y de algunas representaciones culturales (Ordóñez, 2006).

Uno de los aspectos que ha cobrado relevancia para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido el componente subjetivo de la vivencia de estos procesos, caracterizado como las atribuciones de sentido que los docentes o los estudiantes dotan a sus

experiencias educativas. La subjetividad no debe entenderse como algo completamente individual sino como un aspecto importante de cualquier fenómeno social (González 2008). Las dimensiones afectiva y ética impregnan las interacciones entre alumnos, contenidos y profesor (Valls, 2010). Sin embargo estos no han sido factores que hayan sido favorecidos para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre todo en comparación con los aspectos cognoscitivos. (Valls, 2010). El descubrimiento del sentido así como la construcción del significado, definen y orientan la naturaleza del aprendizaje (Valls, 2010). Sin embargo el sentido no es totalmente subjetivo sino que se vincula correlativamente con un objeto casi (trans)subjetivo (Längle, 1992). Desde este punto de vista la atribución de sentido es comparable con la percepción (Längle, 1992). La persona es responsable de la amplitud de horizonte y de la elección de perspectiva que depende de las conexiones reales, de las circunstancias y de las posibilidades (Längle, 1992). Es pertinente en este punto recordar la distinción entre significado y sentido: mientras que el significado es expresado en términos de lo dado, lo unívoco, lo denotativo, el sentido es lo inferido, lo que está continuamente transformándose, lo polisémico, lo connotativo (Montañez, 2010).

En la producción de sentido en las prácticas educativas, es indispensable tomar distancia de lo que sabemos para reflexionar sobre las nuevas realidades que condicionan nuestra mirada del hombre y del mundo (Londoño, 2010). Esto implica una perspectiva antropológica que le ofrece sus hallazgos a la pedagogía, que tiene bajo su responsabilidad resolver los problemas concernientes a la educación del hombre; a la inversa, la pedagogía al dar cuenta de la heterogeneidad y complejidad del ser humano aporta elementos a la antropología que tiene como tarea la comprensión del hombre (Londoño, 2010). Además de pensar los objetivos y los procesos educativos, tenemos el deber de preguntarnos quién es ese ser humano singular e irrepetible que es susceptible de educarse (Londoño, 2010).

La atribución de sentido no se restringe al punto de vista del docente o del estudiante, sino que también se refiere a la práctica y a los contenidos. Para algunos autores, la educación en el siglo XXI muestra una progresiva pérdida de sentido, que no sería sino el reflejo de la falta de perspectivas a largo plazo del nuevo capitalismo, que al romper con el pasado y al presentar un futuro incierto, deja sin puntos de referencia al proceso educativo (Coll, 2011). Tendría entonces por tarea la pedagogía, resistir a esta progresiva pérdida de sentido mediante prácticas reflexivas que revitalicen la condición de atribución de sentido a nuestras vivencias.

Habiendo hecho las anteriores consideraciones en relación con las prácticas de enseñanza y teniendo en cuenta que no hay una relación causal entre la enseñanza y el

aprendizaje, es necesario pasar ahora a revisar lo que se entiende por aprendizaje en la educación superior.

Aprendizaje en educación superior

Las prácticas de enseñanza demandan de parte de los docentes, conocimientos acerca de los métodos de enseñanza, además de tener un adecuado dominio del material que enseña, pero adicionalmente se debe tener en cuenta a quién se dirige su enseñanza en particular si es a nivel primario, secundario o terciario (Jackson, 2002). Especialmente en el nivel terciario es donde se encuentra una amplia variedad de docentes profesionales, con diversas tradiciones, pero la mayoría de ellos sin una capacitación en docencia, lo que hace que no haya una sola versión acerca de los requerimientos epistémicos de la enseñanza (Jackson, 2002). Ha sido prolongado el debate acerca de qué tipo de capacitación requieren los docentes y algunos hasta se cuestionan si es indispensable; John Dewey llegó a pensar que un fuerte espíritu de indagación podía suplir la falta de conocimientos pedagógicos, con el problema de que estos son supuestos no comprobados y además no explican la enseñanza malograda (Jackson, 2002). Como para toda actividad humana, la labor de enseñar implica una buena dosis de sentido común, que contiene entre otras cosas habilidades sociales básicas, aunque en ocasiones hagamos caso omiso a este elemental sentido; el sentido común sin embargo no tiene fórmulas que indiquen como afrontar los dilemas y las ambigüedades que con toda seguridad se presentarán en la labor docente (Jackson, 2002).

Por lo tanto parece importante fundamentar lo propio del oficio de profesor y , desde el punto de vista de las superestructuras epistémicas, los aspectos relacionales y contextuales de los hechos y destrezas pueden llegar incluso a ser más importantes que los hechos y las destrezas mismas, ya que permiten dar cuenta de sus principios organizadores que por otra parte son muy diversos, dependiendo de la materia o del campo de conocimiento; de manera que no hay una sola manera de enseñar lo que se sabe y se debe tener un sistema argumentativo sólido para preferir una manera u otra (Jackson, 2002). Esto es algo que seguramente todos los que han estado en situación de estudiantes también han podido percibir muy bien y sobretodo reconocen el tipo de impacto que este tipo de elecciones puede tener. De modo que si algo tiene de particular la pedagogía es el conocimiento de cómo organizar el conocimiento a fin de poder enseñarlo (Jackson, 2002). El modo como se organice el conocimiento depende de tres presupuestos y un aspecto: 1) un tipo de auditorio presencial o virtual; 2) así mismo el docente debe hacer una presunción de ignorancia por parte de sus alumnos así no sea cierto para todos; 3) una tercera presunción es la de identidad

compartida entre profesor y alumnos que puede ser explicitada en términos culturales, psicológicos y fisiológicos; adicional a los tres presupuestos expuestos, se contempla un aspecto que se tiene que considerar y que tiene que ver con la duración del proceso de enseñanza a corto y a largo plazo (Jackson, 2002). De los supuestos mencionados hay uno que hay que matizar y es el de la identidad compartida: evidentemente hay una distancia entre la posición del profesor y la de los alumnos por lo que habrá que pensar acerca de en qué medida es válida ésta identidad para poder ajustar la práctica de enseñanza (Jackson, 2002).

Una vez el docente ha elaborado una estrategia de acción pedagógica, ¿cómo sabe si los estudiantes están comprendiendo? Jackson (2002) propone algunos indicadores: la gestualidad del alumno mientras se expone un tema; el ánimo y la voluntad de los estudiantes para preguntar o para confesar sus dificultades siempre y cuando el clima de la clase generado por el docente lo permita; un indicador muy valioso consiste en preguntar en medio de la clase acerca de lo que se está tratando y finalmente el indicador que dan las pruebas de evaluación.

Para el profesor Bain, los mejores docentes universitarios se caracterizan por saber muy bien el tema acerca del cual discurren, pero además tienen la capacidad de pensar metacognitivamente; no subestiman el esfuerzo intelectual que demanda el oficio de profesor; procuran crear un ambiente propicio para el aprendizaje crítico; confían plenamente en las potencialidades de sus estudiantes; tienen una buena capacidad de autocrítica para reconocer y aprender de sus errores; se sienten parte de un andamiaje cultural; se proponen metas complejas y retadoras; pero sobretodo, piensan en sus estudiantes, sus logros previos, los modelos mentales con que pueden llegar, sus capacidades de razonamiento, los temas o enfoques que los puedan entusiasmar más, las estrategias evaluativas más justas y meritorias, en suma toda una serie de valores y actitudes que fomentan una verdadera cultura hacia el conocimiento y hacia las habilidades sociales enmarcadas en un profundo respeto (Bain, 2007).

Si bien no hay una relación causal entre las prácticas de enseñanza y el aprendizaje, unas buenas prácticas de enseñanza deben animar y guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje: por lo tanto los logros del aprendiz tienen que ver con el hecho de poder atribuir sentido a las prácticas de enseñanza; por lo anterior, resulta pertinente brindar un panorama relacionado con las teorías del aprendizaje.

Con respecto a los tipos de aprendizajes se contemplan distintas tradiciones que pueden ser descritas brevemente, como la comportamental, la humanística, la cognitivista, la cognitiva social y la constructivista (Vilhjálmsón, 2009).

Desde la perspectiva comportamental, se entiende el aprendizaje como un cambio en el comportamiento debido a la influencia de estímulos provenientes del medio ambiente, y un aprendizaje efectivo es aquel que consigue un cambio de comportamiento en la dirección prevista o deseada, de modo que la principal tarea del docente sea la de desencadenar en el aprendiz la respuesta deseada: esta respuesta puede ser evidenciada mediante mejoras del desempeño, desarrollo de habilidades o poder dar cuenta de ciertos resultados (Vilhjálmsón, 2009) y el procedimiento mediante el cual se estabilizan estos aprendizajes es por medio de recompensas (reforzamiento positivo) y castigos (reforzamiento negativo), siendo este procedimiento el que se privilegia para logros de tipo instruccional (Dunn, 2002); la perspectiva humanista entiende el aprendizaje como un acto personal que cumple con un determinado fin, que tiene que ver con necesidades afectivas y de desarrollo: el propósito del aprendizaje es lograr una mayor autonomía, un crecimiento de sí y una mayor madurez para lo cual el docente debe facilitar el desarrollo del aprendiz (Vilhjálmsón, 2009) mediante la creación de una atmósfera en la que el aprendiz se sienta cómodo y animado para exponerse a nuevas ideas sin que lo inhiba el temor (Dunn, 2002); la perspectiva cognitivista entiende el aprendizaje como procesamiento de información gracias a una estructura interna y cuyo principal propósito es desarrollar la capacidad y la habilidad de aprender cada vez mejor, para lo cual el docente debe estructurar el contenido de la actividad de aprendizaje (Vilhjálmsón, 2009) mediante por ejemplo la metodología de aprendizaje basado en problemas o basado en casos (Dunn, 2002); desde el punto de vista de la tradición cognitiva social, el aprendizaje consiste en la interacción con otros y la observación de otros en un contexto social con el fin de aprender nuevos roles y comportamientos, para lo cual el docente debe guiar los nuevos roles y comportamientos; finalmente desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje se entiende como la capacidad de construir significados a partir de la experiencia para lograr un conocimiento individual y social, para lo cual el docente debe facilitar y negociar la atribución de significados y sentidos junto con el aprendiz (Vilhjálmsón, 2009).

En términos contemporáneos se habla de aprendizaje de competencias, que en un sentido restringido tiene que ver con habilidades y destrezas, pero que en un sentido más amplio tiene que ver con la capacidad de evaluar situaciones y hacer una toma adecuada de decisiones (Illeris, 2003). Todo proceso de aprendizaje comprende un proceso de interacción con el entorno en sentido amplio (lo que estudia de manera especial el construccionismo social) y por otro lado procesos psicológicos internos que transforman el conocimiento y las acciones (estudiados especialmente por teóricos del conductismo y del cognitvismo) (Illeris, 2003); sin embargo, el aprendizaje va mucho más allá de estar al día en determinados

conocimientos, ya que involucra cualidades individuales y habilidades sociales, actitud creativa y mente flexible para hacer frente a una realidad compleja y rápidamente cambiante, lo que sin duda también tiene que ver con la capacidad ciudadana de entender y apoyar o reprobado políticas públicas en una sociedad con vocación democrática (Illeris, 2003). Se puede proponer entonces como definición de aprendizaje, toda clase de procesos que produzcan cambios perdurables en cuanto a capacidades motrices, cognoscitivas y socioafectivas que no se deban a la maduración genético-biológica (Illeris, 2003); los objetivos de tales aprendizajes no son neutrales, sino que están relacionados con cosmovisiones y con sesgos y restricciones propios de los individuos interactuantes y con las políticas institucionales (Illeris, 2003). En suma, el proceso de aprendizaje incluye una interacción entre los individuos y su medio ambiente, que produce transformaciones en los individuos que desde el punto de vista psicológico, comprende procesos cognoscitivos y procesos emocionales; en otras palabras involucra de forma simultánea una sociodinámica y una psicodinámica (Illeris, 2003). El componente psicodinámico da cuenta de un aprendizaje que se evidencia tanto en un incremento de la funcionalidad personal, como en una transformación de la sensibilidad emocional; el componente sociodinámico da cuenta de los cambios en la capacidad de interacción, de comunicación y de cooperación (Illeris, 2003).

Teniendo en cuenta las dimensiones psicológica y social, se pueden caracterizar cuatro niveles de aprendizaje: un aprendizaje acumulativo o mecánico, propio de los primeros años de aprendizaje que no puede ser integrado en contextos más amplios; un aprendizaje asimilativo en el que nuevos elementos pueden ser integrados a esquemas previamente adquiridos; un aprendizaje acomodativo que implica desintegrar para luego transformar esquemas previamente establecidos para poder incorporar nuevas situaciones; finalmente está el aprendizaje transformativo, en el cual ocurre una restructuración simultánea de las dimensiones cognoscitivas, emocionales y sociales; cada uno de estos tipos de aprendizaje ocurren y concurren en diferentes situaciones y contextos y es el de tipo transformativo el que tiene mayor impacto en la atribución de sentido por parte de los aprendices (Illeris, 2003).

Un aspecto que no es tenido muy en cuenta pero que es igualmente importante, es el que tiene que ver con el no aprendizaje o el aprendizaje distorsionado: hay que tener en cuenta todos los aspectos psicodinámicos que entran en juego cuando un individuo se enfrenta a una masa apabullante de influencias provenientes del entorno, influencias complejas, equivocadas, ambiguas, contradictorias (Illeris, 2003). Cada individuo tiene instalado un sistema de presupuestos, de manera tal que si se enfrenta a situaciones nuevas no codificadas, se distorsionan estas nuevas situaciones con tal de que encajen con los presupuestos ya

establecidos; constituye una especie de mecanismo de defensa de la identidad (Illeris, 2003); por otra parte, puede aparecer lo que se denomina una resistencia al aprendizaje, que se evidencia cuando no es posible la consecución de ciertos logros o cuando no se pueden comprender o aceptar ciertas situaciones frente a las cuales hemos establecido barreras: hay que tener en cuenta que la resistencia es una respuesta activa al aprendizaje mientras que la defensa es una respuesta reactiva previamente instalada; la resistencia puede llevar implícita de manera potencial la capacidad de aprendizaje acomodativo o transformativo (Illeris, 2003).

El aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas sino que tiene que ver con prácticas de subjetivación. En relación con las prácticas de subjetivación, ahora se analizará lo que se entiende por formación.

Formación.

El presente trabajo de investigación pretende indagar por la atribución de sentido que tienen algunas prácticas de enseñanza en el contexto de la educación superior, más específicamente en el contexto de la educación médica, y éstas prácticas de enseñanza están inscritas en el propósito de formación propio de la pedagogía. Resulta entonces pertinente, hacer una breve revisión de la manera como se fue instaurando el concepto de formación.

El término formación proviene semánticamente de uso semiculto del latín forma; su uso está documentado desde el siglo XIII, pero no se hará extensivo sino a partir del siglo XVIII, y se va enriqueciendo su campo de acepciones desde la perspectiva sensorial como figura, imagen, presentación, hasta acepciones como manera de ser o de expresar cosas o pensamientos, maneras de constituir o disponer, de moldear de proceder (Venegas, 2004).

Un conjunto de acepciones de formación, tiene que ver más de cerca con sus usos en relación con la educación, y son aquellas vinculadas con la acción: dar forma, conformar, construir, constituir, componer, crear, integrar, conducir (Venegas, 2004). Esta relación entre formar y educar, tiene diferentes matices que pasan por perfeccionar, adiestrar, enseñar, adoctrinar, dirigir, guiar, enderezar, encaminar, criar (Venegas, 2004).

En el sentido moderno, la formación vinculada a la pedagogía, tiene que ver con nuevos modos de vida instaurados desde el renacimiento, que permiten el crecimiento económico de sectores de la población (la burguesía), que en virtud de sus nuevas posibilidades, crean una conciencia de necesidad de cultivo individual y colectivo, que propiciarán a su vez, nuevas formas de organización política y de expresiones culturales (Venegas, 2004). El avance en ciencias y en técnicas, permite una dependencia estrecha entre conocimiento, producción y riqueza, y el empoderamiento de nuevos sectores sociales, crea la

necesidad de pensar nuevos modelos de gobierno y de ejercicio del poder: Erasmo de Rotterdam será un exponente ejemplar de la nueva pedagogía que demanda este nuevo estado de orden del mundo occidental, tomando elementos de los antiguos griegos y romanos junto con elementos tomados de las tradiciones cristianas (Venegas, 2004).

Por lo tanto el concepto de formación que surge en el renacimiento vinculado a la pedagogía, pertenece al proyecto humanista, que comprende un nuevo actor político, el ciudadano, con sus derechos y deberes, un nuevo proyecto social de civilización, un nuevo centro de referencia del universo (el hombre) (Venegas, 2004). Erasmo de Rotterdam, plantea que es propio de la naturaleza humana el poder de transformación entendida como ordenamiento racional (educabilidad), matizada por rasgos particulares (vocación) y que tiene como fin primordial la felicidad: ésta no es otra cosa que vivir de acuerdo con las leyes de la naturaleza, las leyes de la razón, y el ejercicio de hábitos naturales potenciados por la razón (Venegas, 2004).

Por su parte, Juan Luis Vives, imprime a su proyecto de educación humanista, un énfasis en la formación del alma, esto es, un proceso y un proyecto de educación individual y singular, para la que es indispensable la reflexión junto con la observación empírica; la mente puede modularse por la acción en tanto ella misma es acción, lo que lleva a pensar la educación como una especie de campo de fuerzas de las que dependería la posibilidad de crecimiento y desarrollo, de modo análogo a como sucede con los seres vivos de la naturaleza (Venegas, 2004).

Juan Amós Comenio plantea en su pampedia que es necesaria la educación universal de todo el género humano, y que es necesario aprender de todo y totalmente con el fin de formar para la plenitud humana que debe ser sabia y saber discernir entre lo bueno y lo malo para así poder alcanzar la felicidad (Comenio, 1992). Es la falta de educación lo que explica la ceguera de los hombres respecto de los fines y los medios y los modos legítimos de aplicar los medios; también es la falta de educación la que explica la barbarie de muchos pueblos, pero todo hombre independientemente de su condición tiene la capacidad de hacer parte de la humanidad (Comenio, 1992); si todo hombre es racional, entonces puede acceder al uso de la razón por medio de la cual se llega a la verdad: la voluntad de Dios es que todos los hombres se hagan sabios y no hay razón para que alguien sea excluido de la educación (Comenio, 1992); la vida entera puede ser entendida como una escuela, y cada etapa de la vida tiene sus demandas y alcances particulares; estar vivo significa que siempre se puede aprender algo nuevo (Comenio, 1992).

Desde la perspectiva de John Locke, la formación debe comenzar por la consecución de la salud del cuerpo, y ésta, en particular en los niños está relacionada con la libertad de movimiento, lo que a su vez tiene que ver con el modo de envolver y vestir a los infantes, con la necesidad de endurecer el cuerpo mediante el desafío que impone la naturaleza en lo que tiene que ver con los rigores propios del clima, con la importancia de que el cuerpo manifieste de manera espontánea sus necesidades de alimento, de bebidas y de sueño (Locke, 2012). En un cuerpo sano, podrá cultivarse una mente sana, y para este propósito, nada es más importante como la disciplina, entendida ésta como la capacidad de gobernar nuestros pensamientos y nuestras pasiones, es decir, la formación del carácter: sólo sabiéndose gobernar a sí mismo, se podrá gobernar a otros (Locke piensa en la educación del gentleman, y no en un tipo de educación popular); sin embargo, lograr esta disciplina no se logra mediante la brutalidad física, ya que ésta solo alimenta el resentimiento, pero tampoco con halagos y recompensas, que hacen que solo se actúe por interés; tampoco conviene saturar al niño con reglas que no comprende sino hay que hacer que adquiriera hábitos a partir del ejemplo, teniendo en cuenta el temperamento y las características particulares del aprendiz (Locke, 2012). Sobre estos cimientos es que tiene sentido brindar una instrucción: lectura, escritura, dibujo, griego, latín, matemáticas, astronomía, geografía, historia, lógica, retórica, gramática, filosofía natural; esta instrucción debe complementarse con baile, música, esgrima, equitación, pero también con el aprendizaje de un oficio y con el conocimiento de diversas costumbres y lenguas por medio de viajes (Locke, 2012). En suma, Locke piensa en la formación de un hombre de mundo, que tiene que gobernarse a sí mismo para poder gobernar.

Jean-Jacques Rousseau, plantea después de Locke, en su Emilio, la necesidad de que aquellos destinados a gobernar, encuentren un preceptor, que tenga como objetivo la formación de hombres, pero teniendo en cuenta las particularidades de la infancia, que éste autor, considera desconocidas (Rousseau, 1985). Al contrario de Locke, que pone su acento en la disciplina, Rousseau considera fundamental la libertad, para dejar que la naturaleza obre: la naturaleza lleva implícita una sabiduría que hace que el niño, mediante una libre exploración, vaya aprendiendo los límites de su actuar; se desconfía de un saber libresco que no tiene en cuenta las vivencias: sobre todo hay que aprender a vivir (Rousseau, 1985), y para ello es necesario conocer la condición humana (Rousseau, 1985). No hay otra ciencia que enseñar a los niños que la de los deberes del hombre a los que hay que llegar no por imposición sino por descubrimiento; en entorno más propicio debe ser inicialmente el campo, alejado de los vicios de las ciudades, que han permitido el alejamiento de los niños de sus padres y madres (Rousseau, 1985); la naturaleza ha formado a los niños para ser amados y

socorridos pero no para ser obedecidos y temidos, esto es, satisfechos en todos sus caprichos, lo que no conduciría a otra cosa que a la esclavitud de sus pasiones (Rousseau, 1985). El niño no tiene inicialmente otra ley que la necesidad, pero en cuanto llega a la adolescencia interviene la ley de la utilidad, entendida ésta en cuanto tiene que ver con lo conveniente y bueno (Rousseau, 1985), ya que el hombre no tiene otro bien que aportar a la sociedad que lo que él mismo es (Rousseau, 1985), y debe ser ante todo, sabio en sus juicios y resistente a las fuerzas de la imaginación, fuente de todas las pasiones (Rousseau, 1985). En suma, el hombre es por naturaleza bondadoso, pero no garantiza su formación moral, la que es necesaria para que no termine sometido a las arbitrariedades de otros (Rousseau, 1985); conocer el orden moral, implica conocer el orden social lo que hace que formarse moralmente sea al mismo tiempo formarse políticamente (Rousseau, 1985).

Kant, se desempeñó inicialmente como preceptor de jóvenes de familias acomodadas, lo que pudo tener que ver con el particular interés que prestó a la obra del Emilio de Rousseau, y con sus consideraciones expresadas en su obra sobre la pedagogía, que se basa en clases dictadas en la década entre 1776 y 1787, en las que destaca la condición de libertad del educando y de la naturaleza práctica de la educación para la que cobra especial importancia la noción de deber como la actuación racional de acuerdo con la ley moral (Kant, 2008). El pedagogo es un guía que tiene por oficio la conducción a diferencia del preceptor que instruye e informa (Kant, 2008); el pedagogo tiene su razón de ser en el hecho de que el hombre no es por naturaleza un ser moral: para lograrlo hay que formar la razón para que llegue a los conceptos del deber y de la ley y en este sentido cobra importancia la obediencia, es decir, cierta coartación de la libertad para luego saber ser libre (Kant, 2008); además, la educación no es un asunto que se restrinja a la formación individual, sino que tiene que ver con todo el género humano vinculado a un proyecto de perfectibilidad denominado progreso, y todo lo que apunte a este proyecto, se puede juzgar como que apunta a buenos fines: esto es lo que debe entenderse entonces por formación (Kant, 2008). Queda entonces establecido que la educación comprende el cuidado, la disciplina, la instrucción y la formación (*bildung*), siendo esta última una orientación hacia la humanidad y su conservación (Kant, 2008); el hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre (Kant, 2008), pero individualmente nadie puede alcanzar su destino, sino en conjunto como género humano (Kant, 2008); es necesario que la pedagogía sea una ciencia y no un arte mecánico, y sólo constituyéndose en ciencia podrá alcanzar una perfectibilidad de una generación a otra de manera que no se deba educar para el presente sino teniendo en cuenta un mejor estado futuro de dimensiones cosmopolitas (Kant, 2008). El objetivo de toda educación es formar un hombre disciplinado, cultivado, con

hábitos culturales civilizados y un sentido moral que permita que solo le animen acciones que tengan como resultado buenos fines (Kant, 2008); para ostentar esta capacidad de discernimiento es necesario que los niños aprendan a pensar (Kant, 2008).

La formación implica una serie de transformaciones y de prácticas que hacen que los seres humanos compartan unos horizontes y unos ideales, que se convierten en referentes para dar cuenta de los sistemas de significaciones y sentidos que hacen que esas prácticas sean el motor de cambio implícito en la formación. Por eso es pertinente pasar a considerar los aspectos relacionados con las atribuciones de sentido y con las interpretaciones de los significados.

Sentido.

El problema del sentido, y más aún del sentido fundamental de la experiencia, es lo propio de la fenomenología y el problema de la interpretación de los significados es lo propio de la hermenéutica. Estas dos escuelas de pensamiento han tenido desarrollos convergentes para desembocar en lo que se ha denominado la fenomenología hermenéutica que corresponde con el marco epistemológico del presente trabajo.

En primer lugar es pertinente aclarar de entrada que no es equivalente el término significado al término sentido. El significado de algo se produce y se decanta en una cultura procurando la univocidad, mientras que el sentido corresponde a un campo de inferencias en continua transformación (Montañez, 2010); se podría decir en otras palabras que un excedente de significación es lo que permite la apertura de nuevos sentidos. La relación significado/sentido se puede expresar en otras diadas: dado/producido, literalidad/creatividad, unívoco/polisémico, denotativo/connotativo, semántico/pragmático (Montañez, 2010).

La gamma de sentidos que pueden emerger de los enunciados, están condicionados por los contextos de tipo gramatical, psicológico, socioeconómico, histórico o situacional, contextos que articulados de diferentes modos, generan un esquema interpretador; en esta producción de sentido mediante articulaciones inesperadas, está la clave de la novedad, de la capacidad inventiva (Montañez, 2010). Cada una de las dimensiones del sentido tiene sus matices: por ejemplo desde el punto de vista psicológico, el sentido tiene aspectos como son la referencia situacional, la relatividad respecto de la situación de la persona, el reconocimiento subjetivo del sentido y el aspecto apelativo, es decir, su carácter de desafío (Längle, 1992).

También hay que tener en cuenta que para la significación y el sentido, no cualquier articulación o combinatoria merece la misma aceptabilidad: aquello que compele a realizar

con mayor probabilidad una inferencia en vez de otras es lo que se denomina la cultura hologramática, que tiene que ver con un juego de compatibilidades sociales y culturales (Montañez, 2010).

De manera correlativa, la pérdida o el desvanecimiento del sentido puede tener distintas consideraciones, dentro de las cuales cabe mencionar, el proceso de desvalorización, la pérdida de orientación y la pérdida de relaciones; el vacío de sentido además pone en evidencia su dimensión ontológica, ejemplificada siempre que el hombre se pregunta por el fundamento de las cosas (Längle, 1992). Por otro lado, el sentido también contempla una dimensión axiológica que puede ser explicitada como voluntad de sentido y que pone en evidencia el sistema de valores que opera y una dimensión existencial explicitada como desafío y como ejercicio de la libertad (Längle, 1992).

En el campo de la Educación, la búsqueda de significados y sentidos involucran tanto al sujeto, como a la cultura (en la que está inscrita la Institución Educativa) y al conocimiento.

En lo que tiene que ver con el sujeto inmerso en un colectivo, las realidades sociales son ante todo significados que se comparten y que generan tensiones y dinámicas continuas, que necesariamente se tienen que ver reflejadas en el campo pedagógico (Londoño, 2010). La pedagogía debe dar cuenta del proceso que permite conferir a la existencia un significado último; este significado último tiene la propiedad de un límite, lo que hace que sea una tarea permanente e inacabada, y requiere un espacio de reflexión que sitúa históricamente la concepción de hombre; la educación tiene entonces como misión, ayudar a cada persona a encontrar un sentido a su vida desde su realidad (Londoño, 2010). Por persona se entiende al hombre cualitativo y global, en el que confluyen su condición de ser en el mundo, con su corporalidad, pensamiento, emoción, lenguaje, concentrados en un sí-mismo (Londoño, 2010). Desde la fenomenología, la persona encarna cualidades que definen el espíritu, como son la independencia, la libertad, la apertura al mundo, la capacidad de tomar las cosas en sí mismas y también de tomar distancia de las cosas para configurar un mundo (Londoño, 2010).

Es objetivo de la Institución Educativa, formar en y para el cultivo de la persona, y no producir o reproducir la masa de trabajadores de acuerdo con unos parámetros establecidos; en una pedagogía del sentido, se ha de respetar las potencialidades y particularidades de cada uno, sin que el educador pueda agotar el desciframiento de sus educandos (Londoño, 2010). Para tal fin, se requiere una actitud vigilante, cual es la práctica reflexiva, activa, crítica y autónoma, una toma de conciencia de sí mismo y de la cultura, actitud que no está prevista de manera explícita en el currículo, ni en los presupuestos epistemológicos o metodológicos que se movilizan en las prácticas educativas (Londoño, 2010).

En lo que tiene que ver con el conocimiento, los procesos de enseñanza y de aprendizaje requieren un sistema de soportes en el que participa un guía experto, con el fin de lograr dos aspectos indisolubles en la construcción de conocimientos: la elaboración de significados y la atribución de sentidos (Ramírez & Raya, 2001). Las autoras Ramírez y Raya adoptan la posición de Vygotsky, en la que los sujetos en primer lugar se apropian de un conjunto de signos, y que el origen de los significados procede de nuevas conexiones que se establecen entre ellos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se puede entender como un proceso mediado social y culturalmente en el que el alumno, guiado por el profesor, elabora significados; dicha elaboración supone unas capacidades cognoscitivas y motrices, unas habilidades adquiridas y unos conocimientos previos; estos supuestos, deben ser movilizados estratégicamente con el fin de que se lleve a cabo el aprendizaje (Ramírez & Raya, 2001). El ser humano accede entonces, a un universo simbólico preestablecido culturalmente, a partir del cual se implementan prácticas significativas (Mattingly, Lutkehaus & Throop, 2008).

Por lo tanto, la atribución de sentido al aprendizaje, se juega en un complejo de interacciones entre el profesor y los alumnos, así como entre los alumnos, interacciones en las que se evidencian aspectos cognoscitivos, motivacionales y afectivos; las motivaciones pueden caracterizarse como intrínsecas o extrínsecas, dependiendo si las metas son propuestas por el alumno o al alumno, respectivamente; en lo afectivo es importante la valoración que de sí mismo hace el estudiante como persona y como aprendiz (Ramírez & Raya, 2001).

En lo que tiene que ver con la institución Educativa, vista como cualquier otra organización, los actores entre los que se encuentran los profesores y los alumnos deben situar sus interpretaciones y acciones de acuerdo con lecturas que hagan de las dinámicas y exigencias que aprehenden: los miembros de la organización se preguntan acerca de qué hace que algo se convierta en un evento, y luego, en qué puede significar tal evento; que algo tenga sentido dentro de una organización, depende de las relaciones entre acciones e interpretaciones, más que de la evaluación de elecciones (Weick & Sutcliffe, 2005). Los actores se encuentran inmersos en experiencias a partir de las cuales hay que organizar relatos plausibles, que ganan validez a partir de las futuras actividades; que algo tenga sentido implica una dinámica de agenciamientos, flujos, despliegues, y ambigüedades, más que de variables, cantidades y estructuras (Weick & Sutcliffe, 2005). De manera que el punto no es el de encontrar verdades o creer que hay un solo modo correcto de hacer las cosas; los relatos son continuamente reelaborados, permitiendo resignificaciones que no son unívocas y que permiten nuevas tensiones, lo que hace que la desconstrucción y reconstrucción de relatos sea

un proceso indefinido, en el que no se encuentran certezas sino significaciones plausibles (Weick & Sutcliffe, 2005).

Algunos autores consideran que estamos ante un desvanecimiento del sentido que puedan tener las prácticas educativas tanto para profesores como para estudiantes, lo que no quiere decir que la educación haya perdido su propósito de formación de sujetos, de fomentar el desarrollo social y económico y procurar unas condiciones sociales más justas, sino más bien que demanda reorientaciones frente a las nuevas realidades que hay que afrontar, como son las migraciones, los cambios demográficos, la globalización económica, la multiculturalidad y la ausencia de referentes estables (Coll, 2011). Es necesario pensar para estos nuevos contextos, el qué de la educación, el para qué, de la educación y el cómo de la educación tanto a nivel de estructura institucional como a nivel de las prácticas en el aula; esto conlleva pensar acerca de cuáles serían los saberes y competencias pertinentes para el siglo XXI, readecuar en este sentido el currículo de manera relevante y funcional, teniendo en cuenta la contribución de agentes educativos no escolares (Coll, 2011). En el ámbito del aula específicamente, cobra especial importancia el sentido que cobra las actividades de aula para profesores y para alumnos, si existe o no correspondencia entre ellos o si emergen sentidos más allá de lo esperado por el currículo y el plan de estudios, sin que sea el aula el único elemento determinante de la atribución de sentido (Coll, 2011). Entre los aspectos que pueden influir en la atribución de sentido de las prácticas enseñanza/aprendizaje están el tipo de finalidades y objetivos, los modos de evaluación, la selección de contenidos, la aplicación del saber adquirido, la magnitud de los contenidos abarcados, las metodologías didácticas empleadas, la planificación de los momentos de retroalimentación y autoevaluación (Coll, 2011).

Experiencia.

El concepto moderno de experiencia tiene una larga tradición filosófica que podemos rastrearla en un primer momento desde Kant hasta Hegel. Su pertinencia radica en su papel constitutivo y constituyente del sujeto y a su vez condición de posibilidad de nuevas experiencias (Amengual, 2007), lo que sin duda tiene profundas implicaciones para la pedagogía.

Desde la perspectiva de Kant, la experiencia se refiere a la elaboración, adecuación y correspondencia del conocimiento, esto es, lo otro sin lo cual el entendimiento no podría adquirir la certeza de objetividad (Amengual, 2007). Esta postura de Kant corresponde con el desarrollo ulterior de las filosofías de la experiencia (empiristas), tradición a la que pertenece

Locke, pero que había conducido a un obstáculo para el pensamiento, ya que al hacer depender la idea de la sensación, había condenado al escepticismo la posibilidad de afirmaciones y juicios generales (Amengual, 2007). Para Kant, la experiencia no es la condición del conocimiento, sino su resultado, para el cual son necesarias las consideraciones de la subjetividad humana; de manera que involucra por un lado la sensación como recepción activa –que presume intencionalidad- y por otro lado el conocimiento empírico, pero con la salvedad de que la experiencia así entendida es el primer paso para el conocimiento que deberá completarse con el entendimiento de conceptos puros, lo que permite crear la síntesis de lo diverso en una intuición dada a partir de lo múltiple que ha ofrecido la sensibilidad (Amengual, 2007). El “yo pienso” para Kant corresponde con la apercepción, esto es el carácter consciente de las representaciones y su condición de unificación, o en otras palabras la consciencia trascendental (más allá de la experiencia empírica); de manera que la experiencia trascendental del sí-mismo es el a priori de la experiencia en general (Amengual, 2007).

Hegel por su parte plantea en su obra fenomenología del espíritu, detecta algunas insuficiencias del planteamiento kantiano, en particular el hecho de que no describe lo que sucede en el sujeto cuando hace una experiencia; Hegel en su proyecto fenomenológico transforma en a priori kantiano en una historia de formación de la conciencia, es decir, realiza una historización del trascendental kantiano (Amengual, 2007). Para Hegel la experiencia se convierte en algo formador y transformador de la conciencia; además la ciencia se ve remitida a las experiencias de la autoconciencia que son el asiento de lo real: la experiencia incluye posturas científicas, eventos de la vida, las consideraciones morales, religiosas y filosóficas; de modo que si la experiencia es ya conocimiento, no cabe la distinción kantiana de fenómeno y noumenon; la experiencia se concibe ahora como un doble movimiento, en el que el conocer produce nuevos objetos de saber y el crecimiento en el saber produce nuevas figuras de conciencia (Amengual, 2007).

A partir de Hegel la fenomenología ha desarrollado el concepto de experiencia por un lado como base de toda reflexión y por otro poniendo en lo vivido el sentido originario de todo acto de conocimiento; estos dos aspectos convergen en Gadamer que entiende la experiencia como apertura a nuevas experiencias (Amengual, 2007). Por su parte Ricoeur busca la identificación entre experiencia y existencia con su teoría de la identidad narrativa (Amengual, 2007).

Situándonos ahora en el campo de la pedagogía, resulta pertinente abordar el concepto de experiencia de John Dewey. Esta se inscribe en la relación hombre-naturaleza: el mundo es

concebido como un teatro dramático lleno de incertidumbres, contradicciones y paradojas, y por lo mismo esto se constituye en estímulo para el conocimiento; el hombre es parte del mundo pero además tiene la imperiosa necesidad de actuar en él en busca de seguridad, de manera que la historia del hombre puede ser vista como la búsqueda de métodos de seguridad, de regulación y de reconocimiento (Vásquez, 2004). Se concibe entonces que la acción del hombre en el mundo es una interacción que se llama experiencia, y es en su medida que el hombre vive: la experiencia es producto de la naturaleza, es acontecimiento natural, referido a la imaginación, los rasgos objetivos del mundo, la magia, el arte, la política (Vásquez, 2004). La experiencia es condición de conectividad y continuidad tanto en lo natural como en lo social, lo que permite la inscripción en un sistema de acontecimientos y la posibilidad de entrar en contradicciones que son el motor de la inteligencia; así concebida, la experiencia es a la vez, punto de partida, método y punto de llegada en que queda descubierta la naturaleza (Vásquez, 2004).

Dewey distingue una experiencia primaria y una secundaria: la primera plantea problemas a partir de las creencias que se nos imponen por tradición; la segunda debe explicar los objetos de la experiencia primaria a través de la inteligencia, es decir, lo que se puede categorizar como experiencia científica (la experiencia como experimento) y la experiencia filosófica, que es integral, esto es, que incluye aspectos estéticos y morales, aspectos de significación y de intención (Vásquez, 2004).

Dewey (2004) comparte la postura de Hegel de que una experiencia vivida se convierte en condición de una futura experiencia; en su obra *Experiencia y Educación* insiste en la importancia de distinguir las experiencias educativas de aquellas que distorsionan el crecimiento de futuras experiencias lo que lleva a la disipación de la energía que debería estar acoplada para el enriquecimiento formativo y que él detecta lamentablemente en lo que llama educación tradicional; Dewey (2004) denomina en contraposición a la educación tradicional la educación progresiva, para la que es de capital importancia dar cuenta de un continuo de experiencias articuladas de tal manera que permitan el desarrollo esperado. Toda experiencia genuina tiene un aspecto activo que cambia de alguna manera las condiciones objetivas bajo las que tal experiencia se ha dado y el educador debe estar siempre alerta para que el entorno tanto físico como social sea el más adecuado (Dewey, 2004). El maestro no debe preocuparse solamente si cuenta con los medios instrumentales para su trabajo: el maestro debe tener muy presente las condiciones de su comunidad, su entorno físico, histórico, cultural, económico, ocupacional, a fin de utilizar este entorno como recurso educativo; así podrá establecerse una conexión entre educación y experiencia (Dewey, 2004).

En el campo pedagógico se ha entendido la experiencia desde la dimensión de transformación del sujeto, es decir, como experiencia del sujeto consigo mismo (Varela, 2001). La experiencia de sí ha sido propuesta por Larrosa como un modelo metodológico concebido como dispositivo pedagógico en el que se entrecruzan tecnologías de autorreflexión, formas narrativas de autoexpresión, mecanismos de autoevaluación y acciones de autocontrol y autoformación (Varela, 2001). Es entonces en la experiencia de sí donde se entrelazan los discursos que definen la verdad del sujeto en el mundo; es ante todo una relación de alteridad constitutiva y mediadora de subjetivación que es la que permite la apertura al otro, al encuentro intersubjetivo, ineludible en la constitución y mediación de la experiencia de sí (Varela, 2001).

Educación médica.

La literatura acerca de la educación médica, considera aspectos como las metodologías y modelos empleados, la educación por competencias, las habilidades genéricas, las estrategias de evaluación y la importancia de la práctica reflexiva en salud. En cuanto a las habilidades genéricas de la profesión médica, se contemplan aquellas relacionadas con la asertividad en la comunicación y en el ejercicio clínico, las consideraciones médico-legales y éticas de la práctica profesional, la experticia del ejercicio clínico y la seguridad del paciente, y la capacidad para aprender y enseñar la profesión (Cooper, Forrest, Cramp, 2006).

Si bien no se encuentra de manera explícita un estudio de las construcciones metodológicas de las prácticas de enseñanza específicas de la medicina, no obstante se encuentran trabajos relacionados con la percepción de los estudiantes de medicina acerca de sus clases, de la manera como son evaluados, del valor educativo de las prácticas clínicas, del ambiente educativo, de la percepción acerca de los cambios de modelos de aprendizaje (por ejemplo del tradicional al aprendizaje basado en problemas), y acerca de condiciones emocionales y cognitivas adversas que pueden evidenciarse en las prácticas de enseñanza médica.

En cuanto a la percepción de los estudiantes de medicina acerca de sus actividades de aula, la clase magistral sigue liderando el tipo de escenario al que se ven expuestos los alumnos de pregrado, y además la siguen valorando como deseable, siempre y cuando no sean clases muy extensas y estén a cargo de buenos docentes, que permitan la interacción con los estudiantes a partir de preguntas; no existe una diferencia significativa en la preferencia entre el uso del tablero o el uso de herramientas multimedia, siempre y cuando sea pertinente y ordenado su uso (Kuldarni, Ashwini, Reddy, 2011). Esta modalidad clásica de enseñanza

predomina en el ciclo de formación básica y va siendo reemplazado en el ciclo de formación clínica por actividades de tipo seminarios, clubes de revista, discusión de casos y rondas de pacientes, pero en todas las etapas de la carrera se valora por parte de los estudiantes el hecho de que sean evaluados frecuentemente para poder estimar el avance en sus estudios (Kuldarni, Ashwini, Reddy, 2011).

Pero también se encuentran trabajos que muestran que en el ciclo básico de formación médica se tiene mayor contacto con los docentes y que se promueve una actitud y un pensamiento reflexivos, mientras que en el ciclo de formación clínica se reducen las interacciones que promuevan el pensamiento reflexivo, el debate y la crítica, al parecer por la demanda que tiene el aspecto asistencial de la práctica médica (Morales-Gómez, Medina-Figueroa, 2007). La actitud conservadora en las interacciones entre docentes y estudiantes en las prácticas clínicas, promueven la transmisión y acumulación de conocimientos de una manera acrítica, en donde se privilegia la eficiencia de las labores asistenciales en detrimento de la formación de los estudiantes (Morales-Gómez, Medina-Figueroa, 2007).

En lo que tiene que ver con la percepción de los estudiantes de medicina acerca de las evaluaciones de sus habilidades comunicativas, se ha tenido en cuenta si el profesor privilegia la evaluación formativa o la sumativa; en general se encuentra que la mayoría de los profesores aplica evaluaciones de tipo formativo por medio de observaciones directas con su respectiva retroalimentación, pero no es frecuente el tipo de evaluación sumativa por medio de exámenes clínicos objetivos estructurados o por medio de portafolios (Rees, Sheard, McPherson, 2002). La mayoría de los estudiantes que han sido sometidos a evaluaciones sumativas con exámenes clínicos objetivos estructurados se han mostrado insatisfechos en la medida que este tipo de pruebas se refieren a escenarios artificiales que no reflejan las necesidades comunicativas de las experiencias clínicas reales (Rees, Sheard, McPherson, 2002). La poca valoración por parte de los estudiantes de medicina por escenarios de evaluación prediseñados y estructurados, contrasta con resultados obtenidos acerca de la percepción de los estudiantes de su formación clínica por medio de lecturas literarias a través de las cuales pudieron promover un pensamiento crítico y reflexivo acerca de los problemas por los que atraviesa el sistema de salud y la práctica de la medicina (Figueroa-Duarte, Campbell-Araujo, 2009). Si bien es cierto que la medicina narrativa no reemplaza las habilidades clínicas, si fomenta formas de sensibilidad que el estudiante pondrá al servicio de sus encuentros con los pacientes, rescatando la dimensión humanista del ejercicio de la profesión médica (Figueroa-Duarte, Campbell-Araujo, 2009). Estas experiencias de prácticas de enseñanza a través de narrativas en medicina son infrecuentes, si bien tiene antecedentes

desde la década de 1960 y en los últimos años se conserva un interés por este tipo de prácticas en algunos centros educativos de Estados Unidos, Canadá e Inglaterra (Figuerola-Duarte, Campbell-Araujo, 2009).

Las percepciones de los estudiantes de medicina no suelen concordar con las percepciones de los profesores: los médicos profesores de las áreas clínicas, consideran que los retos de aprendizaje se centran en las habilidades propias de la práctica clínica, en establecer correspondencias entre la teoría y la práctica, y en lograr una autonomía en el aprendizaje; por su parte los estudiantes perciben que sus retos son mucho más complejos ya que tienen que comprender las tradiciones y hábitos de la cultura clínica y hospitalaria, comprender los cambios organizacionales que se presentan en el transcurso de su formación, adaptarse a diferentes estilos de enseñanza y de evaluación y ajustarse a las expectativas de cada profesor y poder entender sus propios roles y responsabilidades (O'Brien, Cooke, Irby, 2007).

Indagar por aspectos subjetivos de la formación del estudiante de medicina tales como su percepción de sus condiciones cognoscitivas, afectivas y actitudinales, le permite al estudiante tomar consciencia de su proceso de aprendizaje, de sus motivaciones y de sus intereses; algunos estudios muestran que estos aspectos se consiguen de una mejor manera si se adopta el modelo de aprendizaje basado en problemas, ya que se racionalizan las tareas, se privilegia el ritmo de asimilación de los estudiantes, así como la lectura y la escritura críticas (Vicario, Smith, 2012). Sin embargo en nuestro medio es muy escasa la experiencia de aprendizaje basado en problemas, aunque se fomenta cada vez más el aprendizaje mediante interacciones en pequeños grupos. Superar la actitud pasiva de los estudiantes de medicina expuestos a un sinnúmero de clases magistrales, sin duda favorece espacios de debate y de metacognición que propenden por la autonomía intelectual de los estudiantes. Para poder promover el pensamiento reflexivo en los estudiantes de medicina es importante que el profesor haga explícito ante los alumnos lo que el pensamiento reflexivo significa, qué objetivos tiene en términos de competencias, actitudes y habilidades, qué tipo de tareas implica dentro y fuera del aula, qué estrategias de evaluación son pertinentes y justas, teniendo muy presente los aspectos éticos y emocionales, los ambientes de aprendizaje, y los sistemas de retroalimentación (Aronson, 2010).

Llama la atención en el medio local, la divulgación de trabajos en los que se pone de manifiesto las demandas excesivas hacia los estudiantes de medicina, que pueden llegar a la percepción de que se sobrepasan los límites del abuso, y de que incluso de manera paradójica, promueven la aparición de enfermedades. En este sentido el síndrome de Burnout se presenta

de manera preferencial en estudiantes de medicina y se caracteriza por sensación de intensa fatiga, desmotivación y pérdida de rendimiento académico, y puede estar asociado a trastornos de ansiedad y depresión con riesgo de suicidio (Arango, Castaño, Henao, Jiménez, López, Páez, 2010). Se han hecho pocos trabajos que indaguen por el componente emocional de la formación médica, a pesar del reconocido nivel de estrés que supone este tipo de entrenamiento; las actividades extracurriculares de tipo cultural o deportivo parecen constituirse en factores protectores importantes (Arango et al, 2010). El abuso parece ser muy común en nuestras escuelas de medicina y la prevalencia de la percepción de abuso por parte de los estudiantes puede llegar al 40.6% (Guevara-Cuellar, Botero-Restrepo, Borrero-Castro, Sinisterra, 2011). Si no se le da la voz al estudiante, no es posible detectar formas de abuso aparentemente legitimadas por el rigor y la exigencia propios de la formación médica, pero que evidentemente van en detrimento de la integridad física y psicológica de los estudiantes. Si se atiende a las dimensiones éticas y políticas de las prácticas de enseñanza, no puede haber prácticas formativas que no lleven implícitas consideraciones de respeto y justicia y equidad con los aprendices de la profesión. En la percepción de las prácticas de enseñanza, los estudiantes son muy sensibles a toda forma de abuso, dentro de los que sobresale por su prevalencia el abuso verbal/psicológico (Guevara-Cuellar et al, 2011).

Método

Tipo de investigación

La metodología de este trabajo de investigación se enmarca en el estilo histórico-hermenéutico de investigación cualitativa. El método utilizado es el fenomenológico hermenéutico, tradición de investigación que tiene por focos la indagación por el sentido fundamental de la experiencia y la interpretación reflexiva del hecho social con el fin de lograr su comprensión significativa (Moerer-Urdahl y Creswell, 2004).

La fenomenología en tanto método de investigación social es descrita como el estudio de significados compartidos de la experiencia de un fenómeno por parte de varios individuos. El objetivo primario del conocimiento fenomenológico es la comprensión de relaciones significativas implícitas en la descripción original de la experiencia, en el contexto de una situación particular (McCaslin, 2003). Por medio de entrevistas suficientemente abarcadoras, se trata de llegar al significado central o “esencia” de la experiencia (McCaslin, 2003).

Para el presente trabajo, donde se quiere indagar por la atribución de sentido y significado a las prácticas de enseñanza por parte de estudiantes universitarios de la carrera de medicina, se hace uso del método fenomenológico pues éste se encarga de enfocar las experiencias de vida para encontrar la esencia o sentido profundo de tales experiencias, en este caso, experiencias de aula relacionadas con las prácticas de enseñanza.

En el siglo XIX, la fenomenología emerge como una corriente de pensamiento que reacciona en contra del punto de vista dominante para la época que era el positivismo lógico en filosofía y psicología (Ehrich, 2005). Husserl rechazó la creencia de que los objetos en el mundo existen de modo independiente y que la información acerca de los objetos es confiable; el mundo exterior es reducido a los contenidos de la conciencia (Groenewald, 2004). De manera que la fenomenología no adopta el dualismo cartesiano de mente y cuerpo, de conciencia y materia. Para los fenomenólogos, la separación entre las apariencias y la realidad es insostenible ya que la experiencia es siempre experiencia de algo (Ehrich, 2005).

Un presupuesto que subyace a la fenomenología es que los seres humanos buscan el significado de sus propias experiencias y de las experiencias de otros. Este significado depende de una interpretación que puede llevar a construir una realidad que es socialmente construida, en vez de una realidad que existe por fuera de los significados que los seres humanos le atribuyen (Gibson, 2003).

La fenomenología busca comprender el significado profundo de la experiencia, asumiendo que el conocimiento no es independiente del sujeto que conoce (Gibson,

2003). Los métodos de investigación fenomenológicos, pretenden descubrir la esencia subyacente y los significados de la experiencia, para llegar a una comprensión intersubjetiva más profunda del fenómeno seleccionado (Gibson, 2003). Van Manen, citado por Gibson (2003), sugiere que la distinción que hace la fenomenología entre apariencia y esencia es lo que la diferencia de otras aproximaciones de investigación cualitativa; de manera que la fenomenología hace énfasis en el significado de las experiencias de los participantes, más que en la descripción de los comportamientos observados o de las acciones (Gibson, 2003). Para la fenomenología, como método de investigación, es importante el concepto filosófico de intencionalidad porque su propósito es comprender cómo los seres humanos tienen experiencia y perciben ciertos fenómenos u objetos del mundo (Gibson, 2003).

Otro aspecto de la fenomenología en tanto enfoque de investigación social es lo que Edmund Husserl denominó mundo de la vida, buscando un modo de ciencia a la vez riguroso y cercano al mundo natural que habitan los seres humanos (Gibson, 2003). Hans-Georg Gadamer por su parte describió el mundo de la vida como el mundo en el que estamos inmersos en la actitud natural que nunca se convierte en un objeto como tal para nosotros, sino que representa la base previa a toda experiencia (Gibson, 2003). De manera que el mundo de la vida ya se encuentra dispuesto para nosotros, previo a toda reflexión y previo a cualquier actitud nuestra (Gibson, 2003). El mundo de la vida debe ser entendido como el mundo que es vivido por las personas y no una entidad separada e independiente de las ellas (Gibson, 2003). Lo anterior quiere decir que para crear nuevo conocimiento en ciencias humanas, los investigadores deben ir al mundo de la vida y mirar la manera en que los seres humanos tienen experiencias en su actitud natural (Gibson, 2003). Tanto la fenomenología existencial como la fenomenología hermenéutica se han constituido a partir de esta idea del mundo de la vida (Ehrich, 2005). Para Heidegger, las personas no están separadas del mundo, sino que tienen experiencias como estando-en-el-mundo (Ehrich, 2005).

Relacionado con los conceptos de intencionalidad y de mundo de la vida, está el concepto de la intersubjetividad, que describe cómo somos en el mundo (Gibson, 2003). Heidegger concibió el mundo como dado; el mundo ya está presupuesto de varias maneras y nuestra conciencia viene de nuestra relación con él; de manera que nuestra conciencia es una conciencia situada (Gibson, 2003).

El mundo de la vida es un mundo intersubjetivo en el cual el sujeto y otros están juntos en una relación en el mundo, aún si los otros no están presentes; Heidegger considera que ser-con es una característica existencial del *Dasein* (ser-en-el-mundo); en la investigación fenomenológica, la intersubjetividad es el acto de los investigadores estando-con los

investigados que describen sus experiencias en relación con el fenómeno investigado (Gibson, 2003).

Merleau-Ponty enriqueció los conceptos de conciencia, mundo de la vida e intersubjetividad, cuando captó que la experiencia de éstos se realiza a través del cuerpo; de manera que definió éste ser-con en el mundo de la vida como una intercorporalidad (Gibson, 2003). La conciencia es ser-hacia-la-cosa a través de la mediación del cuerpo; el cuerpo es nuestro medio para existir en el mundo (Gibson, 2003). De manera que los investigadores fenomenológicos deben estar atentos al gesto corporal y comprender cómo el cuerpo puede afectar su propia conciencia y la conciencia de los entrevistados (Gibson, 2003). De acuerdo con Merleau-Ponty, el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo; estoy abierto al mundo, me comunico con él, pero no lo poseo, él es inagotable (Dantas, 2009).

Giorgi transformó los conceptos filosóficos de la fenomenología en conceptos metodológicos de la investigación fenomenológica. Estos conceptos metodológicos se denominan como la esencia de la experiencia, la descripción y la reducción fenomenológica (Gibson, 2003). En cuanto a la esencia de la experiencia, la investigación fenomenológica busca identificar los invariantes centrales de la experiencia, sin los cuales la experiencia sería otra cosa (Gibson, 2003). Por ejemplo, la esencia de la soledad, la esencia de ser una madre, la esencia de ser un participante de un programa particular (Gibson, 2003). Giorgi describió la esencia como el significado más invariante para un contexto, esto es, un significado fundamental sin el cual el fenómeno como tal no podría estar presente (Gibson, 2003).

En cuanto a la descripción en la fenomenología, debido a que el propósito de ésta es comprender mejor el mundo de la vida y la actitud natural, los participantes proveen descripciones en la medida que comunican sus respectivas experiencias en relación con el fenómeno bajo estudio (Gibson, 2003). Las descripciones que el investigador obtiene mediante las entrevistas, se convierten en el texto que ha de utilizarse para dar cuenta de las esencias del fenómeno (Gibson, 2003). Es importante hacer notar, que los investigadores nunca podrán dejar de lado sus propias preconcepciones e interpretaciones del fenómeno, de manera que las descripciones puras son imposibles; sin embargo los investigadores deben reconocer y ser conscientes en la medida de lo posible de sus prejuicios, procurando respetar las voces de los participantes (Gibson, 2003). AmatuZZi, citado por Dantas (2009), propone una postura fenomenológica clínica, en la que investigador y entrevistado exponen sus impresiones y sentimientos, configurando un encuentro fundado en la producción de un flujo interpersonal de producción de sentido.

En cuanto a la reducción fenomenológica, el investigador tiene que distanciarse de su actitud natural y dar un paso atrás para poder describir y examinar las cosas y los eventos; de manera que el investigador fenomenológico debe estar siempre alerta del fenómeno bajo investigación; en otras palabras, el investigador debe adoptar más una actitud científica que una actitud natural (Gibson, 2003). Por otra parte, para Merleau-Ponty la reducción fenomenológica implica la resolución de no suprimir, pero de poner en suspenso todas las afirmaciones espontáneas en que vivimos, no para negarlas, sino para comprenderlas y explicitarlas (Dantas, 2009).

Hein y Austin, como lo citó Ehrich (2005), nos recuerdan que no hay una sola manera de llevar a cabo una investigación fenomenológica, ya que el método utilizado depende de los propósitos del investigador, de sus habilidades específicas, de la naturaleza de la pregunta y de los datos obtenidos. El fenómeno indica el método y no a la inversa; la selección de la muestra se basa en el juicio del investigador y en el propósito de la investigación: si es pertinente, se puede usar por ejemplo, la técnica de muestreo de bola de nieve, que consiste en que un informante o participante recomienda a otros para ser entrevistados (Groenewald, 2004).

Hein y Austin (en Ehrich, 2005) destacan dos aproximaciones fenomenológicas: la fenomenología hermenéutica, propia de la Escuela de Utrecht (Países Bajos) y la psicología fenomenológica empírica, propia de la Escuela Duquesne en Pittsburg (Estados Unidos). La aproximación hermenéutica está inspirada en las ciencias pedagógicas, en particular del movimiento holandés de la pedagogía fenomenológica, mientras que la aproximación empírica está inspirada en los aportes de la fenomenología al campo de la psicología; ambos enfoques buscan evidenciar sentidos y significados de las experiencias humanas y contemplan aspectos como la descripción y la reducción fenomenológicas así como la esencia y la intencionalidad (Ehrich, 2005). La aproximación hermenéutica utiliza métodos menos prescriptivos, utiliza aproximaciones literarias y poéticas y tiene una fuerte dimensión moral, mientras que la aproximación empírica sigue un método estricto de análisis y recolección de datos, utiliza una aproximación psicológica y no necesariamente tiene una dimensión moral (Ehrich, 2005).

Por su parte, Moerer-Urdahl y Creswell (2004) destacan dos aproximaciones fenomenológicas: la hermenéutica y la trascendental. Desde el punto de vista de la fenomenología trascendental, su aspecto central lo constituye el sentido y para el cual se obtiene información que explica la esencia de la experiencia humana; desde el punto de vista de la fenomenología hermenéutica, su aspecto central es la interpretación reflexiva de un texto

con el fin de lograr una comprensión significativa (Moerer-Urdahl & Creswell, 2004). El énfasis trascendental contempla características de la investigación fenomenológica como son el valor de la investigación cualitativa, la atención a la totalidad de la experiencia y la búsqueda de las esencias de las experiencias, así como la relación integrada e inseparable del sujeto y el objeto (Moerer-Urdahl & Creswell, 2004). En este proceso el investigador trata de refrenar hasta donde le sea posible sus prejuicios (lo que se designa con el término griego *epochè*).

Al pasar de los aspectos conceptuales a los aspectos metodológicos, para efectos operativos, es necesario contar con el consentimiento informado de los participantes en una investigación fenomenológica; ellos deben estar enterados que participan en una investigación, deben conocer el propósito de la investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios, la naturaleza voluntaria de la participación y de la permanencia en el estudio y las estrategias para proteger la confidencialidad de la información (Groenewald, 2004).

En cuanto al tamaño de la muestra, Boyd considera que entre dos y diez participantes son suficientes para alcanzar la saturación, mientras que Creswell recomienda entrevistas extensas con más de 10 personas (Groenewald, 2004). Es importante también tener clara la distinción entre la pregunta de investigación y la pregunta de la entrevista; el tipo de entrevista utilizado con más frecuencia es la entrevista en profundidad (Groenewald, 2004). Por medio de estas entrevistas se intenta llegar al entendimiento del fenómeno en sus propios términos, esto es, una genuina descripción de una experiencia humana; es importante que el investigador mantenga un adecuado equilibrio entre las notas descriptivas y las notas acerca de sus reflexiones (Groenewald, 2004).

En cuanto a las notas que toma el investigador, autores como Schaltzman, Strauss y Burgess han caracterizado cuatro tipos de notas: las notas de observaciones, que dan cuenta de lo que ocurre, y para las cuales es importante tener afinados todos los sentidos; las notas teóricas, que corresponden con intentos de derivar significados a medida que el investigador piensa o reflexiona sobre las experiencias; las notas metodológicas, que tienen como propósito tener en mente instrucciones o precauciones que debe adoptar el investigador en el proceso; finalmente, las notas analíticas que sintetizan el trabajo acumulado (Groenewald, 2004).

Una vez recopilada la documentación, se procede a la explicitación de los datos, ya que el término análisis de datos tiene connotaciones peligrosas para la fenomenología, puesto que éste indica fragmentación, mientras que el término explicitación da cuenta de los constituyentes del fenómeno, manteniendo la totalidad del contexto (Groenewald, 2004).

De acuerdo con Hycner(en Groenewald, 2004) el proceso de explicitación contempla cinco fases o pasos: la puesta entre paréntesis y la reducción fenomenológica (epoche), la delimitación de unidades de significado mediante la selección de enunciados significativos, el agrupamiento de unidades de significado para formar temas, el resumen de cada entrevista, validándola y si fuera necesario modificándola, y finalmente la extracción de temas generales y únicos de todas las entrevistas para componer un resumen. En este último paso, el investigador transforma las expresiones cotidianas de los participantes en expresiones apropiadas al discurso científico que soporta la investigación (Groenewald, 2004).

Dentro de las dificultades que plantea la aproximación fenomenológica, Giorgi (2006) señala que a diferencia de otros métodos cualitativos, el método fenomenológico requiere una formación en la fenomenología como tradición filosófica que puede, en determinadas circunstancias, especificar criterios a los que no se puede llegar por vía empírica, ya que los fenómenos no pueden ser reducidos a los hechos. Por otro lado, no es posible integrar armónicamente el pensamiento de todos los pensadores del campo de la fenomenología, ya que se encuentran diferencias irreconciliables entre ellos; el investigador debe entonces escoger un autor y adherirse a su propuesta metodológica (Gorgi, 2006).

Procedimiento: diseño metodológico del análisis de datos

La naturaleza del tratamiento de los datos en esta investigación corresponde con, por un lado, la metodología de investigación fenomenológica, y por otro lado, con los “programas de investigación interpretativos (que tienen por finalidad) comprender e interpretar la realidad tal y como la entienden los sujetos participantes” (Gil-Flores, J. 1994, p.25). Los datos en esta investigación se construyen a partir de entrevistas en profundidad realizadas a nueve estudiantes de pregrado de medicina.

Preguntas del análisis de datos.

La pregunta problemática que orienta toda esta investigación es, ¿qué atribuciones de sentido y de significado dan los estudiantes universitarios de pregrado de medicina de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud a las prácticas de enseñanza? En concordancia con lo anterior las preguntas que guiarán el tratamiento de los datos son:

- ¿Cómo es la experiencia vivida por los estudiantes universitarios de pregrado de medicina en las prácticas de enseñanza que posibilitan su aprendizaje?
- ¿Según los estudiantes de pregrado de medicina participantes qué aspectos de las actividades realizadas en el aula han favorecido su aprendizaje?

- ¿Según los estudiantes de pregrado de medicina participantes qué factores reconocen como propiciadores de experiencias significativas?

- ¿Según los estudiantes de pregrado de medicina participantes qué aspectos reconocen en la actividad del profesor para que la práctica de enseñanza sea significativa?

-¿Según los estudiantes de pregrado de medicina participantes de qué modos están comprometidos con la práctica de enseñanza para que sea significativa?

Tipos de datos.

Los datos que se analizaron surgieron de nueve entrevistas en profundidad realizadas a nueve estudiantes de pregrado de medicina de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, en diferentes semestres de la carrera. Se realizaron entrevistas en profundidad a tres estudiantes de tercer semestre de medicina (dos mujeres y un hombre), dos estudiantes mujeres de sexto semestre de medicina, un estudiante hombre de séptimo semestre de medicina, dos estudiantes hombres de noveno semestre de medicina y una estudiante mujer de undécimo semestre de medicina.

Se entiende por entrevista en profundidad un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos; construcción singular y de difícil reproducción ya que se pone en juego los conocimientos y las habilidades del entrevistador (Toro & Parra, 2010). La entrevista supone un contrato comunicativo ya que la información será utilizada con fines investigativos y el entrevistador tiene la potestad de reorientar la entrevista de acuerdo con sus intereses. También supone una interacción verbal regulada por unas reglas que pueden ser explícitas o implícitas, dentro de un marco establecido por el guión temático que se refiere a los objetivos de la investigación. En tercer lugar, la entrevista supone un contexto en el que se actúa o al que pertenece el entrevistado y que determina los límites de la entrevista (Toro & Parra, 2010).

Proceso analítico del tratamiento de los datos.

Sobre este aspecto es necesario hacer la aclaración sobre la concordancia entre el enfoque metodológico de este trabajo de investigación y algunos tipos de análisis de datos. Si bien algunos autores afirman que el método fenomenológico hermenéutico tiene su propio tipo de análisis de datos (Groenewald, 2004; Ajjawi & Higgs, 2007), se encuentra que estos coinciden en muchos de sus puntos con el análisis de contenido.

El objetivo del análisis de datos fenomenológico es transformar la experiencia vivida en una expresión textual de lo esencial, de tal manera que el efecto del texto es a la vez un

volver a vivir y una apropiación reflexiva de lo significativo (van Maen, 1997). El método fenomenológico busca la esencia de la experiencia vivida a través de la reflexión. Así, el tipo de análisis de datos deberá coincidir con el objetivo de este enfoque metodológico.

A continuación se presenta la figura en la que se muestra un posible proceso de análisis de datos que corresponda con el enfoque metodológico fenomenológico hermenéutico. Dicho diseño se basa en la combinación de dos tipos de análisis: análisis de contenido y análisis fenomenológico de datos.



Figura 1. Esquema de análisis de datos

En la inmersión se organizaron los textos en bruto (transcripciones de entrevistas). Se hicieron las primeras lecturas y relecturas del material con el fin de familiarizarse con él. Al mismo tiempo se realizó una aproximación intuitiva acerca de posibles significados y sentidos de los textos, lo que corresponde a una interpretación preliminar (Gil-Flores, 1994). Esta primera aproximación con los textos fue discutida entre los investigadores de manera que

proporcionó elementos para posibles codificaciones, interpretaciones alternativas, o para detectar inconsistencias (Ajjawi & Higgs, 2007).

En la comprensión, que coincide con la etapa de reducción de los datos del análisis de contenido, se identificaron los constructos de primer orden, estos son, transcripciones textuales del material disponible (unidades de análisis), que están en relación con los objetivos de la investigación y con las preguntas que direccionan el análisis de datos. Estos textos fueron codificados con el fin de trabajarlos en el programa informático Atlas. Ti. Los investigadores analizaron la relevancia de los constructos de primer orden, las posibles conexiones y superposiciones (Ajjawi, & Higgs, 2007).

En la abstracción se identificaron constructos de segundo orden para poder agruparlos luego en subtemas y en temas. Los constructos de segundo orden corresponden a abstracciones (subcategorías) a partir de los constructos de primer orden (unidades de análisis) que involucran el conocimiento teórico recopilado. Estos constructos de segundo orden se nominan y se comentan utilizando como marcador o identificador el constructo de primer orden. Al final todo el material obtenido en esta etapa queda agrupado con el fin de responder la pregunta de investigación (Ajjawi, & Higgs, 2007).

Para la síntesis y desarrollo de los temas se partió de los productos obtenidos de las tres etapas precedentes. Para ello, los constructos de segundo orden se agruparon en unidades más abarcadoras (subtemas y temas), explicitando las relaciones que hay entre ellas. Esto implicó relecturas de los textos, de la literatura revisada y del análisis de datos en curso, moviéndose de las partes al todo de acuerdo con lo establecido bajo la noción de círculo hermenéutico (Ajjawi & Higgs, 2007). Esta interpretación permitió identificar significados y aspectos emergentes.

En la iluminación e ilustración del fenómeno los investigadores revisaron la literatura relacionada con los subtemas y los temas identificados al tiempo que se consolidaron las relaciones que se establecieron entre los subtemas y los temas. Luego, los temas, subtemas y sus relaciones se utilizaron para reconstruir los registros textuales con el fin de destacar o iluminar estos hallazgos, lo que a su vez permitió retroalimentar la calidad de los relatos registrados, como experiencias vividas de las prácticas de enseñanza (Ajjawi & Higgs, 2007).

En la integración se probaron y se refinaron los temas (categorías) encontrados, para lo que los investigadores realizaron un debate crítico acerca de dichos temas junto con una revisión adicional de la literatura, con el fin de llegar a la mejor comprensión posible del fenómeno estudiado (Ajjawi & Higgs, 2007).

Temas a priori de análisis de datos.

En este análisis de datos fenomenológico se propone hacer un trabajo de reducción de los datos hasta poder configurar temas, así como establecer sus relaciones. Los temas fenomenológicos y sus relaciones constituyen estructuras de experiencia y, a partir del análisis de datos temático, se consigue establecer la resonancia entre las interpretaciones y los constructos de primer orden de los participantes con las comprensiones, interpretaciones y los constructos de segundo orden de los investigadores (Ajjawi, R. & Higgs, J. 2007); en términos del análisis de contenido se hablaría de una combinación de acercamientos entre lo *etic* (categorías del investigador) y lo *emic* (categorías del corpus cultural); los beneficios de asumir una perspectiva integradora de los dos enfoques, pueden radicar en la contrastación entre lo que dice la teoría y lo que se juega en el corpus cultural. Poner en diálogo una y otra postura, que en últimas son enfoques desde donde se interpreta la realidad, implica ganar rigurosidad en la interpretación que hace la investigación (Gil-Flores, 1994).

A continuación se exponen los temas a priori que se desprenden del marco teórico de esta investigación. En el tema de la experiencia de vida desde la tradición del pensamiento de John Dewey, la educación hay que entenderla como experiencia de vida, que se entiende como la acción reflexiva y transformadora del hombre en el mundo, que se convierte en condición de futuras experiencias (Dewey, 1997).

En el tema de los significados de la experiencia, el campo de los significados da cuenta de lo expresado en términos de lo dado, lo unívoco, lo denotativo. El problema de la interpretación de los significados es lo propio de lo hermenéutico (Montañez, 2010).

El tema de la atribución de sentido corresponde con lo inferido, lo que está continuamente transformándose, lo polisémico, lo connotativo. El problema del sentido fundamental de la experiencia es lo propio de la fenomenología (Montañez, 2010).

En el tema de las prácticas de enseñanza se constituye un campo del saber que involucra la reflexión y la producción teórica del campo de la didáctica. Son prácticas sociales, complejas, intencionadas, que están situadas históricamente (Jaramillo, J. & Gaitán, C., 2008). El constructo metodológico de estas prácticas de enseñanza contempla los aspectos epistemológico objetivo, epistemológico subjetivo y el del contexto (Edelstein, 2011).

En el tema de los aprendizajes se dan cuenta de transformaciones del sujeto descritas en múltiples dimensiones, y son el producto de experiencias en las que están involucradas intencionalidades y logros formativos, el manejo de contenidos, las estrategias didácticas y las representaciones culturales (Jackson, 2002).

En el tema de las relaciones profesores-estudiantes y relaciones entre estudiantes se da cuenta de las relaciones regladas y moduladas, que contemplan dimensiones cognoscitivas, afectivas y éticas, que deben favorecer experiencias significativas para los actores del espacio de aula, y la creatividad para imaginar nuevos horizontes de sentido de vida (Valls, 2010).

Los temas anteriormente seleccionados, establecen entre sí una red de relaciones, en la que el tema central lo constituye la experiencia de vida. Esta experiencia de vida se sitúa en el aula, en la que se implementan prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Las experiencias de vida constituyen un devenir entre un cuerpo de significados consolidados en un contexto cultural y una disposición de apertura hacia la búsqueda de sentidos de vida. El devenir de la experiencia de vida en el contexto de aula, se articula en interacciones entre los profesores, los estudiantes y los contenidos de estudio.

Elementos de rigor de la investigación.

Al ser este un estudio cualitativo se tuvieron en cuenta los siguientes elementos de rigor. En cuanto a la credibilidad el estudio demandó entrevistas en profundidad a una muestra que, siguiendo los criterios del enfoque metodológico, garantiza su relevancia y saturación. Durante el proceso se contó con la asesoría permanente de un tutor experto en la temática y la asesoría ocasional de un experto en la metodología (Hernandez-Sampieri, 2010).

Esta investigación contó con dos tipos de triangulación: de fuentes, en las que se analizaron nueve entrevistas en profundidad y de investigador ya que cada uno de los investigadores analizó la misma información para ligar o desligar los resultados que cada uno encontró.

En cuanto a la transferibilidad se hizo una descripción clara del contexto: estudiantes de pregrado de medicina de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, ubicados en los semestres tercero, sexto, séptimo, noveno y undécimo. Al ser un estudio de carácter intensivo los datos fueron analizados en profundidad.

Sobre la autenticidad se contó con auditoría interna entre los investigadores y adicionalmente se contó con auditoría externa de un experto en el enfoque metodológico y de la tutora temática. Además se tuvieron las precauciones éticas de confidencialidad, se informó sobre las condiciones de participación a través de consentimientos informados (Ver Apéndices).

La reflexividad crítica fue otro criterio de rigor de esta investigación en la que se reconoce que los investigadores no son figuras aisladas del contexto, grupo o cultura que intentan comprender y representar, sino que forman parte de él (Paz Sandín, 2010).

Entrevistados

Para la presente investigación se seleccionó por conveniencia una muestra de nueve estudiantes de pregrado de medicina de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, repartidos en los semestres tercero, sexto, séptimo, noveno y undécimo cantidad que se consideró era suficiente para efectos de saturación de la información. Esta muestra por conveniencia garantiza la representatividad de los estudiantes de pregrado de medicina y tiene que ver con la facilidad de acceso que se tuvo para contactar a los entrevistados. Los estudiantes que voluntariamente aceptaron participar fueron enviados por profesores de los respectivos semestres. De los nueve participantes, cuatro son hombres y cinco son mujeres. Las edades oscilaron entre los 18 y los 23 años de edad.

Herramientas investigativas

Las entrevistas en profundidad fueron realizadas y su audio grabado en el mismo lugar (oficina de tutorías de ciencias básicas de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud), previa aceptación y firma de los consentimientos informados (Ver apéndice A). Para dichas entrevistas se elaboró un guión(Ver apéndice B) inspirado en los tres pilares que se articulan en la construcción metodológica de las prácticas de enseñanza: el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo), el conocimiento como problema de aprendizaje (epistemológico subjetivo) y el contexto (macro, meso y micro) en que se entrecruzan las lógicas de lo epistemológico subjetivo y lo epistemológico objetivo (Edelstein, 2011).

Las entrevistas fueron transcritas y estas transcripciones se utilizaron como fuente de los datos que sirvieron de base para los análisis desarrollados. Los textos de las entrevistas fueron exportados en formato idóneo para el programa Atlas. Ti., lo que permitió agilizar la codificación, las agrupaciones en temas y la redacción del informe final.

Resultados y discusión

Para el análisis de los datos se elaboraron unas categorías previas. Estas se fundamentaron en el marco teórico, en particular lo que se refiere a la noción de construcciones metodológicas planteadas por la didacta argentina Gloria Edelstein (2011). Así se analizaron los datos teniendo en cuenta las siguientes categorías: lo epistemológico objetivo, lo epistemológico subjetivos y el contexto. Cada una de éstas está constituida por las siguientes subcategorías configuradas a partir de las primeras lecturas a las entrevistas realizadas a los estudiantes de medicina:

1. La producción objetiva del conocimiento(epistemológico objetivo)
 - 1.1. Actitud del profesor
 - 1.2. Escenificación del profesor
 - 1.3. Interacción del profesor con los alumnos.
 - 1.4. Claridad y orden profesor
 - 1.4.1. Estrategias del docente
 - 1.4.2. Manejo del tiempo en clase
 - 1.5. Responder dudas
 - 1.6. Saber del profesor
2. El conocimiento como problema de aprendizaje(epistemológico subjetivo)
 - 2.1. Dudas del estudiante
 - 2.2. Motivación del estudiante
 - 2.3. Criterios propios del estudiante.
 - 2.4. Grupo estudiantes para estudiar
 - 2.5. Reconocimiento de otras fuentes de conocimiento
 - 2.6. Entendí
 - 2.6.1. Como el estudiante siente que le fue en la evaluación
 - 2.7. Actitud estudiantes clase
 - 2.8. Conocimiento del estudiante
3. El contexto
 - 3.1.1. Casa
 - 3.2.1. Biblioteca.
 - 3.2.2. Otras clases
 - 3.2.3. Otros docentes

- 3.2.4. Otros espacios.
- 3.3.1. Interacciones de los estudiantes con docentes
- 3.2. Silencio y ruido durante la clase
- 3.3. Irrespeto hacia el docente
- 3.4. Aplicar lo aprendido

El interés de este análisis de los datos fue dar cuenta de las diferentes atribuciones de sentido por parte de estudiantes universitarios de medicina a las prácticas de enseñanza, en especial de los elementos propios de la construcción metodológica de dichas prácticas.

Resultados

La producción objetiva del conocimiento.

La reflexión sobre los datos arrojó que, si bien una primera lectura de las entrevistas permitió reconocer algunas subcategorías que hacen parte de la producción objetiva del conocimiento (lo epistemológico objetivo), las relaciones entre dichas subcategorías permitieron generar otro tipo de inferencias y agrupamientos. Se encontró que los estudiantes de medicina entrevistados dieron mucha importancia a la interacción que tiene el docente con ellos. Así reconocieron que la interacción que hay entre uno y otro actor influyó directamente en su percepción sobre la calidad de las clases; esa es la clave, dijeron algunos, de lo que constituye una buena clase: "...había mayor interacción del docente cuando la clase se tornaba mejor. Entre mayor interacción hubiese era mayor la atención que se prestaba y el aprendizaje que se da. Mientras que en una clase mala no hay dicha interacción, solamente el docente habla y ya" (Informante 7, parr. 36).

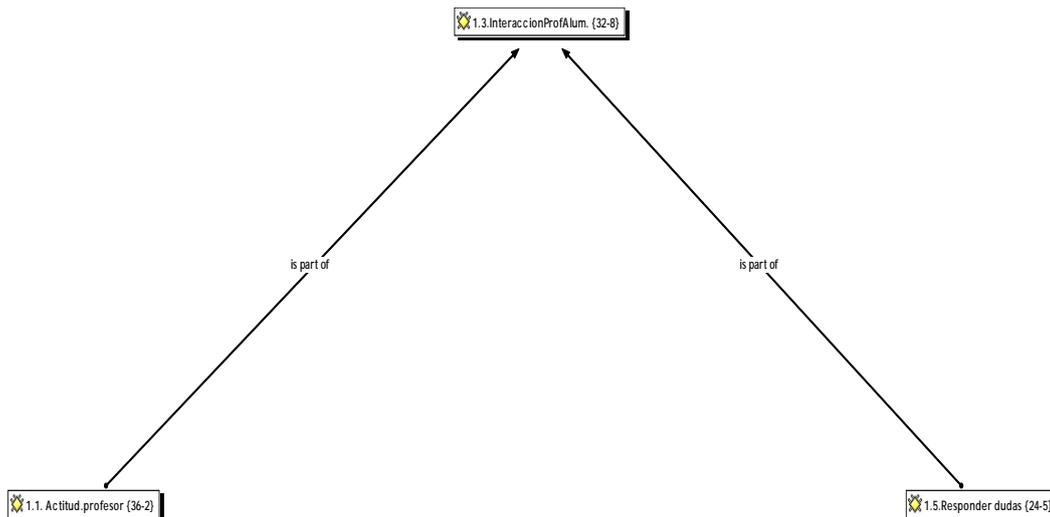


Figura 2. Subcategoría interacción de los docentes

La interacción entre docentes y estudiantes fue descrita a partir de los diferentes elementos que la componen: la comunicación fluida entre unos y otros, la capacidad de controlar el grupo sin que haya irrespeto, la capacidad de hacer que los estudiantes participen, la actitud frente a las dificultades que expresan los estudiantes, el interés que muestran a la hora de compartir su saber, la disposición para responder las preguntas hechas por los estudiantes, la seriedad que asumen frente a la asignatura y hacia los alumnos, el manejo del poder y la puntualidad.

Lo apoyaba a uno también. Es decir como no se desanimen chicos, esto no es difícil, es cuestión de querer, así, apoyaba, era muy sonriente, nunca regañaba, nunca hacía mala cara, como otros doctores que uno dice pero por qué se ponen así. Como que lo entendía a uno, que uno también tenía otras cosas que hacer, otras materias, y decía bueno listo chicos, entonces no salgan tan tarde, entonces no nos hacía salir tan tarde. Digamos teníamos parcial al día siguiente, nos decía no, entonces aplazamos la clase para después y nos dejaba la tarde libre para estudiar para el parcial. Eso era bueno. Pero a veces mucha gente no entendía (Informante 3, parr. 245).

Los estudiantes valoraron la actitud que tuvieron los docentes con ellos como una propiedad esencial al momento de reconocer una buena práctica de enseñanza. Esta capacidad de comprender la situación y tomar decisiones sobre las prácticas de enseñanza y las prácticas

evaluativas se asoció tanto a la gestualidad asumida por los docentes como a las diferentes estrategias que se implementaron en el aula de clase. Más adelante se desarrollará esta idea.

Los estudiantes entrevistados le encontraron sentido a la capacidad que tiene el docente de hacer que los estudiantes participen. Ellos reconocieron que la interacción en el aula debe centrarse en la intervención activa de los alumnos. De igual manera, los estudiantes percibieron que la falta total de participación o la reducción de la misma a una o dos personas afecta el desarrollo de la clase. La experiencia narrada de los estudiantes es que a mayor participación mayor interés; a mayor capacidad de hacer que los estudiantes intervengan en clase, mayor interés por parte de los alumnos. “Eso es fundamental entre mayor dudas y respuestas claras, la clase se torna mucho mejor.” (Informante 7, parr. 42). Así, lo importante no es un docente que dicte la clase, sino un docente que sea capaz de orientar la clase, dándoles la voz a los estudiantes para que desenvuelvan ellos mismos los contenidos.

En mi semestre particularmente, pocos participan. Entonces, siempre, sobretodo participa una persona. Eso hace que psicológicamente, afecta a los demás, porque como él siempre responde y responde bien, los otros no. Y eso también hace que absorba, como que se centra en que él solo participa. Entonces a la gente no le interesa porque se calla (Informante 1, parr. 165).

Los estudiantes entrevistados aseguraron que el conocimiento de un docente y la valoración sobre la práctica del mismo dependen en gran medida de la actitud de los docentes en el momento de responder a las dudas de los estudiantes. Ellos tuvieron muy en cuenta las palabras, los gestos, la manera como asume las preguntas. De esta manera, un profesor que genera la confianza necesaria para que sus estudiantes le pregunten es aquel que, según los alumnos, es un buen docente.

Por ejemplo, una vez, a un docente le preguntó, esto pasa por acá, ¿qué es esta arteria? Y él le dijo: léalo en el libro ¡Ahí está!. Entonces yo dije a este docente nunca le voy a preguntar, (...). En cambio a X, la verdad yo sí soy muy preguntón, yo sí no entiendo algo, doctor, podría repetir, doctor es que no...es que yo soy de las personas que no le gusta quedarse con la duda, no me gusta tener esa duda, yo tengo que resolver la duda (Informante 6, parr. 82)

La experiencia que los estudiantes narran de las malas prácticas de enseñanza se relacionan, según ellos, con la percepción que se tienen del mal manejo de las emociones de los docentes, sobre todo en el momento de responder las preguntas. “También pues cuando los estudiantes le preguntaban, era terrible, se ponía bravo o no respondía o respondía (de afán) y si usted no entendió, ya qué. Eso me parecía terrible” (Informante 5, parr. 198). El mal genio, las malas palabras, el mal trato general hacia los estudiantes fue percibido como un

factor determinante en el momento de valorar como mala una práctica de enseñanza. La evasión reiterada de las preguntas de los estudiantes fue descrita como una mala actitud, pues, según ellos, cuando esto sucede no se sienten escuchados ni valorados.

Me fijo en que no sabe escuchar a los estudiantes, en que pasa de largo las preguntas, las evade, no contesta lo que realmente se le pregunta al docente cuando tengo una duda, y se le ve al docente cierta actitud de inseguridad, se le ve, pero sobretodo, que evade, que evada, las cuestiones de los estudiantes y simplemente se dedique a pasar su clase rápido para terminar (Informante 2, parr 22).

Sobre el punto anterior, fue posible relacionar la manera como son respondidas o no las preguntas de los estudiantes con las relaciones de poder entre unos y otros. Algunos alumnos entrevistados aseguraron que saben cuando las preguntas hechas no están siendo respondidas, pero, en general, por pena y por reconocer que el profesor es el profesor, se quedaron callados. Muchos prefirieron investigar por su cuenta, aclarar las dudas con otros compañeros o con otros docentes que intervenir en clase y pedir que se rectifique lo explicado.

También se descubrió que, además de la actitud del docente en el momento de responder las preguntas, de la puntualidad y especificidad de las respuestas, los estudiantes valoraron el tiempo que se utiliza en el momento de hacer las explicaciones. Así, comprender un tema, por difícil que parezca, depende de la cantidad de tiempo y la capacidad de analizar (dividir) cada parte del asunto.

Porque el profesor se tomó un tiempo y al tomarse un tiempo él empezó como a desglosar cada cosita y uno se daba cuenta pues de dónde venía cada cosita y entonces uno se da cuenta de dónde sale todo. Entonces era más fácil la comprensión. Pienso que uno comprende más y aprende más, si se toma el tiempo necesario para comprender. Muchísimo más fácil hacer el análisis para comprender (Informante 6, parr. 30).

En relación con lo anterior las entrevistas permitieron inferir que los estudiantes vincularon de manera estrecha la actitud del docente y la interacción en clase entre los diferentes actores con la manera como se respondieron las preguntas de los estudiantes. Así en la medida en que haya una buena interacción, que las relaciones sean tranquilas, que tenga un buen manejo del grupo, un buen tono de voz, que hable a una velocidad adecuada, que de respuestas puntuales a temas específicos será un profesor que sabe. Esto caracteriza a un docente que demuestra su interés por compartir su saber. Entonces, el saber de docente está

estrechamente ligado con su actitud, con la interacción con los estudiantes y con la capacidad que tiene de responder a las preguntas.

Los estudiantes dan mucha importancia a lo que hace el docente con su cuerpo, sus diferentes gestos, sus tonos de voz, la manera como respira, la tranquilidad o intranquilidad que proyecta con sus diferentes posturas:

...si llega un poco tranquilo, o si es un poco estricto, ya la cosa cambia (...) Si yo creo que la primera impresión es tan importante de un profesor, entonces, para mí es tan esencial que el profesor llegue con un tono de voz impactante, si, entonces cuando llega como que son impuntuales, entonces uno se predispone (Informante 1, parr. 200).

El cuerpo del docente hace parte integral tanto del conocimiento que este tiene como de la manera como es capaz de expresarlo y como impacta en la experiencia de los estudiantes. Así, una mala clase consistirá, en muchos casos, en una mala actitud del docente, en el afán al momento de dar explicaciones, en los bajos y monótonos tonos de voz, en la impuntualidad, etc. Muchos de los estudiantes entrevistados reconocieron que en la voz se puede percibir tanto la actitud del docente hacia los estudiantes como su seriedad y su conocimiento: ánimo al hablar, realización de pausas, fluidez, etc.

De igual manera, algunos de los estudiantes reconocieron que desde el mismo momento en que el docente llega al salón de clase se sabe cuál es su actitud y qué sucederá en el desarrollo de las actividades. Esta actitud fue percibida como la puerta de entrada al conocimiento mismo. Si el docente llega tranquilo, alegre, jovial, el conocimiento se torna tranquilo, alegre y jovial. Pero si el docente entra al aula con pereza y de mal genio, los procesos de adquisición y construcción de conocimiento serán más difíciles.

...cuando el profesor llega, porque siempre que el profesor llega cansado es una clase en la que nunca se aprende. En cambio si el profesor llega bien, feliz y a explicar y se nota que le gusta, entonces y que lleve un orden, llevar un orden es importantísimo (...) Para mí un buen profesor es la persona que llega muy bien a la clase, que llega con felicidad, un docente que le gusta que su conocimiento se le transmita a las demás personas (Informante 6, parr. 86).

La actitud de los docentes además de estar relacionada con su gestualidad también tiene que ver con la disposición emocional que tienen para preocuparse por los estudiantes, por sus procesos de aprendizaje, por sus dudas. Esta actitud fue percibida por algunos de ellos como la humildad con que se presentan con sus estudiantes, el cariño que expresan por lo que

hace, el “no sentirse un dios”, ser un “sobrado” o pedante. Ellos reconocieron como características de dicha humildad la tolerancia y la paciencia con que asumen las dificultades.

Pues, lo principal, la actitud. Cómo te paras al frente de los estudiantes. Cómo es tu lenguaje no verbal. Porque no todo lo que tú dices, demuestra lo mucho que sabes, sino la actitud como tú te paras frente a tu público (...). La disposición que tengas, ante ellos. Que no utilices sólo que hables y hables y hables (...) y el profesor que habla y habla y habla a mí me parece que no le están entendiendo nada. El profesor que sabe, para y dice - ¿entendieron? Al profesor que está dispuesto a repetir lo que ya dijo, al que no le da, no le molesta repetir cuando un alumno le dice: doctor no lo entiendo y cuando lo repite (Informante 4, parr. 109).

Los estudiantes reconocieron que dicha actitud de disposición del docente se contraponen a querer imponer a la fuerza su liderazgo o sus maneras de enseñar; esto último produjo miedo e indisposición frente a la clase.

La manera como los estudiantes narraron la experiencia vivida sobre el saber del docente tiene que ver con si lo que se expone tiene profundidad, “la forma como profundiza y explica con detalle cada cosa” (Informante 1, parr. 67). Sin embargo, el dominio del tema por parte de los profesores tiene que ver tanto con la profundidad como con una perspectiva amplia sobre los contenidos. También tuvieron en cuenta si el docente tenía o no experiencia práctica en el área sobre la que enseña. Los relatos sobre el conocimiento del docente permitieron aclarar que, a pesar de las dificultades que los estudiantes encuentran en las diferentes prácticas de enseñanza, aún hay respeto por la figura del profesor.

Porque para mí un buen docente es ley, o sea, si a mí un docente me dice el corazón hace tal cosa, yo digo el corazón hace tal cosa porque así me lo enseñaron y así es como yo aprendí. Entonces siempre para mí las cosas van a ser así, siempre. Entonces es eso, que, o sea, si el docente se equivoca, pues las personas que sufren, el estudiante en sus apuntes, va a obtener ese error y no lo va a corregir (Informante 6, parr. 42).

Sobre las equivocaciones de los docentes en clase, los estudiantes aseguraron que aunque no es muy frecuente que un docente se equivoque todo el tiempo; ellos valoran a aquellos que son capaces de corregirse y que no se molestan cuando son increpados por los estudiantes sobre dichos asuntos.

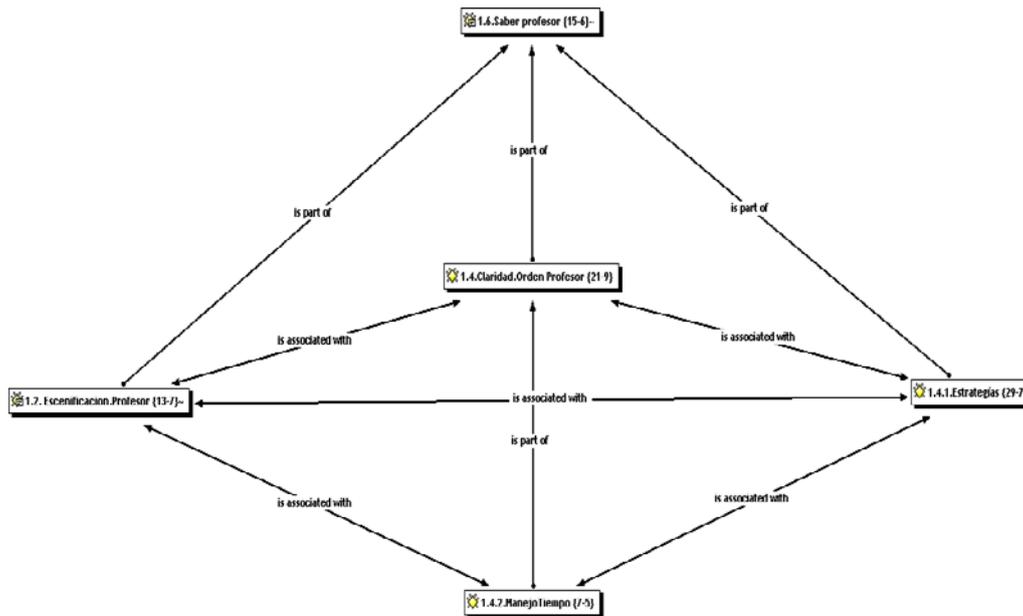


Figura 3. Subcategoría saber del profesor

Asimismo, un docente que sabe es aquel que es capaz de formular buenas preguntas a los estudiantes, sabe en qué momento preguntar. El docente que conoce no se indispone por que los estudiantes no sepan contestar, sino que es capaz de tomar el error y generar una experiencia significativa.

En el momento de preguntarle a un estudiante, si sabe o no entiende, qué decirle. Como decir, vamos a tratar de arreglar la respuesta, a ver cómo hacemos. Comienza el docente a preguntar cosas básicas que el estudiante debe conocer para poder llegar a una respuesta concreta. Pero si lo regaña y le dice -usted no sirve para esto, dedíquese a otra cosa, esa no es la manera (Informante 8, parr. 120).

Ahora bien, los estudiantes valoraron si un profesor sabía en tanto en cuanto sus prácticas de enseñanza son ordenadas y claras: en la exposición de sus ideas, en la solución de los problemas o dar tratamiento a un tema complejo, en hacer uso de la evidencia científica. El orden, específicamente en el saber disciplinar de materias como fisiología, es muy importante pues implica explicar cual es la función de determinado órgano o tejido, así como ordenar por diferentes etapas de progresión todo conocimiento.

Bueno, un buen método, primero que sea claro (...) que sea conciso, que vaya directo a lo que sea, que la idea central sea clara y que sea, pues, bien desarrollada. Segundo, que sea como

didáctico, que no sea como un monólogo de yo hablo y hablo y hablo y ustedes solamente escuchan, copian, y al final, digamos así de la copia ¡Qué triste! Entonces creo que eso debe tenerse en cuenta, que sepan, relacionar bien, hacerle entender al estudiante por qué sucede esto, por qué no sucede esto, que la correlación (Informante 5, parr. 26).

Los estudiantes asociaron el orden y la claridad de las clases con el uso del tiempo en el aula; clases que son consideradas “desastrosas porque son muy cortas” (Informante 2, parr. 6). Clases que fueron muy resumidas y que no daban lo que se considera “lo fundamental”. Clases en las que los docentes, por estar muy ocupados, no iban a clase, etc. Así, se reconoce que el contenido y desarrollo de las clases puede estar sesgado y opacado por el afán de los docentes. De igual manera, las clases muy largas y en horarios que, según los estudiantes, no son los convenientes son elementos que contribuyeron a que las clases fueran muy malas.

El orden y claridad del docente en clase fue relacionado con las diferentes estrategias que se usan: presentaciones con diapositivas, realización de dibujos en el tablero, actividades que fomentan de una u otra manera la participación de los estudiantes en clase. Sobre ello uno de los entrevistados aseguró:

...me encantaban las clases del doctor X, porque eran como muy claras y sus dibujos eran como tan perfectos, que uno quedaba como ¡guau! ¡Qué perfección!, la verdad que una clase que X explica, uno queda como sí es esto, no es esto, no tengo dudas, y es muy chévere. Me parece que la forma de enseñar más que tal vez mucha palabra y palabra, debe ser como son las cosas, claras, con énfasis para en este caso en lo clínico, y X decía qué pasaba si se dañaba esto, o qué pasaba si se dañaba esta vía. Me parecía muy chévere, era muy claro y los dibujos que eran muy chéveres, perfectos, me encantaron (Informante 5, parr. 6).

Los estudiantes entrevistados señalaron que las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que tienen muchas formas de ser enseñadas. Si bien hicieron énfasis en los apoyos visuales, también reconocieron que “una buena dinámica es mantener la interacción con los estudiantes en todo momento con el docente. Eso demuestra un buen control del grupo. Un muy buen control del grupo también lo demuestran con conocimiento que tenga del tema” (Informante 8, parr. 114). Las buenas formas de enseñanza se relacionaron de manera íntima tanto con la actitud del docente como con la interacción constante de éste con los estudiantes.

Siguiendo con lo anterior, los entrevistados hicieron bastante énfasis en la escenificación que hacen los docentes en sus prácticas de enseñanza. Dicha escenificación consistió en como los “docentes hacen uso de su cuerpo para que la gente entienda” (Informante 4, parr. 97). Esta puesta en escena fue descrita a partir de: la gestualidad

corporal cuando el profesor ingresa a la clase, la tranquilidad, la modulación de la voz, su elocuencia y fluidez, el contacto visual, el movimiento de las manos, la velocidad del discurso y sus modulaciones, las pausas y silencios, las preguntas que motivan a intervenir al estudiante, el manejo del espacio, etc.

Porque sus movimientos, su expresión en clase me hicieron entender. Que no solamente se limitaba al tablero y a un marcador sino que utilizaba sus manos, utilizaba su lenguaje corporal y nos hacía entender mejor las cosas. Que no solamente la teoría y pues el hecho de tener que leer esa teoría tan pesada que a veces dan los profesores, sino de tratar de hacerlo dinámico, de hacer que las personas participen (Informante 4, parr. 6).

Él siempre caminaba por toda la tarima, nunca que se quedaba quieto, tenía una actitud visual con los estudiantes, miraba a todos, así fuera el último, siempre estaba fijando la mirada. Cambiaba la tonalidad de la voz, era una voz de energía, le transmitía a uno no sueño, sino energía (Informante 9, parr 13).

Hasta aquí se presentaron los resultados que corresponden con la categoría el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) la actitud e interacción de los docentes con los estudiantes y el saber del profesor, el orden y claridad de presentación de los contenidos, las formas de presentar el conocimiento y la escenificación a partir del cuerpo. En el siguiente apartado se presentará lo que corresponde con el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo).

El conocimiento como problema de aprendizaje.

Se encontró que esta categoría (lo epistemológico subjetivo) está compuesta por dos grandes subcategorías: primero lo que se refiere a la motivación del estudiante y la capacidad de tener su propio criterio; segundo la experiencia que tiene el estudiante de lo que es su conocimiento en relación con las prácticas de enseñanza y las practicas evaluativas (Ver Apéndice E). Este apartado presenta los resultados que corresponden con ambos grupos categoriales.

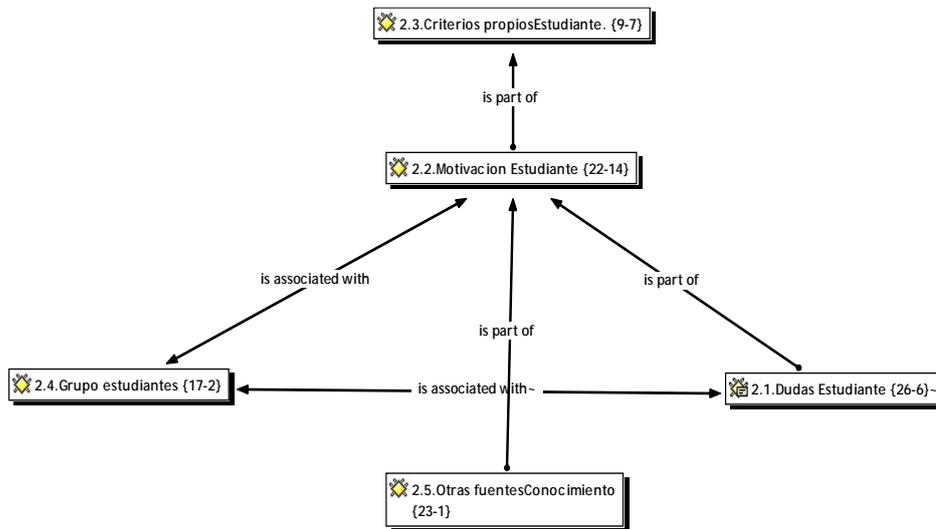


Figura 4. Subcategoría criterios y motivación del estudiante

La subcategoría criterios y motivación de los estudiantes está compuesta por las inferencias generadas a partir de los relatos de los estudiantes sobre sus gustos personales sobre algunos temas, el trabajo individual, la generación de dudas y la problematización de los contenidos, la consulta general a otras fuentes de conocimiento como libros y artículos científicos y el trabajo en grupos de estudiantes y tutorías. A continuación se desarrollará cada uno de estos puntos.

En general los estudiantes entrevistados relacionaron la motivación que tienen con el gusto por determinados temas. Así ellos afirmaron realizar lecturas previas, profundizar, estudiar por la propia cuenta, hacer lecturas no obligatorias, etc. De hecho algunos estudiantes reconocieron que lo “más valioso del estudiante es hacer las cosas uno mismo para aprender que también, por cierto, influye mucho en la manera como nos permite motivarnos a seguir estudiando” (Informante 2, parr. 34). Estos momentos de trabajo se realizan después de la clase, indagando por cuenta propia los temas de interés.

Eso lo hago después de la clase. Antes, prefiero tomar el libro, para darme una idea de cómo es el tema, indagar como las primeras impresiones del tema, para así llegar a la clase y tomar los apuntes y por supuesto, comparar los conceptos de la clase con lo que ya hice en la revisión anterior y ya buscar en internet más fundamentado y más actual los temas que necesito (Informante 2, parr. 97).

Los estudiantes reconocieron que dicha motivación se expresa en un trabajo constante y cotidiano, que va desde observar diferentes materiales, láminas, dibujos, actividades hechas en el laboratorio, ejercicios, hasta realizar cálculos, etc. Además, ellos sabían que muchas veces los docentes no presentan en sus clases todo lo que saben o todos los contenidos que pueden abarcar determinado tema. Por ello, afirmaron, no hay que quedarse sólo con las clases, es necesario buscar información por sí mismo.

Los estudiantes aseguraron obtener información por medio de la utilización de bases de datos en Internet, bien sea por motivación surgida en el aula o como medida para subsanar las deficiencias de comprensión. Sin embargo, como se vio en el apartado anterior, los estudiantes aseguraron que confían en el saber del docente a pesar de que algunas veces encuentran inconsistencias.

Entonces, pues yo voy, voy al libro, a mí me gusta buscar mucho guías, artículos, me gusta. Me gustan mucho los artículos, porque son estudios recientes, son... sí, entonces son muy buenos. A mí me gustan, y pues muchas veces encuentro cosas que, que digamos ya no existen, (...) entonces, sí, eso no me gusta mucho y muchas veces, ahorita que estamos ya en sexto, pues ya tratamos más que clases (Informante 3, parr. 269)

Para los estudiantes un elemento importante que reconocen hace parte de su proceso de aprendizaje es el hecho de que tengan dudas, bien sea que surjan en clase o de sus investigaciones personales sobre los temas trabajados. De hecho hicieron un énfasis en que los espacios de clase, lejos de ser un lugar para escuchar, son espacios para preguntarle a los docentes.

Yo misma resuelvo. Llego a la casa y encuentro respuesta a todas mis dudas. Porque una clase de medicina lo que me genera en mi vida son dudas, o sea desde el aprendizaje, sí, cuando uno dice es que entendí un tema cien por ciento, no. Creo que se entiende un veinte por ciento y el ochenta por ciento son dudas pero tuve esa necesidad de querer saber más de por qué (Informante 4, parr. 17).

En la narración hecha por los estudiantes hay una estrecha asociación entre sus estados emocionales y el gusto o disgusto por ciertas prácticas de enseñanza. Así, una clase que genere sentimientos de bienestar, gozo y alegría, es una clase que, según los entrevistados, genera interés y gusto. De esta manera, el asunto del trabajo en clase no es la adquisición de un conocimiento terminado, sino, por el contrario, el aula se convierte en un lugar en el que es posible responder las preguntas y generar muchos más problemas.

Pero entonces, esas materias que te generan, como felicidad, como esa emoción que tú sientes la pasión del profesor de lo que está explicando, tú sientes que necesitas saber más y si necesitas saber más es porque entre más sepas, a mí me pasa, entre más sepas, más quieres preguntar, mientras más preguntes, más dudas se resuelven y pues como que estoy reafirmando mi conocimiento (Informante 4, parr. 61).

Si bien los estudiantes hicieron mención de los diferentes materiales que son consultados, es necesario señalar que no sólo están pendientes de lo dicho por el docente en clase. Hay un alto nivel de consulta tanto de los documentos referenciados en los programas de los docentes como de los diferentes manuales de medicina, que están en la biblioteca de la universidad o que han comprado, como de los artículos científicos de las bases de datos que tiene la universidad. Asimismo, los estudiantes reconocen que estudian de sus apuntes y complementan dicho conocimiento con sus búsquedas en internet. En general hay una confianza sobre la información que encuentran en la red, primero porque allí “está la información más actual (...) con artículos ya del último año, del último mes, más recientes para poder clarificar lo que ya he estudiado” (Informante 2, parr. 93). Además, la universidad los ha entrenado en las búsquedas de publicaciones en línea especializadas en los temas de su interés.

El trabajo en grupo se relacionó con las subcategorías ya presentadas. Los estudiantes afirmaron que reunirse en grupo lo hacen, en muchos casos, como una estrategia de estudio. Allí tienen la posibilidad de aclarar dudas, problematizar los temas vistos en clase, generar otras preguntas sobre conocimientos que se creían entendidos. De hecho se reconoce que los compañeros también son una valiosa fuente de conocimiento, que aporta en la construcción de los aprendizajes. En general se reconoció que estas actividades se realizan en la casa o en la universidad, antes de entrar a clase en la mañana o durante el almuerzo previo a una sesión de seminario.

...pues los de mi grupo estudiamos cada uno solo y ya antes del parcial ya como que nos hacemos preguntas entre nosotros para ver cómo está cada uno. Pero lo que te digo. Cuando tú estás en una clase de medicina, que tú sabes que los temas son densos, son difíciles, yo digo, veinte por ciento queda muy claro (...) pero empiezas a estudiar, cuando estudio en mi casa se me empiezan a generar muchas, muchas dudas, y qué hago, pues en la casa si es como hacer una revisión de textos, mirar mis apuntes, llamo un compañero, tú qué entendiste, será que yo entendí mal, será que tú entendiste bien, o sea, será que los dos entendimos mal, y entonces lo que hago en mi casa si me ayuda muchísimo, pues es repasar el tema, que es mirar que lo que yo entendí en clase sí es efectivamente lo que yo entiendo, y pues eso, pero con.... Pues afuera

estudio con mi grupo, sí, con mi grupo de estudio y pues eso le ayuda mucho a uno. Porque a veces ellos te aportan cosas que ni el profesor te aportó, ni el libro te aportó. Cosas nuevas y entonces, eso es excelente, porque a veces creo que los mejores profesores de la vida de uno son también los compañeros, porque te enseñan cosas antes de un parcial te enseñan cosas o te dicen cosas que no lo sabía (Informante 4, parr. 77).

Como se vio en el relato los estudiantes reconocen que, en algunos casos, prefieren estudiar solos y después reunirse a discutir con los compañeros sobre lo estudiado. Sin embargo, hubo entrevistados que aseguraron que no les interesa trabajar en grupo porque no saben como manejar la interacción con los demás compañeros.

Porque muchas veces digamos que yo estudio más que los demás y me gusta ayudar, pero cuando la gente no se deja ayudar se ponen como digamos a charlar a hablar de otras cosas y eso le quita tiempo a uno. Entonces pues yo prefiero mil veces estudiar sola y aprender yo y después si alguien necesita de mi ayuda yo lo ayudo, pero que yo me ponga a estudiar con una persona antes de un quiz o que yo no sepa bien el tema, no puedo porque primero me confunden las demás personas, (...) me confunde porque ya me pasó en primero y segundo que la otra persona diga ah bueno yo ya no estudio, para qué estudio si ella me va a explicar todo, entonces prefiero yo estudiar, prefiero irme a estudiar sin los otros (Informante 3, parr. 57)

Por otro lado, los estudiantes entrevistados aseguraron que el conocimiento de un tema y los procesos de aprendizaje asociados a determinados contenidos también están mediados por las tutorías que se realizan por fuera de las clases. Muchas veces estas actividades están dirigidas por estudiantes destacados de semestres avanzados o por otros profesores. Ellos reconocieron que valoran estos espacios pues las personas encargadas se toman el tiempo de explicar, cosa que, aparentemente, no sucede en algunas prácticas de enseñanza.

Otra cosa que se puede hacer cuando uno empieza a subir de semestres y se saca un tiempo que a mí me fascinaba las tutorías. Una tutoría, es algo que uno aprende bastantísimo, uno tiene una duda conceptual, pues seguro le responden, y se toma el tiempo y uno comprende y uno queda con más claridad sobre el tema. De las tutorías que en primer semestre se dio y las tutorías que ahora en tercer semestre hemos tenido con una estudiante y con el doctor X que también me ha parecido, (...) un método muy bueno. (...) Entonces es mucho más fácil y mucho más didáctica aprender en la tutoría (Informante 6, parr. 58).

La otra gran subcategoría que compone al conocimiento como problema de aprendizaje (epistemológico subjetivo) es la manera como los estudiantes narran la experiencia de su propio conocimiento. Así se encontró que los elementos que constituyen esta noción son: la manera como los estudiantes expresaron que entendieron, su actitud en clase y la manera como, según ellos, les fue en la evaluación (Ver figura 5).

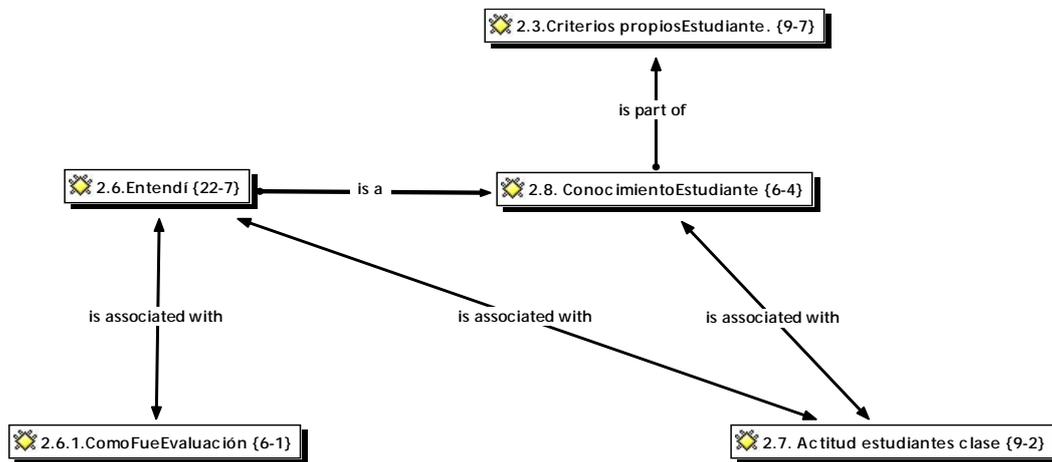


Figura 5. Subcategoría Conocimiento del estudiante

Los estudiantes afirman que conocen, en términos de “caer en cuenta” (Informante 1, parr. 109), “abrir el panorama” (Informante 5, parr. 62), tener claridad, estar seguro, saber, entender, comprender algo, que las cosas sean así, practicar lo aprendido. En general se asoció el conocimiento de algo a las dudas que se generan, los errores que se encuentran y los malos entendidos que muchas veces son aclarados por la propia persona, sus compañeros o por el profesor en clase. También fue recurrente la asociación entre conocer algo y las prácticas de enseñanza, siempre mediados por los otros procesos ya descritos. Sobre las maneras como se llega a conocer y entender algo se hace referencia en varias ocasiones a la posibilidad tanto de que el docente pueda repetir las cosas, que tenga tiempo y explique sin afán, que sea una persona que tenga gusto por enseñar, al uso imágenes, sobre todo dibujos, y a la capacidad que tiene el docente de ayudarle a los estudiantes a que correlacionen los diferentes temas y problemas. Sin embargo, también se relacionó entender un tema con la capacidad del propio estudiante por estudiar, por leer y problematizar los contenidos trabajados en clase o buscar a otra persona que no sea el docente que le ayude a comprender.

Los estudiantes aseveraron que su actitud en clase influye en el desarrollo de las diferentes prácticas de enseñanza y en la manera como conocen y aprenden. Dicha actitud tiene que ver, en algunos casos, con la percepción que los estudiantes tienen de las buenas o malas interacciones del docente en el aula. Si la participación por parte de los estudiantes es activa es porque el docente ha generado el ambiente para que se den estas interacciones, pero si por el contrario la participación es pobre, tiene que ver tanto con el trabajo del docente en el aula, como con la responsabilidad propia del estudiante. Además se reconoció que hay actitudes de los estudiantes que no favorecen el trabajo en clase: que estén hablando mientras el profesor expone, el uso de diferentes dispositivos de comunicación como los celulares, el excesivo ruido, son elementos que no benefician la configuración de los conocimientos. Por el contrario, el silencio y la atención constante sí son elementos que permiten que se aprenda. Ahora bien, se evidenció que la actitud de los estudiantes en determinada clase consiste en la asistencia a las actividades y el uso que hacen de los determinados espacios en el aula: los sitios en donde se sientan, el uso de determinadas zonas en el salón, etc.

Primero, todo el grupo no iba. A decir así iba un 50% ó 60 % de la clase. Los que iban por ser un salón muy grande se dispersaban en todo el salón. Como era todo el salón, se bajaban las cortinas de las ventanas y el calor. Todo el mundo hablaba con todo el mundo. Otros dormían. Otros se ponían a hacer otras cosas de otras rotaciones. Entonces la actitud del grupo era muy dispersa. Eran muy poco los que sí ponían atención. Un 5% era el que ponía cuidado y era el que estaba adelante (Informante 8, parr. 31).

Para los estudiantes la evaluación constituyó una retroalimentación significativa que da cuenta de sus avances en el aprendizaje. La percepción que ellos tienen sobre el éxito o fracaso de determinada práctica de enseñanza se mide, entre otras cosas, por los resultados obtenidos en las evaluaciones.

El contexto.

En lo que tiene que ver con el contexto en tanto elemento constitutivo de las construcciones metodológicas de las prácticas de enseñanza, los estudiantes aseguraron que hay varios espacios donde realizan sus actividades por fuera del salón de clase; que pueden relacionar sus saberes con otras asignaturas y que piensan en aplicar su conocimiento en su práctica profesional. En este apartado se describirán estos aspectos (Ver Figura 6).

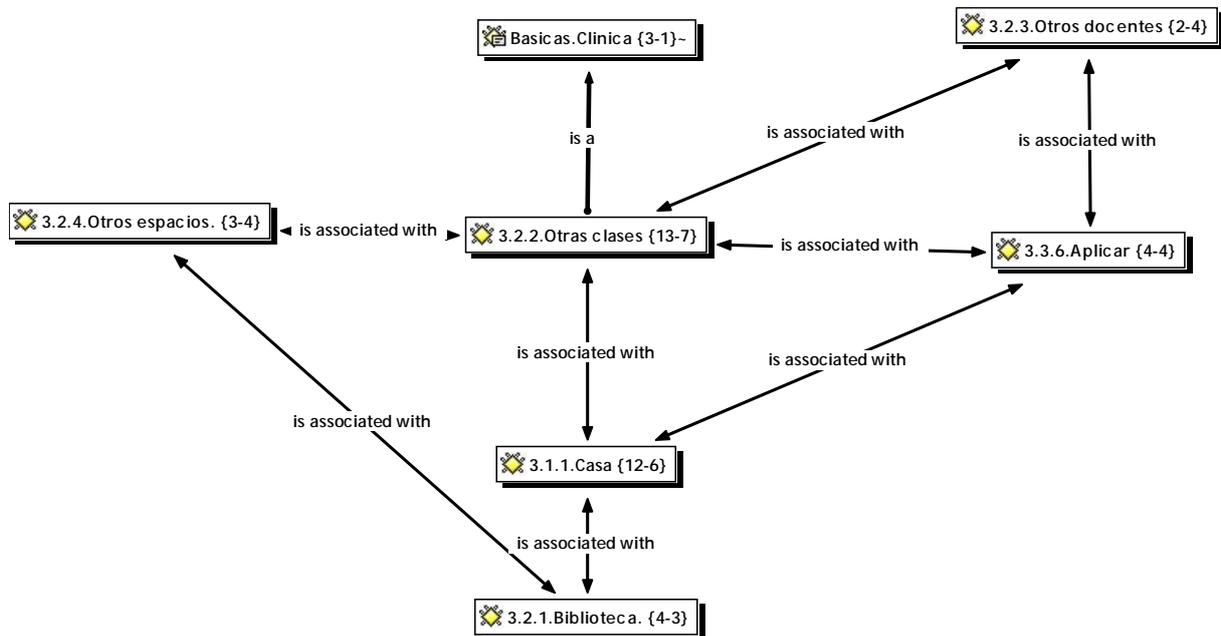


Figura 6. Categoría contexto

Los estudiantes aseguraron que el principal escenario para preparar las clases, confrontar información y estudiar es la casa. Allí tienen conexión a internet por medio del cual pueden consultar bases de datos científicas ofrecidas por la universidad. En general prefieren este espacio porque hay silencio y tranquilidad. Sobre la casa dijeron que valoran:

...el silencio, porque siempre para mí es fundamental. (...) Yo soy de los que yo estoy leyendo un párrafo que a mí me daban para leer y al fin ¿Qué? En cambio cuando estudio en mi casa, tengo el escritorio dentro de mi cuarto, entonces yo cierro la puerta con seguro y me encierro a estudiar. Y que nadie me molesta, y mis papás comprenden, más que todo mi papá porque él estudio esto y sabe que esto es de estudiar todos los días, es una carrera en la que hay que estudiar todos los días. Entonces muchas veces cuando mi mamá...mi mamá no lo comprende y muchas veces no lo que pasa es que él está estudiando (Informante 6, parr. 52 - 54).

En cambio, otros estudiantes confrontan lo aprendido con sus compañeros, encuentros que suelen ocurrir en las cafeterías o pasillos de la universidad:

nos reunimos en la cafetería, nos reunimos al frente del hospital cuando no tenemos la actividad de rotación prevista, o se cancela, y vamos discutiendo caminando sobre el tema,

proponemos cosas que uno ya ha investigado y otro no, y las comparamos y nos sentamos a reunir (Informante 2, parr. 56).

La mayoría de los estudiantes entrevistados no valorarán la biblioteca como un espacio apropiado para estudiar o para reunirse en grupo, aseguraron que los espacios son limitados y el ambiente puede ser muy ruidoso. “Por ejemplo a mí no me gusta quedarme en la biblioteca de la universidad. Porque la gente hace mucho ruido, no la respetan, se mantienen haciendo arreglos y suenan como taladros y la gente pasa” (informante 6, parr. 53). También se valoraron los aprendizajes configurados en semestres anteriores ya que se encuentra la recurrencia temática en diferentes semestres y tener que volver a pensar los temas permite la reafirmación de los conceptos y sus diferentes relaciones:

...entonces el hecho de que me vuelvan a repetir un tema, me gusta mucho, porque aparte reafirma el conocimiento que ya llevaba y pues me orienta más información y mi información está basada en éste proceso de desarrollo. Y entonces, si, orientas lo principal. De que tú en primero, con las bases de primero, se te facilita segundo, con las bases de segundo, se te facilita tercero, porque son temas relacionados (Informante 4, parr. 57).

Los estudiantes de semestres avanzados requieren para la comprensión de los casos clínicos revisar muchos de los temas que se aprendieron en los semestres básicos.

Vaya llegue, lea repase anatomía, fisiología, laboratorios, clínica, diagnóstico al otro día miramos a ver en qué estamos bien y en qué estamos mal, siempre teniendo en cuenta que el docente mantenía un punto de seriedad y de responsabilidad con su cátedra muy importante que me pareció genial resalto mucho esa clase. De esas que le he dicho (Informante 8, parr. 7).

Algunos estudiantes valoraron los conocimientos adquiridos en los primeros semestres y encuentran modos de articular el saber establecido con los nuevos temas objeto de aprendizaje. “Un conocimiento de la misma materia, un conocimiento que me habían dado en primer semestre, me lo refuerzan en otro semestre y que alguien te diga eso no es así, tú dices, un momento, no creo y no creo y además los libros dicen otra cosa” (Informante 4, parr. 41).

Los estudiantes que asisten a sus rotaciones clínicas a partir de sexto semestre reconocieron que para poder aprender de los casos que observan deben repasar diversos temas y conceptos de semestres anteriores. En estos casos los estudiantes dicen que deben demostrar

una mayor autonomía ya que, en muchos casos, los profesores no tienen la misma disponibilidad y actitud para dedicarse a ellos.

Digamos, la rotación de X es malísima. Malísima. No te ponen atención, tú tienes que estar ahí rogándoles para que vean pacientes, entonces toca llegar y decir bueno por parte tuya ir y evolucionar un paciente que tú quieras, entonces les gusta pasar mucho esos pacientes de cardiología que tengan algún infarto agudo del miocardio o que tengan una enfermedad cardiovascular lo mandan a medicina interna (Informante 3, parr. 273).

Ahora bien, los estudiantes dijeron que tuvieron la oportunidad de abordar a profesores que ellos consideran buenos y que les dictaron clases en semestres previos para resolver dudas actuales. Desde la percepción de los alumnos los profesores de los primeros semestres tienen una actitud que permite generar confianza.

Entonces lo que sí hacemos con mis compañeros antes de clase es buscar profesores, pero que estemos como en confianza que sabemos que nos van a transmitir su conocimiento, que lo hacen como...sí, que no les duele compartir su conocimiento. Y sí acá hemos venido a buscar a X, a pedirle tutorías para electrocardiograma y pues él nos dio clase en primero pero igual quisimos buscarlo en tercer grado porque sabíamos que lo íbamos a integrar; a X para clases de biomédica, a X para algunas dudas de química, entonces sí buscamos profesores que nos resuelvan dudas (Informante 4, parr. 89).

Otro aspecto que valoraron los estudiantes respecto de su contexto de aprendizaje tiene que ver con ambiente hospitalario en el que realizan sus prácticas. La experiencia clínica de sus profesores les permite encontrar evidencia respecto de lo que dice la literatura científica.

Los estudiantes también valoraron que su saber tenga importancia para efectos de la práctica de un médico general en su país, especialmente en lo que tiene que ver con su servicio social obligatorio o práctica rural.

En últimas para lo que usted va a hacer en su vida que en últimas en un rural. Acá lo estamos preparando para eso y para una medicina general. Me parece que el profesor hace una pregunta muy concisa muy directa, que nos está ayudando a aclarar muchas dudas en una sola pregunta. Me parece que eso era muy importante (Informante 8).

Discusión

Dentro de los estudios consultados (Cukier, M., et. al. S. F.; Figueroa-Duarte y Campbell-Araujo, 2009) que estaban centrados en investigar a partir de la perspectiva de los

estudiantes de medicina lo hacían a partir de explicitar sus percepciones acerca de su formación o de la adquisición de competencias y habilidades para el ejercicio de la profesión. Estos estudios no consideraron las construcciones metodológicas de las prácticas de enseñanza médica. De igual manera, dentro de la revisión de literatura hecha se encontró que los estudios intentan dar cuenta de las diferentes percepciones de los estudiantes universitarios respecto de cómo ven su formación clínica (Figuroa-Duarte y Campbell-Araujo, 2009) pero no indagan sobre las diferentes atribuciones de sentido e interpretaciones de significados alrededor de sus prácticas formativas.

No se encontraron investigaciones que dieran cuenta de las construcciones metodológicas (epistemológico objetivo, lo epistemológico subjetivo y el contexto) de las prácticas de enseñanza de la medicina. Sobre las publicaciones que investigan desde la perspectiva de los estudiantes se encontraron estudios sobre las percepciones de los estudiantes de medicina acerca de sus clases. Esto incluye las prácticas evaluativas, las prácticas clínicas, el ambiente educativo, la percepción sobre los modelos de aprendizaje y las estrategias didácticas empleadas (por ejemplo del tradicional al aprendizaje basado en problemas), y acerca de la percepción de los estudiantes sobre las condiciones emocionales y cognitivas adversas que interfieren con su aprendizaje. En contraste con lo anterior esta investigación rescata los aspectos constitutivos de la experiencia de los estudiantes en sus prácticas formativas en las que cobra importancia las dimensiones éticas y estéticas de la experiencia vivida en el aula y fuera de ella. Si bien esta investigación se hizo a partir de la voz de los estudiantes, elemento que coincide con lo que algunas de las investigaciones consultadas realizan en cuanto a las percepciones de los estudiantes, es necesario destacar que en este estudio se ahondó en las atribuciones de sentido y significado que tienen los estudiantes universitarios respecto de las prácticas de enseñanza, entendidas desde su construcción metodológica. Algo que tienen en común las atribuciones de sentido y significado con las percepciones es su carácter intersubjetivo. El descubrimiento del sentido así como la construcción del significado, definen y orientan la naturaleza del aprendizaje (Valls, 2010). Sin embargo el sentido no es totalmente subjetivo sino que se vincula correlativamente con un objeto casi (trans)subjetivo (Längle, 1992).

Los resultados de esta investigación encuentran resonancias con algunos aspectos revisados en la literatura sobre enseñanza de la medicina, en lo que tiene que ver con la preferencia que se tiene sobre las clases magistrales siempre y cuando sean ordenadas, claras y que, sobre todo, permitan la interacción del profesor con los estudiantes, especialmente a partir de preguntas. Cabe señalar que no se encontraron estudios que se refieran de manera

explícita a las atribuciones de sentido que dan los estudiantes sobre las interacciones con sus docentes, aspecto que fue reiterativo en los resultados de esta investigación. Los estudiantes valoran tanto la gestualidad del profesor como la modulación de la voz, su puntualidad, su habilidad para manejar el grupo y mantener su interés. Los estudiantes aseguraron que el aprovechamiento de la clase en cuanto a conocimientos depende en gran medida de la calidez de las relaciones emocionales que se establezcan con el docente. Es en las habilidades comunicativas del docente y su actitud en donde se conjugan su conocimiento y sus intenciones, aspectos altamente valorados por los estudiantes entrevistados.

Si bien algunas investigaciones presentan la evaluación frecuente de los estudiantes como un aspecto que es destacado por los alumnos como favorecedor para tomar conciencia de los procesos de aprendizaje (Kuldarni, Ashwini, Reddy, 2011) este estudio reveló, a partir de la narrativa de los estudiantes, la importancia de estar interactuando frecuentemente con el docente teniendo en cuenta la capacidad que tiene el docente por preguntarle a los estudiantes y la capacidad y oportunidad que tienen los alumnos por preguntarle al docente. Según los estudiantes la calidad del docente se puede medir a partir de la calidad de las preguntas que formula y de acuerdo con la calidad de respuestas que ofrece a los estudiantes. La calidad de las respuestas no sólo tiene que ver con el dominio que ostentan los docentes sobre los temas, sino en la actitud y la gestualidad que implementa al interactuar con los estudiantes.

El estudio de Kuldarni, Ashwini y Reddy (2011) indica que para los estudiantes no tiene mucha importancia si el docente usa el tablero u otras herramientas multimedia. En este estudio el aspecto que más valoraron los estudiantes tiene que ver con la capacidad que tiene el docente de hacer uso de su cuerpo para exponer su conocimiento. Si se encontró diferencias entre el uso de herramientas multimedia, diapositivas, y la capacidad del docente de dibujar con los estudiantes, en especial lo que tiene que ver con plasmar muy buenos dibujos. Adicionalmente los estudiantes consideraron que un buen docente es aquel que tiene la capacidad de mantener contacto visual con todos sus estudiantes. La literatura revisada sobre enseñanza de la medicina no contempla estos elementos sobre las prácticas de enseñanza.

Este estudio evidenció que los estudiantes son sensibles a las primeras impresiones que tienen del docente desde el momento mismo en que ingresa a la clase, ya que la actitud corporal, la expresión verbal y la forma de la mirada hace que los alumnos ajusten sus expectativas acerca de lo aprovechable que será la clase. Los estudiantes entrevistados consideraron que un buen docente es aquel que fomenta la participación y valoraron esta capacidad del profesor como un importante indicador de su genuina preocupación por la formación de sus alumnos, lo que indica compromiso con su que hacer.

Dentro de los trabajos consultados médica (Morales-Gómez, Medina-Figueroa, 2007) se muestran que durante el ciclo básico de formación médica se tiene mayor contacto con los docentes y mayor oportunidad de fomentar el pensamiento reflexivo, mientras que durante el ciclo de formación clínica la presión por la eficiencia en el trabajo asistencial, reduce significativamente los tiempos y los espacios que demanda la formación de pensamiento reflexivo. Con relación a ello este trabajo evidenció la importancia que atribuyen los estudiantes a la interacción con sus docentes en clase, a propósito de la pertinencia disciplinar de los contenidos tratados y su aplicación en la práctica profesional. Una de las razones por la que los estudiantes entrevistados valoraron el espacio de aula, tiene que ver precisamente con la oportunidad que tuvieron para dudar, para preguntar y para contrastar sus comprensiones con sus compañeros y con el docente, lo que evidentemente ayudó a promover el pensamiento crítico y reflexivo.

Otro aspecto que valoraron los estudiantes con respecto a la calidad de sus profesores tiene que ver con el hecho de que el dominio de un tema no depende únicamente de la erudición que se tenga del mismo, sino del conjunto de experiencias profesionales que ha acumulado el docente y que puede compartir con sus alumnos. Sobre este último punto, los estudiantes atribuyen sentido a la buena disposición de los docentes y al adecuado tono emocional con que son tratados.

Si bien las investigaciones realizadas por Rees, Sheard, McPherson (2002) muestran que en la enseñanza de la medicina se privilegia la evaluación de tipo formativo por medio de la retroalimentación y que es muy rara la evaluación sumativa por medio de pruebas estructuradas y portafolios, los estudiantes que participaron en este trabajo no se refirieron a las prácticas de evaluación y, además, esta investigación no está centrada en las prácticas de evaluación sino en el modo como los estudiantes atribuyen sentido a la construcción metodológica de las prácticas de enseñanza.

Existen estudios (O'Brien, Cooke, Irby, 2007) que analizan cómo los profesores perciben los retos de formación de sus estudiantes y el hecho de la no coincidencia con la percepción que tienen los estudiantes sobre sus retos de formación. Este estudio se centró en dar cuenta de la atribución de sentido que dan los estudiantes respecto de lo epistemológico objetivo (Edelstein, 2011) que tiene que ver con los conocimientos del docente y su capacidad para motivar a los alumnos.

La atribución de sentido relacionado con lo epistemológico subjetivo tuvo que ver con la posibilidad que tienen los estudiantes de percibir los cambios en su capacidad de aprendizaje y comprensión, con la capacidad de metacognición y con la capacidad de modular

sus emociones de manera que no se conviertan en un obstáculo para su formación. Uno de los aspectos que hay que tener en cuenta es qué tanto el modelo de aprendizaje implementado favorece el estado de conocimientos y el fortalecimiento de actitudes que beneficien el proceso de formación médica. Estudios como los de Vicario y Smith (2012) apuntan a que el modelo de aprendizaje basado en problemas posibilita que los estudiantes tengan conciencia de sus progresos académicos y de las competencias adquiridas, lo que a su vez se convierte en un factor motivador que potencia el aprendizaje. En esta investigación se observa que si bien no se emplea el modelo de aprendizaje basado en problemas, el estudiante valora la interacción en pequeños grupos de estudio, y la interacción con el docente como posibilitadora de la toma de conciencia acerca de su condición académica y de sus habilidades para afrontar problemas relacionados con el quehacer profesional. También el estudiante confrontó frecuentemente la información encontrada en textos y en bases de datos con los apuntes de clase lo que le permitió no sólo comparar y contrastar la información recibida, sino también darse cuenta de la capacidad de comprensión y de análisis al poder encontrar consistencias o inconsistencias entre lo que ha indagado previamente a la clase y lo que se aprende en el aula.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta, y que no se encontró referenciado en la literatura consultada que tiene que ver con el hecho de que los estudiantes entrevistados asumieron la oportunidad de confrontar diversas fuentes de información y de explicación, ya que pudieron interactuar con estudiantes de semestres más avanzados que les brindaron tutorías, con profesores que tuvieron en semestres anteriores, con compañeros de estudio del mismo semestre y, finalmente, con el docente en la respectiva clase. Al tener esta oportunidad en cuanto a diversidad de actores que pueden interactuar con el estudiante para explicar un tema, actores con diferentes grados de información y de formación y con diferentes habilidades comunicativas, se fomentó la capacidad del estudiante para analizar, comparar y ponderar las compatibilidades o incompatibilidades entre las diferentes versiones a las que tuvieron acceso; en otras palabras el estudiante incrementó su actitud de escucha y de pensamiento reflexivo al estar expuesto a esta diversidad de interacciones.

Llama la atención en este estudio la valoración que los estudiantes le dieron al hecho de que la experiencia de aula les generó dudas, ya que las consideraron como uno de los principales motivadores para el aprendizaje. En trabajos como los de Kuldarni, Ashwini y Reddy (2011), los estudiantes valoran que el docente haga preguntas y que los temas tratados queden lo suficientemente claros. No se encontró en la literatura investigaciones sobre las

percepciones de los estudiantes de medicina que valoraran las dudas y la incertidumbre como elementos deseables para motivarse a estudiar con mayor profundidad.

En cuanto a la estrategia de enseñanza a través de narrativas para fomentar la sensibilidad del estudiante de medicina, parece ser de uso restringido por algunas escuelas de medicina según lo afirma Figueroa-Duarte y Campbell-Araujo (2009) y en lo que tiene que ver con los estudiantes entrevistados para este estudio, ninguno refirió este tipo de experiencias dentro de sus actividades de aula.

Además de las estrategias o modelos de aprendizaje, el aspecto epistemológico subjetivo de la construcción metodológica de las prácticas de enseñanza tiene que ver con el estado emocional del estudiante, que hace que la experiencia de aula tenga o no sentido. Los estudios realizados en nuestro medio por Arango y colaboradores (2010), muestran cómo los ambientes de aprendizaje de la medicina, sobre todo los escenarios de prácticas clínicas, pueden generar una carga de estrés en el estudiante que lo pueda llevar incluso a condiciones mórbidas como ansiedad y depresión. En el presente trabajo de investigación no se encontró dentro de las percepciones de los estudiantes que hayan estado expuestos a situaciones lo suficientemente estresantes como para enfermar; por el contrario se quejan en ocasiones de la indiferencia y el desinterés de algunos docentes por no tenerlos en cuenta e involucrarlos en las discusiones.

Aronson (2010) insiste en que para favorecer el pensamiento reflexivo en el estudiante de medicina, es indispensable que el profesor haga explícitos sus objetivos, intencionalidades y estrategias dentro de unos marcos éticos y emocionales adecuados. De acuerdo con lo referido por los estudiantes entrevistados en este estudio, los aspectos éticos y emocionales no deben ser entendidos como un marco de referencia dentro del cual se dan las interacciones de las que depende el conocimiento, sino que la emoción y el respeto hacen parte constitutiva de los procesos por medio de los cuales se logra el conocimiento y se motiva al estudiante para que por su propia cuenta indague más allá de lo que se alcanza a tratar en una clase.

Si bien hay estudios que muestran que los estudiantes de medicina aseguran que la exagerada carga curricular no permite que los estudiantes participen de otro tipo de actividades (Cukier, M., Moreno, P., Pérez, C., s.f.), esta investigación mostró que los estudiantes valoran el trabajo realizado en la clase y, muchos de ellos, muestran su motivación al estudiar en su casa y en algunos lugares de la universidad.

Esta investigación mostró que para los estudiantes es muy importante el uso de internet como medio de obtener información adicional a la presentada en clase, la mayoría lo utilizó en su casa. Ello coincide con lo dicho por Cukier, M., Moreno, P., y Pérez, C., (s.f.).

Además, los estudiantes aseguraron que aprovecharon los recursos que dispone la universidad, como lo es el acceso bases de datos especializadas en la investigación médica.

Aunque una investigación mexicana que indagó a partir de la percepción del alumno de pregrado de medicina sobre el ambiente educativo, mostró que el 70% de los alumnos considera que el ambiente educativo en que se encuentran no propende por el pensamiento crítico (Morales-Gómez, A., Medina-Figueroa, A., 2007), el estudio que aquí se realizó mostró que los estudiantes valoran algunas prácticas de enseñanza, pues ellas permiten la problematización de los contenidos presentados por el docente. En coincidencia con los resultados presentados por Morales-Gómez y Medina-Figueroa (2007) la presente investigación puso de manifestó lo importante que fue para los estudiantes entrevistados la labor que hacen los profesores en el aula en comparación con las actividades relacionadas en otros momentos de su formación, como lo es las diferentes rotaciones en el hospital.

Los estudiantes entrevistados no manifestaron haber percibido que el aprendizaje configurado a partir de ciertas prácticas de enseñanza tuviera que ver con otras habilidades, tales como: la formación a partir de las destrezas para la entrevista clínica, o habilidades el manejo de las emociones, la destreza de organizar la información, el tacto para dar malas noticias todas ellas capacidades necesarias en sus prácticas profesionales (Figueroa-Duarte, A., Campbell-Araujo, O., 2009). Los estudiantes si manifestaron que hay una proyección entre lo que se aprende en el aula de clase y lo que se hará en su práctica social y en su labor como médicos generales.

En concordancia con la investigación de O'Brien, B., Cooke, M. & Irby, D. (2007) las percepciones y atribuciones de sentido que generan los estudiantes son producciones complejas, no se limitan a valorar la aplicación de los contenidos dados en las clases. En el caso del presente trabajo investigativo, los estudiantes valoraron la problematización de los contenidos y la correlación que hay entre estos y los demás saberes disciplinares.

Limitaciones

Una vez finalizado el análisis y la discusión de los resultados de este trabajo encontraron como limitaciones que: en primer lugar, no se tuvo la oportunidad de hacer un ejercicio de retroalimentación de las entrevistas en profundidad con los estudiantes entrevistados, ni se tuvo la oportunidad de profundizar aún más en nuevos encuentros con los estudiantes, lo que es recomendable desde el método fenomenológico hermenéutico, para poder ahondar en el sentido de la experiencia vivida por los sujetos participantes; en segundo lugar, no se encontraron trabajos acerca de la percepción por parte de los estudiantes de medicina o por parte de estudiantes de educación superior en general, acerca de la construcción metodológica de las prácticas de enseñanza, lo que hace que las generalizaciones y comparaciones de los hallazgos sean limitadas. Adicionalmente, otra limitación tiene que ver con que se obtuvo la información a partir de estudiantes de una sola institución universitaria de carácter privado. En tercer lugar, los autores optaron por no emplear el diseño de análisis de datos propio del enfoque fenomenológico hermenéutico y, en cambio, se decidieron por el análisis de contenido el cual se hizo con la asistencia del programa Atlas.Ti. No se encuentra en la literatura estudios que muestren esta sustitución de la estrategia de análisis de contenido en estudios fenomenológico hermenéuticos, y se considera que eventualmente esto podría animar investigaciones en el campo de los enfoques metodológicos de los estudios cualitativos. En cuarto lugar, queda pendiente socializar los resultados de este estudio en la institución universitaria a la que pertenecen los estudiantes de medicina que participaron en las entrevistas, ya que parte del impacto que busca este tipo de trabajos es generar también un espacio de reflexión por parte de las directivas a propósito de lo que se evidencia cuando se empodera la voz del estudiante. En quinto lugar hay que señalar que la construcción metodológica de las prácticas de enseñanza no contempla de manera explícita las prácticas de evaluación, y en este trabajo no se teorizó sobre este aspecto, pero en los datos recolectados se pone de presente que la evaluación tiene que ver con la percepción de la producción objetiva del conocimiento (el estudiante ve la evaluación como la evidencia que indica el estado de sus conocimientos) y también con el conocimiento en tanto problema de aprendizaje (la evaluación pone en evidencia el dominio que tiene el docente de los temas tratados).

Aprendizajes derivados de la investigación

Esta investigación que da cuenta de la voz de los estudiantes y específicamente sus percepciones, sus atribuciones de sentido y sus atribuciones de significado nos permitió reflexionar sobre nuestras propias prácticas. Nuestra investigación, hecha desde la preocupación por la formación en educación superior, tuvo como horizonte de sentido permitirnos reconocer la perspectiva que tienen los estudiantes acerca de cómo perciben las interacciones que son generadas por los docentes, qué tipo de actitudes y estados emocionales de sus profesores son los que les permite generar procesos de aprendizaje. De igual manera, nuestro trabajo nos permite reflexionar sobre lo que hacemos con nuestro cuerpo en las clases, su gestualidad, su disposición corporal, el trabajo con la mirada, las diferentes modulaciones de la voz, el movimiento de las manos, pues estos son elementos que generan experiencias significativas y expectativas en los estudiantes. Así mismo, quisimos mostrar la necesidad de investigar sobre la capacidad que tenemos para responder las dudas nuestros estudiantes y la habilidad para formularles preguntas. En la medida en que seamos capaces de, entre otras cosas, problematizar los contenidos en aras de contribuir a la formación del pensamiento crítico de sus alumnos, seremos buenos docentes. Sobre lo epistemológico objetivo, elemento constitutivo de las construcciones metodológicas de las prácticas de enseñanza, encontramos que los estudiantes atribuyen sentido tanto a la claridad y orden con que son expuestos los contenidos como a las formas como enseñamos, a los tipos y al sentido profundo de apoyos visuales que utilizamos, a la cantidad de figuras y textos escritos que colocamos en nuestras diapositivas y a la calidad de los dibujos.

Nos dimos cuenta sobre lo epistemológico subjetivo que los estudiantes reconocieron que llegar a conocer algo está mediado por varios elementos: sus gustos personales e inclinaciones sobre los diferentes temas; sus diferentes estrategias de estudio que implementan los estudiantes, su trabajo realizado en sus casas y el apoyo de sus familias para cumplir este tipo de actividades; las diferentes estrategias de estudio en grupo y las tutorías; la valoración que hacen de los diferentes espacios en la universidad. Asimismo, encontramos que los estudiantes tienen maneras específicas para afirmar su adquisición conocimiento sobre algún tema. Reconocer estas atribuciones de sentido y significado nos permite apreciar la diversidad de tipos de aprendizaje que, desde la perspectiva de los propios alumnos, son generados.

Esta investigación nos sensibilizó sobre la importancia de continuar haciendo investigaciones en el campo de la didáctica de las prácticas de enseñanza en la educación

superior, en especial, investigar sobre nuestras propias prácticas contando siempre con la voz del estudiante y con nuestras atribuciones de sentido.

Referencias

- Ajjawi, R. & Higgs, J. (2007). "Using Hermeneutic Phenomenology to Investigate How Experienced Practitioners Learn to Communicate Clinical Reasoning". *The qualitative Report* Volume 12 Number 4. December. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-4/ajjawi.pdf>
- Amengual, G. (2007). "El concepto de experiencia de Kant a Hegel". *Tópicos*, núm. 15: 5-30.
- Apitzsch, U. (2007). "Biographical Analysis as an Interdisciplinary Research Perspective in the Field of Migration Studies". *The University of York. Research Integration*.
- Arango, S., Castaño, J., Henao, C., Jiménez, D., López, A., Páez, M. (2010). "Síndrome de Burnout y factores asociados en estudiantes de I a X semestre de la Facultad de Medicina de la Universidad de Manizales (Colombia), 2009". *Archivos de Medicina*, Vol. 10, N° 2: 110-126.
- Aronson, L. (2010). "Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education". <http://geriatrics.ucsf.edu/files/aronson12tipsmedteach10.202010.pdf>
- ASCUN (2010). Políticas para la Educación Superior en Colombia 2010-2014 "Hacia una nueva dinámica social de la Educación Superior".
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia, Segunda edición: PUV.
- Bonvecchio, C. (2002). *El mito de la universidad*. Siglo XXI 12° edición.
- Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Argentina: Paidós.
- Carretero, A. (2010). "Para una tipología de las representaciones sociales. Una lectura de sus implicaciones epistemológicas". *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, N° 20: 87-108.
- Coll, C. (2011). "Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares". En R.A. Marchesi, J.C. Tedesco & C. Coll (coord.), *Reformas educativas y calidad de la educación*. Madrid: OEI-Santillana. URL: <http://www.ub.edu/grintie>. Consulta en 12/12/2011.
- Comenio, J.A. (1992). *Pampedia*. Universidad Nacional de Educación a distancia, Valladolid, España.
- Cooper, N., Forrest, K., Cramp, P. (2006). *Essential Guide to Generic Skills*. USA: BMJ books. Blackwell Publishing, Massachusetts.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Ángeles: SAGE.

- Curcu, A. (2008). "Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, No.13: 195-216.
- Dantas, D.;& Moreira, V. (2009). "El Método Fenomenológico Crítico de Investigación con Base en el Pensamiento de Merleau-Ponty". *Terapia Psicológica*, vol. 27, Num.2.
- De la Cruz, C. & Sasia, P. (2008). "La Responsabilidad de la Universidad en el proyecto de la construcción de una sociedad". *Educación Superior y Sociedad, Nueva Época, Año 13, N°2*
- De la Fuente; J. & García, A. (2010). "Percepción del proceso enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior". *Revista Psicothema*, Vol.22 N°4.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dimitrievna, M. (2007). "Educación y sentido. Formación de la identidad narrativa". *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 9, N° 001: 189-201.
- Dunn, L. (2002). "Learning and Teaching". *Briefing Papers Series*.
http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2_learnth/theories.html pp. 1-3, recuperado en 30/09/2012.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ehrich, L. (2005). "Revisiting Phenomenology: It's Potential for Management Research. In Proceedings Challenges of Organizations in Global Markets", *British Academy of Management Conference*, Said Business School, Oxford University.
- Fernández, G.; Izuzquiza, M.;& Barrón, M. (2006). "Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria". *Revista Educere. Año 10, N° 33*.
- Figueroa-Duarte, A., Campbell-Araujo, O. (2009). "Del Discurso a la Práctica: La Percepción de Estudiantes de Pregrado de Medicina sobre su Formación Clínica". *Bol Clin Hosp Infant Edo Son*, Vol. 25 (1): 13-22.
- Gibson, S.; & Hanes, L. (2003). "The Contribution of Phenomenology to HRD Research". *Human Resource Development Review*, Vol. 2, num. 2
- Gil Flores, J. (1994) Análisis de datos cualitativos. *Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Giorgi, A. (2006). "Difficulties Encountered in the Application of the Phenomenological Method in the Social Sciences". *Análise Psicológica*, Vol. 3 num. 24.
- Gómez, L. (2008). "Los determinantes de la práctica educativa". *Revista Universidades*, Vol. LVIII, Núm. 38.

- González Rey, F. (2008). "Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales". *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología. Vol. 4 N°2.*
- Groenewald, T. (2004). "A Phenomenological Research Design Illustrated". *International Journal of Qualitative Methods, Vol. 3 núm. 1.*
- Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods, Vol. 3 num. 1.* Recuperado http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/pdf/groenewald.pdf
- Guevara-Cuéllar, C., Botero-Restrepo, S., Borrero-Castro, I., Sinisterra, J. (2011). "Prevalencia de abuso y factores asociados en una escuela de medicina colombiana". *Colombia Médica, Vol. 42 N°4: 490-500.*
- Hernandez-Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación.* Cuarta edición. México D. F.: MacGraw Hill.
- Illeris, K. (2003). "Towards a contemporary and comprehensive theory of learning". *Int. J. of Lifelong Education, vol. 22 n. 4: 396-406.*
- Illich, I. (2006). *Obras Reunidas Vol. I. La sociedad desescolarizada.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Jaramillo, J. & Gaitán, C. (2008). "Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria". *Revista Educación y Desarrollo Social. Vol. 2 N° 2.*
- Jaramillo, J. & Gaitán, C. (2010). "Prácticas de enseñanza universitaria en el campo de las ciencias de la salud". *Revista Educación y desarrollo social Vol. 4 N° 1,* Universidad Militar Nueva Granada.
- Jiménez, M. (2008). "¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad? Una experiencia concreta". *Educación Superior y Sociedad, Nueva Época, Año 13, N°2.*
- Kant, I. (2008). *Sobre pedagogía.* Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Kuldarni, R., Ashwini, C., Reddy, B. (2011). "Student Perception on Lectures in Medical Education". *Anatomica Karnataka, Vol. 5 (2): 01-09.*
- Längle, A. (1992). "¿Qué es lo que estamos buscando, cuando buscamos el sentido?". *La realidad última y sentido, Toronto Vol. I N°4: 306-314.*
- Lash, S. (2005). *Crítica de la información.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Learreta, B. & Montil, M.; & González, A.; & Asensio, A. (2009). "Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas de enseñanza como respuesta a las demandas del

- espacio europeo de educación superior: un estudio de caso”. *Revista Apunts Educación física y deportes. 1er trimestre.*
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Londoño, E. (2010). “La producción de sentido en la experiencia pedagógica”. *Itinerario Educativo, Año XXIV, N° 55*: 39-63.
- Mann, K., Gordon, J., MacLeod, A. (2009). “Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review”. *Adv in Health Sci Educ 14*:595-621
- Martínez, J., Muñoz, D. (2009). “Aproximación teórico-metodológica al imaginario social y las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica de la imagen”. *Universitas Humanística, N° 67*: 207-221.
- Mattingly, C. Lutkehaus, N. & Throop, C. (2008). “Bruner’s Search for Meaning: A Conversation between Psychology and Anthropology”. *ETHOS, Vol. 36, Issue 1*:1-28.
- McCaslin, M. & Wilson, K. (2003). “The Five-Question Method for Framing a Qualitative Research Study”. *The Qualitative Report, Vol, 8 num. 3.*
- Medina, J. & Jarauta, B. (2010). *Cuadernos de docencia Universitaria 17*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Mélich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Moerer-Urdahl, T. & Creswell, J. (2004). “Using transcendental phenomenology to explore the “ripple effect” in a leadership training program”. *International Journal of Qualitative Methods, 3 (2)*. Article 2. Retrieved DATE from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_2/pdf/moerercreswell.pdf.
- Montañez, M. (2010). “La producción de sentido”. *CIMAS. Observatorio Internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible.*
- Morales-Gómez, A., Medina-Figueroa, A. (2007). “Percepción del alumno de pregrado de medicina, acerca del ambiente educativo en el IMSS”. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc Vol. 45 (2)*: 123-131
- O’Brien, B., Cooke, M., Irby, D. (2007). “Perceptions and Attributions of Third-Year Student Struggles in Clerkships: Do Students and Clerkship Directors Agree?”. *Academic Medicine, Vol. 82, N° 10*: 970-978.
- Ordóñez, Z. (2006). “Estudio exploratorio sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje adecuadas de las/los docentes. Una mirada a partir de las/los estudiantes”. *Revista de Investigación. Universidad de La Salle. Vol. 6 N° 002.*
- Orrego, J. (2007). “La pedagogía como reflexión del ser en la educación”. *Latinoam.estud.educ. Manizales (Colombia), vol. 3 N° 1*: 27-39.

- Paz Sandín, E. (2010). "Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, n° 1: 223-242.
- Rama, C. (2005). "La Política de Educación Superior en América Latina y el Caribe". *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV, N° 134: 67-42.
- Ramírez, M. & Raya, J. (2001). "Elaboración del significado y atribución de sentido al aprendizaje: una perspectiva constructivista social y cultural". *Ponencia Grupo de Investigación y Análisis de las prácticas Educativas* (GRIANPE), UNAM.
- Rees, C., Sheard, C., McPherson, A. (2002). "Communication skills assessment: the perceptions of medical students at the University of Nottingham". *Medical Education*, Vol. 36: 868-878.
- Rousseau, J.J. (1985). *Emilio*. Madrid: Edaf.
- Ruiz, F. & Cortés, M. (2010). Percepciones de los estudiantes de primer semestre de medicina de sus actitudes académicas frente al curso de anatomía. *Univ. Méd. Bogotá*, 51 (2): 143-154.
- Sánchez, E.; García, J., & Del Rio, P. (2000) "Escribir es reescribir: un análisis de contenidos de los informes realizados a los artículos no publicados en Infancia y Aprendizaje"
- Sayago, Z.;& Chacón, M.;& Rojas, M. (2008). "Construcción de la Identidad Profesional Docente en Estudiantes Universitarios". *Educere*, Año 12, núm. 42.
- Suriani, B. "Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio: características dilemas y tensiones". *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*. Instituto de Formación Docente Continua de San Luis.
- Toro, I. & Parra R. (2010) *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación cualitativa/cuantitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universitario EAFIT.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior: Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el cambio social y el desarrollo.
- Valls, E. (2010). "La atribución de sentido al aprendizaje y la enseñanza. Hablamos de sentimientos, emociones y afectos en el aula". *Revista Reflexions Educatives*.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario, Canadá: AlthousePress.

- Varela, G. (2001). "Escuela, Alteridad y Experiencia de sí: la producción pedagógica del sujeto". *Educere, Vol. 5 N° 13*: 25-29.
- Vásquez, A. (2004). "Aspectos en la epistemología de John Dewey". *Educación, Año 1, N°1*: 67-81.
- Vega, V. (2010). *Cuerpo, diálogo y educación. Una aproximación desde la fenomenología*. Colombia: Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano.
- Venegas, M. (2004). "El concepto pedagógico de "formación" en el universo semántico de la Educación". *Educación, vol. 28, número 002*: 13-28.
- Venegas, M. (2004). "El renacimiento: un contexto para el surgimiento del concepto pedagógico formación". *Educación, vol. 28, número 001*: 27-37.
- Vicario, A., Smith, I. (2012). "Cambio de la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje en un entorno de enseñanza basada en la resolución de problemas". *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 11, N° 1*: 59-75.
- Vilhjálmsson, B. (2009). "The Philosophy and Theory of Experiential learning" *Via Experientia: the International Academy of Experiential Education*: 1-19.
http://www.viaexperientia.net/uploads/Via-Experientia_Introduction-to-the-Philosophy-and-Theory-of-Experiential-Education1.pdf, recuperado en 30/09/2012.
- Weick, K.; & Sutcliffe, K. (2005). "Organizing and the Process of Sensemaking". *Organization Science, Vol. 16, N° 4*: 409-421.
- Xarur, X. (2008). "La reflexión sobre la responsabilidad social universitaria –RSU- y su sentido para la educación superior en la sociedad latinoamericana y caribeña". *Educación Superior y Sociedad, Nueva Época, Año 13, N°2*.

Apéndice A. Consentimiento informado

Formato consentimiento informado

Yo, _____ mayor de edad (____ años), con Documento de identidad No _____ de _____ y con domicilio en _____

_____ **DECLARO:** que el señor _____ (Investigador), me ha invitado a participar como entrevistado/a, en la investigación que busca aproximarse a la comprensión de la experiencia de los estudiantes universitarios en prácticas de enseñanza.

Que el investigador me ha proporcionado la siguiente información:

- El estudio busca comprender la naturaleza de la experiencia vivida por los estudiantes en diversas prácticas de enseñanza.
- La entrevista es individual, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte hacer narraciones sobre mi experiencia como estudiante.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá y se me asignará un nombre ficticio o código que identificará mis narraciones. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos, serán omitidos para garantizar la confidencialidad.
- Se me ha proporcionado suficiente claridad de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ella no implica ninguna obligación de mi parte con el investigador ni con los programas o instituciones que ella pueda representar.
- Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente al investigador si llegase a tomar esta decisión.
- Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Doy constancia que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia.
- Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Nombre: _____ . Cédula No. _____

Ciudad _____ . Fecha: _____ .

¿Quiere que se le de una copia del audio y de la transcripción de la entrevista?

Si ____ . No ____ . Si marcó sí anote su correo electrónico en el que puede hacérsele llegar este material. _____ .

Bogotá, marzo 18 de 2013

DOCTOR
OSCAR MENDOZA
SECRETARIO ACADEMICO
FACULTAD DE MEDICINA
FUCS

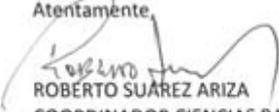
Apreciado Doctor Mendoza

Por medio de la presente, solicito autorización para poder entrevistar a diez estudiantes de medicina de pregrado, en el marco de una investigación para obtener mi título de Magister en Educación, en la Pontificia Universidad Javeriana, titulada, "Atribución de sentido por parte de estudiantes universitarios a prácticas de enseñanza" con autoría de Luis Fernando Sierra Blanco y Roberto Suárez Ariza.

La aplicación de la entrevista se hará en estudiantes mayores de edad, que firmarán un consentimiento informado, en el que se les garantiza el anonimato de la información, el uso de la información con fines estrictamente académicos, la libertad para poder retirarse en cualquier momento y de revocar el consentimiento informado, y aceptar el hecho de que su colaboración es voluntaria, no reporta beneficios económicos o materiales y no implica relación contractual.

Los resultados de la investigación estarán a disposición de los entrevistados y de la FUCS.

Atentamente,


ROBERTO SUÁREZ ARIZA
COORDINADOR CIENCIAS BASICAS
FUCS

U.B.




Título del proyecto: **Atribución de sentido por parte de estudiantes universitarios a prácticas de enseñanza.**

Investigadores: **Roberto Suárez y Luis Fernando Sierra Blanco.**

Institución: **Facultad de Educación – Pontificia Universidad Javeriana.**

Yo, Ana Lucía Bernal Moreno mayor de edad (23 años), con Documento de identidad No 1010186709 de Bogotá y con domicilio en Bogotá **DECLARO:** que el señor _____ (Investigador), me ha invitado a participar como entrevistado/a, en la investigación que busca aproximarse a la comprensión de la experiencia de los estudiantes universitarios en prácticas de enseñanza.

Que el investigador me ha proporcionado la siguiente información:

- El estudio busca comprender la naturaleza de la experiencia vivida por los estudiantes en diversas prácticas de enseñanza.
- La entrevista es individual, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte hacer narraciones sobre mi experiencia como estudiante.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá y se me asignará un nombre ficticio o código que identificará mis narraciones. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos, serán omitidos para garantizar la confidencialidad.
- Se me ha proporcionado suficiente claridad de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ella no implica ninguna obligación de mi parte con el investigador ni con los programas o instituciones que ella pueda representar.
- Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente al investigador si llegase a tomar esta decisión.
- Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Doy constancia que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia.
- Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Ana Lucía Bernal Moreno Cédula No. 1010186709
 Ciudad Bogotá Fecha: 04 de Abril de 2018.

¿Quiere que se le de una copia del audio y de la transcripción de la entrevista?



Título del proyecto: **Atribución de sentido por parte de estudiantes universitarios a prácticas de enseñanza.**

Investigadores: **Roberto Suárez y Luis Fernando Sierra Blanco.**

Institución: **Facultad de Educación – Pontificia Universidad Javeriana.**

Yo, Diego Alejandro Rodríguez Guerra mayor de edad (21 años), con Documento de identidad No 1032446267 de Bogotá y con domicilio en Cll 2 # 27 A34 **DECLARO:** que el señor Roberto Suárez (Investigador), me ha invitado a participar como entrevistado/a, en la investigación que busca aproximarse a la comprensión de la experiencia de los estudiantes universitarios en prácticas de enseñanza.

Que el investigador me ha proporcionado la siguiente información:

- El estudio busca comprender la naturaleza de la experiencia vivida por los estudiantes en diversas prácticas de enseñanza.
- La entrevista es individual, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte hacer narraciones sobre mi experiencia como estudiante.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá y se me asignará un nombre ficticio o código que identificará mis narraciones. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos, serán omitidos para garantizar la confidencialidad.
- Se me ha proporcionado suficiente claridad de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ella no implica ninguna obligación de mi parte con el investigador ni con los programas o instituciones que ella pueda representar.
- Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente al investigador si llegase a tomar esta decisión.
- Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Doy constancia que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia.
- Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

[Firma] Cédula No. 1032446267.

Ciudad Bogotá. Fecha: 02 - Abril - 2013.

¿Quiere que se le de una copia del audio y de la transcripción de la entrevista?



Título del proyecto: **Atribución de sentido por parte de estudiantes universitarios a prácticas de enseñanza.**

Investigadores: **Roberto Suárez y Luis Fernando Sierra Blanco.**

Institución: **Facultad de Educación – Pontificia Universidad Javeriana.**

Yo, Nicolás Rodríguez Alvarado mayor de edad (213 años), con Documento de identidad No 1015409989 de Bogotá y con domicilio en Bogotá. **DECLARO:** que el señor Roberto Suárez (Investigador), me ha invitado a participar como entrevistado/a, en la investigación que busca aproximarse a la comprensión de la experiencia de los estudiantes universitarios en prácticas de enseñanza.

Que el investigador me ha proporcionado la siguiente información:

- El estudio busca comprender la naturaleza de la experiencia vivida por los estudiantes en diversas prácticas de enseñanza.
- La entrevista es individual, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte hacer narraciones sobre mi experiencia como estudiante.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá y se me asignará un nombre ficticio o código que identificará mis narraciones. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos, serán omitidos para garantizar la confidencialidad.
- Se me ha proporcionado suficiente claridad de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ella no implica ninguna obligación de mi parte con el investigador ni con los programas o instituciones que ella pueda representar.
- Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente al investigador si llegase a tomar esta decisión.
- Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Doy constancia que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia.
- Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

[Firma] Cédula No. 1015409989

Ciudad Bogotá. Fecha: 02/04/13

¿Quiere que se le de una copia del audio y de la transcripción de la entrevista?



Título del proyecto: **Atribución de sentido por parte de estudiantes universitarios a prácticas de enseñanza.**

Investigadores: **Roberto Suárez y Luis Fernando Sierra Blanco.**

Institución: **Facultad de Educación – Pontificia Universidad Javeriana.**

Yo, Manuel Esteban Peña Sierra mayor de edad (18 años), con Documento de identidad No 1016065728 de Bogotá y con domicilio en Bogotá **DECLARO:** que el señor Dr. Roberto Suárez (Investigador), me ha invitado a participar como entrevistado/a, en la investigación que busca aproximarse a la comprensión de la experiencia de los estudiantes universitarios en prácticas de enseñanza.

Que el investigador me ha proporcionado la siguiente información:

- El estudio busca comprender la naturaleza de la experiencia vivida por los estudiantes en diversas prácticas de enseñanza.
- La entrevista es individual, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte hacer narraciones sobre mi experiencia como estudiante.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá y se me asignará un nombre ficticio o código que identificará mis narraciones. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos, serán omitidos para garantizar la confidencialidad.
- Se me ha proporcionado suficiente claridad de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ella no implica ninguna obligación de mi parte con el investigador ni con los programas o instituciones que ella pueda representar.
- Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente al investigador si llegase a tomar esta decisión.
- Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Doy constancia que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia.
- Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Manuel Peña Cédula No. 1016065728
 Ciudad Bogotá Fecha: 22/03/13

¿Quiere que se le de una copia del audio y de la transcripción de la entrevista?



Título del proyecto: **Atribución de sentido por parte de estudiantes universitarios a prácticas de enseñanza.**

Investigadores: **Roberto Suárez y Luis Fernando Sierra Blanco.**

Institución: **Facultad de Educación – Pontificia Universidad Javeriana.**

Yo, Sharon Katherine Solomonte M. mayor de edad (20 años), con Documento de identidad No 1018457309 de Bogotá y con domicilio en Bogotá **DECLARO:** que el señor Roberto Suárez (Investigador), me ha invitado a participar como entrevistado/a, en la investigación que busca aproximarse a la comprensión de la experiencia de los estudiantes universitarios en prácticas de enseñanza.

Que el investigador me ha proporcionado la siguiente información:

- El estudio busca comprender la naturaleza de la experiencia vivida por los estudiantes en diversas prácticas de enseñanza.
- La entrevista es individual, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte hacer narraciones sobre mi experiencia como estudiante.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá y se me asignará un nombre ficticio o código que identificará mis narraciones. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos, serán omitidos para garantizar la confidencialidad.
- Se me ha proporcionado suficiente claridad de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ella no implica ninguna obligación de mi parte con el investigador ni con los programas o instituciones que ella pueda representar.
- Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente al investigador si llegase a tomar esta decisión.
- Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Doy constancia que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia.
- Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Sharon Katherine Solomonte M. Cédula No. 1018457309

Ciudad Bogotá Fecha: 22 de Noviembre de 2013

¿Quiere que se le de una copia del audio y de la transcripción de la entrevista?



Título del proyecto: **Atribución de sentido por parte de estudiantes universitarios a prácticas de enseñanza.**

Investigadores: **Roberto Suárez y Luis Fernando Sierra Blanco.**

Institución: **Facultad de Educación – Pontificia Universidad Javeriana.**

Yo, Juanita Sandoval Rojas mayor de edad (18 años), con Documento de identidad No 1015 448 327 de Bogotá y con domicilio en Bogotá **DECLARO:** que el señor Roberto Suárez (Investigador), me ha invitado a participar como entrevistado/a, en la investigación que busca aproximarse a la comprensión de la experiencia de los estudiantes universitarios en prácticas de enseñanza.

Que el investigador me ha proporcionado la siguiente información:

- El estudio busca comprender la naturaleza de la experiencia vivida por los estudiantes en diversas prácticas de enseñanza.
- La entrevista es individual, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte hacer narraciones sobre mi experiencia como estudiante.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá y se me asignará un nombre ficticio o código que identificará mis narraciones. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos, serán omitidos para garantizar la confidencialidad.
- Se me ha proporcionado suficiente claridad de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ella no implica ninguna obligación de mi parte con el investigador ni con los programas o instituciones que ella pueda representar.
- Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente al investigador si llegase a tomar esta decisión.
- Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Doy constancia que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia.
- Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Juanita Sandoval Rojas Cédula No. 1015 448 327

Ciudad Bogotá Fecha: 22-03-13

¿Quiere que se le de una copia del audio y de la transcripción de la entrevista?



Título del proyecto: **Atribución de sentido por parte de estudiantes universitarios a prácticas de enseñanza.**

Investigadores: **Roberto Suárez y Luis Fernando Sierra Blanco.**

Institución: **Facultad de Educación – Pontificia Universidad Javeriana.**

Yo, Jizeth María Plata Forero mayor de edad (21 años), con Documento de identidad No 1.022.373.731 de Bogotá, D.C y con domicilio en Bogotá, D.C **DECLARO:** que el señor Roberto Suárez (Investigador), me ha invitado a participar como entrevistado/a, en la investigación que busca aproximarse a la comprensión de la experiencia de los estudiantes universitarios en prácticas de enseñanza.

Que el investigador me ha proporcionado la siguiente información:

- El estudio busca comprender la naturaleza de la experiencia vivida por los estudiantes en diversas prácticas de enseñanza.
- La entrevista es individual, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte hacer narraciones sobre mi experiencia como estudiante.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá y se me asignará un nombre ficticio o código que identificará mis narraciones. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos, serán omitidos para garantizar la confidencialidad.
- Se me ha proporcionado suficiente claridad de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ella no implica ninguna obligación de mi parte con el investigador ni con los programas o instituciones que ella pueda representar.
- Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente al investigador si llegase a tomar esta decisión.
- Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Doy constancia que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia.
- Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Jizeth María Plata Forero Cédula No. 1.022.373.731

Ciudad Bogotá, D.C Fecha: Marzo 22 / 2013

¿Quiere que se le de una copia del audio y de la transcripción de la entrevista?



Título del proyecto: **Atribución de sentido por parte de estudiantes universitarios a prácticas de enseñanza.**

Investigadores: **Roberto Suárez y Luis Fernando Sierra Blanco.**

Institución: **Facultad de Educación – Pontificia Universidad Javeriana.**

Yo, Ernesto Pardo Rubio mayor de edad (23 años), con Documento de identidad No. 1032'435570 de Bogotá y con domicilio en Bogotá DECLARO: que el señor Roberto Suárez (Investigador), me ha invitado a participar como entrevistado/a, en la investigación que busca aproximarse a la comprensión de la experiencia de los estudiantes universitarios en prácticas de enseñanza.

Que el investigador me ha proporcionado la siguiente información:

- El estudio busca comprender la naturaleza de la experiencia vivida por los estudiantes en diversas prácticas de enseñanza.
- La entrevista es individual, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte hacer narraciones sobre mi experiencia como estudiante.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá y se me asignará un nombre ficticio o código que identificará mis narraciones. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos, serán omitidos para garantizar la confidencialidad.
- Se me ha proporcionado suficiente claridad de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ella no implica ninguna obligación de mi parte con el investigador ni con los programas o instituciones que ella pueda representar.
- Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente al investigador si llegase a tomar esta decisión.
- Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Doy constancia que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia.
- Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Cédula No. 1032'435570

Ciudad Bogotá

Fecha: 22/03/2013

¿Quiere que se le de una copia del audio y de la transcripción de la entrevista?



Título del proyecto: **Atribución de sentido por parte de estudiantes universitarios a prácticas de enseñanza.**

Investigadores: **Roberto Suárez y Luis Fernando Sierra Blanco.**

Institución: **Facultad de Educación – Pontificia Universidad Javeriana.**

Yo, GLORIA CRISTINA QUINTERO BARRIGA mayor de edad (21 años), con Documento de identidad No 1'032'448'015 de Bogotá y con domicilio en Bogotá **DECLARO:** que el señor Roberto Suárez (Investigador), me ha invitado a participar como entrevistado/a, en la investigación que busca aproximarse a la comprensión de la experiencia de los estudiantes universitarios en prácticas de enseñanza.

Que el investigador me ha proporcionado la siguiente información:

- El estudio busca comprender la naturaleza de la experiencia vivida por los estudiantes en diversas prácticas de enseñanza.
- La entrevista es individual, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte hacer narraciones sobre mi experiencia como estudiante.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá y se me asignará un nombre ficticio o código que identificará mis narraciones. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos, serán omitidos para garantizar la confidencialidad.
- Se me ha proporcionado suficiente claridad de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ella no implica ninguna obligación de mi parte con el investigador ni con los programas o instituciones que ella pueda representar.
- Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente al investigador si llegase a tomar esta decisión.
- Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Doy constancia que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia.
- Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Gloria C. Quintero B. Cédula No. 1'032'448'015

Ciudad Bogotá Fecha: 22 Mayo/13

¿Quiere que se le de una copia del audio y de la transcripción de la entrevista?

Apéndice B. Guión de entrevista en profundidad

Nombre del estudiante _____ **Carrera:** _____

Facultad _____ **Semestre:** _____ **Edad:** _____ **Genero:** _____

Fecha: _____ . **Entrevistador:** _____

La presente entrevista tiene una finalidad académica para el estudio de las prácticas de enseñanza y la experiencia vivida por los estudiantes universitarios. La información que se proporcione será tratada confidencialmente.

Esta entrevista busca preguntar algunas categorías del discurso didáctico: lo epistemológico objetivo (contenido); lo epistemológico subjetivo (aspectos cognitivos, motores, afectivos, sociales) y el contexto. Para inferir estos aspectos se sugiere el siguiente guión:

Preguntas relacionadas con el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo)

1. Recuerde la clase de su carrera que le aportó mayor conocimiento. Descríbala.
2. De esa clase que recordó ¿Qué aspectos le permiten percibir que el profesor domina los temas que expuso?
3. Recuerde una clase en la que el profesor no dominaba los temas que se trataba. Descríbala.
4. ¿qué elementos le permiten percibir que ese profesor no dominaba los temas tratados?

Preguntas relacionadas con el conocimiento como producción subjetiva (lo epistemológico subjetivo)

1. ¿Cómo se sintió en esa clase?
2. De la clase que recuerda que le aportó mayor conocimiento, ¿qué cree que le facilitó ese aprendizaje?
3. De esa clase, ¿había alguna relación con lo aprendido en otras clases?
4. De esa clase, ¿había alguna relación con lo que usted ya había estudiado por su cuenta?
5. ¿En esa clase cambió su comprensión de los temas tratados? ¿Podría mencionar cómo y por qué?

Preguntas relacionadas con el contexto macro (social), meso (institucional) y micro (aula).

Apéndice C. Transcripción de entrevistas

Informante 1.

E:

La idea es que tu vas a recordar cosas de cómo las viviste, la idea es que queremos ver cómo percibes como estudiante las prácticas de enseñanza del profesor. Entonces quiero que por favor recuerdes , cuál fue la clase que tu recuerdas que te aportó mayor conocimiento hasta donde vas. Puede que haya más de una clase pero una de las clases que recuerdas, que dijiste en esa clase sí aprendí cosas.

II:

Bien yo creo que uno tiene que saber qué tipo de conocimiento, es decir qué tipo de enseñanza, enseñanza académica, o enseñanza más personal, que recuerde más de la clase como algo académico?

E:

Una clase que consideres que te enseñó en el sentido de la formación de tu carrera para ser médica, que tu digas ahí aprendí, o sea, que tu decías, yo voy a esa clase porque en esa clase aprendo mucho

II:

Recuerdo una clase de fisiología

E:

Cuéntanos cómo era una clase de fisiología típica , o sea más o menos qué pasaba en la clase

II:

Bueno, en especial la clase de fisiología cardiaca, era una clase que tenía una....clase larga, tenía muchas formas de enseñanza tanto como visuales, la parte visual impacta mucho al estudiante y la parte como hablaba el doctor como tal. Que me haya impactado es porque lo que hablaba, le ponía movimiento. Digamos, empezaba a hablar del electrocardiograma, nos explicaba poco a poco, o sea, hacia una clase muy pausada y hacia que entendiéramos detalladamente. Entonces lo más importante es que es una clase larga. Eso es lo que más me impactó básicamente.

E:

Bueno dime qué crees o qué aspectos te hicieron sentir que el profesor sí sabía lo que enseñaba, qué crees, cómo un estudiante se da cuenta si el profesor sabe

II:

Por la profundidad en lo que dice, es decir, en la forma en que profundiza y explica en detalle cada cosa. Entonces yo sabía que el doctor de cardiología era muy bueno porque no solo se basaba en el electro sino que iba más allá de esa clase, si, entonces nos explicaba, así uno no supiera las enfermedades, nos explicaba las enfermedades, entonces, o sea, era bueno porque se pueden complementar cosas de básica a clínicas, porque iba más allá y tal vez por la seriedad, uno como que entiende... a ver, la seriedad con la que viene un doctor a explicar y la forma en que lo explica también

E:

Ahora quiero que recuerdes una clase en la que sea lo contrario, una clase en la que tu percibiste que el profesor no dominaba el tema

II:

Si yo creo que la primera impresión es tan importante de un profesor, entonces, para mi es tan esencial que el profesor llegue con un tono de voz impactante, si, entonces cuando llega como que ...que son impuntuales...entonces uno se predispone... entonces, desde el primer impacto que llegue tarde. Segundo, que tenga un tono de voz que no capte la atención, si es bajito, eso hace no, en fisiología por ejemplo la renal el profesor llega... sí, llegaba tarde, eh, hablaba muy pasito, y hacía cosas, y explicaba cosas que no enseñaban, muchas fórmulas y muchas cosas que como tal no ayuda a captar

E:

Y eso crees que daba la sensación que él no dominaba el tema?

II:

Eso, mmmmm, bueno, ahí ya la cosa cambia porque no dominaba el tema....

E:

Sí cuando uno dice como estudiante que parece que ese profesor no supiera bien de qué habla. Te pasó alguna vez? En cualquier materia, en cualquier escenario de la carrera? Un profesor que tu dices a veces se confunde, o no saber que decir...

II:

Si, si me pasó, si, si me pasó digamos en farmacología, ya que me acuerdo que uno le preguntaba por cosas y esquivaba el tema o cuando le decía uno, iba a averiguar y no...

E:

Qué decía

II:

Por ejemplo, eh, digamos, el mecanismo de acción, por ejemplo preguntaba y el trataba de no responder, decía que había que buscar. Uno iba a libros y a internet y se daba cuenta que no tenía que ver mucho con lo que hablaba el profesor. Entonces uno dice, aquí es para ver lo más general, pero también para ver lo más detallado y no me podía responder. Además porque el profesor, no era como tal médico farmacólogo, sino que era un enfermero, entonces mucha gente decía, ah no, es que no es médico y uno le entiende que no sepa

E:

Y él cómo enseñaba, usaba imágenes, o no...

II:

Usaba diapositivas, si, imágenes, eh, pero más a lo que decía el texto, leía el texto, lo que decía el texto

E:

O sea, leía

II:

Leía

E:

OK, bueno, ahora, quiero que, en esa clase que aprendiste mucho, eh, que te aportó mucho conocimiento, qué crees que te facilitó el aprendizaje en esa clase buena que me contaste, o sea cosas que hubieras aprendido por fuera de la clase, o qué crees que te ayudó a aprender, leías más de eso, qué crees que te ayudó a disfrutar tanto de esa clase y a aprender tanto...tuyo, o sea

II:

Eso es relativo, claro,

E:

Si, pero tú que hiciste, en tu caso personal qué crees que influyó

II:

Lo que ocurre diariamente, lo que pasa es que cardio siempre me ha gustado mucho

E:

Qué crees que te hizo entender

II:

Porque ya lo había revisado antes, o sea, la...también en eso porque ya se tiene previo conocimiento y meen profundizan las clases, o ya sea conocimiento anecdótico o digamos como en medicina interna con enfermedades autoinmunes, me ha llamado mucho la atención porque ya lo había leído antes, pues que ha uno la haya gustado más es porque lo ha leído previamente o se ha untado de ese conocimiento. Muy pocas veces, a uno le ha gustado una clase cuando es la primera vez que lo ve, a menos que sea, que el profesor llegue con muchas ganas de enseñar

E:

En esa clase que me comentas que aprendiste mucho, de cardio, percibes que otras clases del mismo semestre o de semestres anteriores te ayudaron a entender lo que pasaba?

II:

Lo que ví en cardio

E:

Sí

II:

Sí.....

E:

Como qué crees que te ayudó a entender más fácil el tema, de lo que hubieras visto en otras clases de la carrera

I1:

Ah, bueno pero es que yo empecé la primera vez que veía todo lo de cardio, un poco íbamos avanzando, pero la pregunta es si...

E:

Si lo que veías en otras clases te ayudó a entender lo que veías en fisiología

I1:

No, porque fue nuevo, esto ha sido, que a pesar de que fue nuevo me impactó y que no lo había visto antes

E:

Pero por ejemplo, lo que habías aprendido en anatomía en cardio te sirvió, poco para esa clase de fisiología

I1:

mmmm.... Es que en la misma clase de fisiología se habla de anatomía. Era extrayendo lo de anatomía....

E:

OK.

I1:

Más cuando se complementan. No por aparte.

E:

O sea, que lo que más influyó para que entendieras la clase del profesor, era lo que habías revisado

I1:

Ah, si

E:

Y lo revisabas sola o acostumbrabas a revisar eso con más personas

I1:

Sola

E:

Qué se te facilita hacerlo sola. Qué crees que hay de favorable en hacerlo así. Porqué se te facilita así

I1:

Yo creo que de las dos se me facilita. Lo que pasa es que sola da como el criterio de lo que a uno va gustando ... para llegar a la clase. En cambio cuando uno está en grupo, puede que pocos tengamos profundidad en el tema y no se llegue a más. Entonces una le da como el ritmo, el camino para llegar. Entonces si yo estudio solo y quiero buscar algo, pues es una cosa que eso ... como más individual y yo misma sé a dónde me tengo que devolver. Es como de organización propia. Entonces cuando uno está bien todo revisando algo, es muy útil, pero para un tema previonunca lo he hecho, que estudiemos antes para una clase en grupo, no.

E:

Te pasó alguna vez, o frecuentemente, que eso que habías revisado previo a la clase, te cambiaba la comprensión cuando oías al profesor, o sea yo lo había leído y lo había entendido de una manera, pero ahora que oigo al profesor, había cosas que no había capturado o no había captado

I1:

Dentro de la clase, sí.

E:

Es frecuente eso, o rara vez te pasó así

I1:

mmmm.....es frecuente. Creo que me ha pasado....

E:

Que lo complemente

I1:

Que lo complemente.....

E:

Que tu dijeras: esto lo había entendido mal cuando lo leí y ahora el profesor me hace caer en cuenta de que entiendes como lo dice, o así de drástico no fue

II:

No, no fue tan drástico. Es decir, uno como que sí cae en cuenta, pero, en las pocas dudas que tiene, no siempre el profesor las puede cambiar. Además porque pues uno, muy pocas veces va y le pregunta, no es que yo leí esto y no sé, porque tal vez esto es responsabilidad de uno, el no entender esas cosas

E:

Ok. Para que te fuera bien en esa clase y probablemente en otras, vamos a analizar aspectos fuera de la clase, que ayudaron a que estudiaras bien y a que entendieras bien lo de la clase, por ejemplo, encuentras que el ambiente en tu casa para estudiar es favorable, o sea que el ambiente que vives cuando estudias fuera de la universidad, es favorable, o te toca más bien venir a la universidad porque se te dificulta estudiar

II:

No, el ambiente es totalmente favorable

E:

Qué es lo favorable del ambiente que tienes en tu casa para estudiar

II:

Lo favorable es los materiales que tengo...que tengo un buen escritorio, eso hace que ahí enfoque todo mi estudio. Gracias a mis papás saben la importancia que es tener un buen ambiente en mi cuarto.

E:

Además de escritorio, con qué cuentas en tu casa que te ayude a estudiar

II:

Eh, con computador portátil, para estudiar cuento con internet, toda la parte de internet, mi cuarto, tiene todo como la independencia, eso es importante primero porque tengo mi escritorio pero lo tengo frente al computador, al frente del televisor, como, esa independencia de que es mi cuarto y no tengo nada más, estoy adentro y estoy ahí. Digamos mi hermana no está...con ella es diferente porque ella no tiene como esa disciplina, y lo que hace es estudiar en la mesa del comedor con el televisor prendido y eso influye muchísimo. Entonces yo creo que, extrauniversitario, me favorece mejor que estudiar como acá. Más porque tengo menos ruido y más concentración. Claro, porque podría ser también como en una biblioteca pero no tiene como el hogar

E:

Y en casa el mayor apoyo como fuente de conocimiento es el computador o también tienes tu biblioteca, tus libros en casa, o lees libros aquí

II:

Yo no tengo libros, yo no tengo ni un libro, no sé por qué. Tengo una biblioteca con todos mis apuntes organizados desde primero a sexto, con carpetas grandes, pasados muy bien, entonces lo primero que hago cuando tengo una duda es ir a mis apuntes, que es lo básico, y si tengo alguna duda me voy a internet. Si, hemmm, los libros los consulto acá, saco copias y las leo en la casa, pero, y los pocos libros que tengo, los reviso, pero es mucho más en internet que en libros

E:

Eso es el apoyo en casa. Ahora pensemos en el apoyo de la universidad, fuera del aula, para que puedas llegar a esa clase y aprovecharla. Qué te brinda la universidad de apoyo, es decir dentro de la universidad que te apoye para esa clase que te gustó

II:

Dentro de la universidad, las mismas clases. Es decir tengo una clase de fisiología, entonces la clase de anatomía me va a ayudar para eso. Pero también me puede ayudar, eh, los otros estudiantes, cuando uno habla en la clase o puede ayudar también la parte de la biblioteca.

E:

Y es frecuente que dentro de la universidad, estudies con otras personas?

II:

Sí, es frecuente. Y es muy enriquecedor. O sea, eso de estudiar solo a estudiar con un buen grupo, no para un tema nuevo, sino para un tema previamente dicho es rico el conocimiento. A mí me parece que ayuda muchísimo al estudiante.

E:

Ok. Finalmente, en esa clase que recuerdas, que te gustó, que aprendiste un montón de fisiología, esa clase era participativa o no? O era el profesor el protagonista y el que hablaba la mayor parte del tiempo.

I1:

Pues hay de los dos. Es decir, a mí me ha gustado mucho la clase de fisiología. Poco se participaba, es que todo quedaba en clase. Le daba a uno ganas de leer antes y se participaba más.

E:

Ok. Y generalmente esa clase que en la que aprendiste mucho, había actividades en grupo dentro de la clase, o era sobretodo clase magistral. Cómo organizaba el profesor la clase?

I1:

Para que me gustara mucho, que tuviera de los dos. O sea no tanto la magistral sino más participativa.

E:

El profesor, sí combinaba eso?

I1:

Sí, si combinaba.

E:

Y cómo lo combinaba, que hacía, cuando no era magistral qué hacía?

I1:

Eh, no muchas actividades, sino que podía poner una pregunta, en la clase, y hacía que lo debatieran. Y luego, en la próxima clase nos daba la respuesta, pero en la mitad, o sea, magistral y menos participativa.

E:

Y en eso participativo era voluntario o lo que él indicara que había que participar

I1:

Voluntario. Y eso hace que uno tenga más. Entre más menos democráticamente sea, hay más susto y hace que no le guste a uno más la clase.

E:

Y generalmente, participaban siempre los mismos o ...

I1:

Sí, en general siempre participan los mismos

E:

Y son pocos, o es un porcentaje...

I1:

Sí, son pocos.

E:

Por qué crees que es eso?

I1:

Yo creo que por la confianza. Eh, como era un profesor que llega a la hora, si llega un poco tranquilo, o si es un poco estricto, ya la cosa cambia. En mi semestre particularmente, pocos participan.

Entonces, siempre, sobretodo participa una persona. Eso hace que psicológicamente, afecta a los demás, porque como él siempre responde y responde bien, los otros no. Y eso también hace que absorba, como que se centra en que él solo participa. Entonces a la gente no le interesa porque se calla .. simplemente uno dice, no, no me interesa. Pero si se siente mucho que en mi semestre, participan muy pocos. No menos....no más de cinco.

E:

Ok. Y el profesor cómo maneja eso?

I1:

El profesor....

E: Dejan que participen?

I1:

Deja que participen. Ahora, me está hablando de la clase preferida?

E:

Sí

I1:

Porque hay unas clases, particularmente, por ejemplo, estamos viendo medicina laboral, pues es muy interesante y hace que participemos, pero es que coge al azar, no?, y el muchacho que digo que participa mucho, cuando le va a preguntar algo a la estudiante, él responde y la profesora dice, me

gané la vida con tal muchacho, porque él es el único que responde, él es el más juicioso. Entonces uno dice, porqué participo si él va a responder.

E:

Pero en esa clase que te gustó, en esa de fisiología, el profesor te dejaba participar a los que quisieran

I1:

Exacto, él te dejaba participar y ya era su asunto si participaba o no.

E:

Y había oportunidad de hablar con el profesor fuera de clase o era muy poco...

I1:

Muy poco.

E:

Por qué crees que es eso, porque los horarios no coincidían o porque era difícil encontrar al profesor, o....

I1:

Porque era difícil encontrar al profesor, porque como tal uno sabe que ese tipo de carrera de profesor termina y se tiene que ir a otro lado. Entonces más por eso. Sin embargo las clases que me gustaron de farmacología, a pesar de que el señor se tuviera que ir rápido, daba, si uno tenía una duda, se lo resolvía absolutamente todo. Pero, digamos, en la de fisiología que me gustó, el doctor se iba y uno nunca hablaba con él.

E:

Y había oportunidad de que el profesor permitiera que en una clase un estudiante preguntara dudas de clases previas que habían tenido con él?

I1:

No

E:

No sucedía eso.

I1:

Poco sucede. Tal vez nunca. Que alguien hablara de un tema antes, no. De clases pasadas... se da por hecho porque se supone que al final de la clase se tiene que... dudas? O ... pero que él diga de clases previas se tuvo dudas? No.

E:

Para enfatizar un poco, por último, qué cualidades le viste a ese profesor que te facilitó para que pudieras aprender esos temas, de la manera de ser de él

I1:

Yo creo que una...no sé si será bien si es respecto a la cualidad pero la manera imponente de llegar, pero eso se puede malinterpretar, eh, que sea imponente, pero que tenga como...como seriedad...no sé...una cualidad...qué otra...es que como todo entra al principio de las cosas, entonces como llegue, que sea puntual, esa es una importante cualidad, la puntualidad para mí es importantísimo, un profesor llega de último, en media hora lo va a decir así, no le gusta la clase y no le va a parecer interesante, o sea, un profesor que le vea la importancia que tiene una clase magistral, eso hace que a mí me guste. Eh, que tenga un tono de voz como imponente, es decir, que sepa cómo llegarle a todos los estudiantes. Mmmmm, que sea ordenado, que sea ordenado a la hora de...de... pues ...porque no todos....

Informante 2

E:

Entonces mira, vamos a ver , lo más espontáneo que puedas, quiero que recuerdes, qué clase, que te acuerdes, sientes que aprendiste mucho, que en esa clase se aprendió muchísimo, de las clases que has tenido hasta ahora en la carrera

I2:

Hasta ahora en la carrera, la clase que más he aprendido, en sí, mmmm, fisiología, fue cuando nos enseñaron fisiología cardíaca, fue una de las mejores clases que hasta ahora he tenido y más adelante,

fisiología fue en tercero, más adelante las clases fueron como más cortas, el profesor estaba más ocupado, por ejemplo en quinto, semiología, las clases de semiología teórica son desastrosas porque son muy cortas, el profesor llega muy tarde, pero la mejor fue fisiología en tercero.

E:

Ok. Eh, qué crees tú que hace que un estudiante sienta que el profesor domina su materia, en qué se nota que un profesor domina su materia.

I2:

Cuál es la actitud....

E:

Cómo sabes tú, cómo te das cuenta tú, que el profesor sabe mucho

I2:

Me doy cuenta cuando él comienza a dictar su clase en forma fluida, por supuesto considera a los estudiantes, no tanto que el docente por ser autoritario porque sabe el tema y no deja participar a los estudiantes, no significa que sepa; por supuesto sabe pero sabe más el que contempla las opciones de sus estudiantes, me parece que sabe este profesor que el que no deja participar.

E:

Y tú cómo constatabas que lo que el profesor enseñaba si era verdad

I2:

Primero porque, antes ya había leído el tema, ya lo había repasado, y además fundamentaba el docente en sus charlas, con artículos de revisión, con bibliografía ya, que nos habían dado previamente. Eso sobre todo.

E:

En contraste, qué crees, cómo sabes tú como estudiante, cómo percibes que un profesor no domina su materia, en qué te fijas, qué te hace percibir que un profesor no domina bien su materia

I2:

Me fijo en que no, no sabe escuchar a los estudiantes, en que pasa de largo las preguntas, las evade, no contesta lo que realmente se le pregunta al docente cuando tengo una duda, y se le ve al docente cierta actitud de inseguridad, se le ve, pero sobretodo, que evade, que evada, las cuestiones de los estudiantes y simplemente se dedique a pasar su clase rápido para terminar.

E:

Recuerdas alguna clase que hayas percibido eso?

I2:

Percibido eso....

E:

Una clase como sin preparación

I2:

La verdad, en fisiología también noté, no voy a decir el nombre, cuando nos estaba explicando la fisiología del sistema nervioso, percibí que las clases eran muy cortas, que eran muy resumidas, que no nos daba lo fundamental, muy superficial todo, entonces ahí uno tiene que definitivamente, no tanto la preparación de él frente al tema, sino la manera como nos transmitía el mensaje, porque pues se notaba que él sí tenía los conceptos básicos fundamentados pero sinceramente esas clases fueron...

E:

Y cómo eran esas clases

I2:

No me gustó la manera. Muy breve, evadía preguntas, daba solamente lo superficial, no explicaba, simplemente era con conceptos y prácticamente nos decía que investigáramos los conceptos y ya. Entiendo que parte del aprendizaje y más valioso del estudiante es hacer las cosas uno mismo para aprender que también por cierto influye mucho en la manera como nos permite motivarnos a seguir estudiando.

E:

Ok. Volvamos a la clase que te gustó. La clase de fisiología de cardio. Eh, qué había en ti, que te facilitara el aprendizaje en esa clase, de parte tuya

I2:

Me facilitó mucho que el haber leído antes la clase por supuesto, me ayudó a clarificar los conceptos, pero algo muy importante, o sea, cuestión mía, y lo comento, es que yo me puse a cuestionarme la

fisiología cardiaca qué procesos mecánicos físicos puede tener y efectivamente cuando preparaba mis clases en la casa, pues aplicaba matemática y física a la fisiología cardiaca y eso me ayudó a entender muchísimo mejor las clases y a clarificar los conceptos.

E:

Ok. Eh, sirvió lo aprendido en otras clases para poder aprovechar esa clase o era más o menos independiente de lo que se veía en otras clases

I2:

Sí, era independiente. Además que las clases de fisiología cardiaca de tercero se dan al inicio del semestre, entonces no había tanta correlación con las otras clases. Por supuesto una clase que si me ayudó mucho a entender la fisiología cardiaca, fue la anatomía cardiaca que ya la había visto en segundo.

E:

Muy bien. Eh, habitualmente habías estudiado siempre previamente la clase.

I2:

Ahá

E:

De dónde estudias previamente la clase para poder aprovechar..

I2:

Para poder aprovechar la clase. Inicialmente cuando comenzamos semestre los docentes como nos dan la introducción a la materia, ellos nos dan la bibliografía que por supuesto yo la anoto y la consulto, no consulto una sino varias porque trato de construir un concepto mucho más grande, y abarcar muchos más detalles que por ejemplo una bibliografía no tiene pero que otra sí. Y así completo el tema para poder entenderlo muchísimo mejor.

E:

Te pasó, en alguna oportunidad o frecuentemente, que lo que tú creías entender en la preparación, cuando ya estabas con el profesor en la clase, te cambiaba de pronto la comprensión o corregías cosas o llegabas, o cómo comprobabas en la clase que lo que habías leído estaba bien.

I2:

En la mayoría de veces comprobaba lo que ya había leído y lo afianzaba, pero en otras oportunidades, sí corregía las cosas que de pronto tenía erradas..... por ejemplo en séptimo semestre el cálculo de líquidos y electrolitos en pediatría antes tenía una duda, una confusión en los cálculos pero ya llegando a la clase me permitió corregir los errores a tiempo y ya los sé manejar.

E:

Ok. Eh, bien. Ahora volvemos a la clase que te gustó de fisiología cardiaca. Qué cosas te ayudan a aprovechar esa clase por fuera de la universidad, o sea, cuando no estás en la universidad, dónde estás que te ayude para tratar de aprovechar lo de esa clase

I2:

Respecto al entorno....

E:

Sí, el entorno por fuera de la universidad

I2:

La biblioteca a mi parecer, o sea, sí se estudia bien, pero no se puede evitar las interrupciones que hacen, entonces yo prefiero estar en mi casa, tranquilo, o sea, pues no voy a repasar lo mismo y el entorno para mí, más ideal para afianzar mucho mejor mis conocimientos es en la casa.

E:

Estudiando solo o con compañeros

I2:

Eh.....

E: en tu casa

I2:

En mi casa.

E:

En tu casa usualmente estudias solo o con compañeros

I2:

Prefiero estudiar solo y a veces en mi casa también me reúno con compañeros y discutimos sobre el tema, pero en sí, mi entorno lo que mejor me facilita el aprendizaje, lo hago solo.

E:

Cuéntame qué aspectos del entorno de tu casa son favorables para que estudies

I2:

Es muy tranquilo, no hay ruido, mi hermana, mi mamá me comprenden mucho, me apoyan mucho, en sí es un ambiente muy tranquilo y favorable para que yo pueda más mi estimulante también.

E:

Qué apoyos tienes en tu casa para poder estudiar

I2:

Mi mamá, mi hermana..

E:

Pero de recursos materiales, para poder obtener información y poder estudiar

I2:

Internet, lo tengo, libros que saco de la biblioteca, por supuesto, libros que yo tengo propios, eh, qué otra cosa más, los apuntes que ya haya tomado en la clase los repaso y por supuesto los cotejo con la información que tengo en los libros y con internet y lo consulto

E:

De todo lo que tienes a disposición en la casa, qué es lo que usas más

I2:

Qué creo entre.....

E:

Entre los libros, los apuntes e internet

I2:

Eh... que más. Últimamente, internet porque allí está la información más actual, por supuesto, pero antes de la información más actual, yo leo en los libros para ya darme una idea del tema y poder profundizar en el internet con artículos ya del último año, del último mes, más recientes para poder clarificar lo que ya he estudiado y tener mejor concepto.

E:

Y eso lo sueles hacer más antes de la clase o después de la clase

I2:

Eso lo hago después de la clase. Antes, prefiero tomar el libro, para darme una idea de cómo es el tema, indagar como las primeras impresiones del tema, para así llegar a la clase y tomar los apuntes y por supuesto, comparar los conceptos de la clase con lo que ya hice en la revisión anterior y ya buscar en internet más fundamentado y más actual los temas que necesito.

E:

Ok. Eso es del entorno fuera de la universidad. Del entorno dentro de la universidad, pero fuera de la clase, donde sientes que encuentras más ayuda, más apoyo para aprovechar lo de la clase, estando dentro de la universidad

I2:

Estando dentro de la universidad, la discusión con mis compañeros del tema, biblioteca a veces cuando requiero repasar el tema, pero sobretodo es la socialización con mis compañeros considero es lo que más me estimula más y por supuesto me ayuda a afianzar más

E:

Y dónde se reúnen a discutir

I2:

A discutir, eh, nos reunimos en la cafetería, nos reunimos al frente del hospital cuando no tenemos la actividad de rotación prevista, o se cancela, y vamos discutiendo caminando sobre el tema, proponemos cosas que uno ya ha investigado y otro no, y las comparamos y nos sentamos a reunir.

E:

Ok. Volvemos otra vez al aula, a lo que pasaba en el aula en esa clase que te gustó, con ese profesor.

Qué tan participativa era la clase o era el profesor el que mandaba, el que dominaba el discurso en esa clase

I2:

Si era participativa. Eh, al principio de las clases de fisiología cardiaca, no fue solamente una , sino fueron varias y al principio no era tan participativa pero ya después ya era más participativa porque lógicamente los estudiantes ya habían leído, ya pues comprendían un poquito más el tema, estábamos más sumergidos en el tema, y por supuesto teníamos más inquietudes, y ya la última fue meramente participativa, en esa sí nuestros compañeros la dijeron. Prácticamente el docente solamente aclaraba las dudas.

E:

Cómo era que el profesor dejaba participar en la clase, en esa clase

I2:

Eh, dejaba participar en el sentido de que por ejemplo él lanzaba preguntas al aire o también, eh, el dejaba temas, es decir, explicaba el tema y dejaba una pausa para mirar realmente si los estudiantes habían aprendido el tema o no y por supuesto ahí era el punto de parada para participar.

E:

Ok. La participación era espontánea o el profesor decidía quién participaba

I2:

Algunas veces era de decisión por parte del docente pero muchas veces era espontánea.

E:

Pero era espontáneo

I2:

Si señor era espontáneo

E:

Y había muchos que participaban cuando era espontáneo, en el curso?

I2:

Sí. En el curso participaban bastantes

E:

Y había oportunidad de tener actividades grupales en esa clase o eran interacciones individuales profesor-alumno

I2:

Eran profesor-alumno. No tanto grupal como se hace pues en primero.

E:

Y había oportunidad de que lo que decía un estudiante fuera contestado por otro estudiante o siempre lo contestaba el profesor

I2:

Casi siempre lo contestaba el profesor. Rara vez vi que otro estudiante le contestara a otro estudiante

E:

Y cuéntame un poco cómo estaba organizada la clase, cómo el profesor organizaba su clase, como cuál era la secuencia, si ella empezaba con una introducción o no, si comenzaba haciendo preguntas a ver si habían leído, cómo era, pero recuerda más o menos si había un patrón o una costumbre de ese profesor de cómo organizar su clase

I2:

La costumbre era que el siempre daba una introducción. El rara vez iniciaba la clase preguntando para pensar si habían leído. No era una introducción breve, la historia y ya después nos sumergíamos en el tema ya a tratar para ese día.

E:

Qué aspectos crees tú que tenía ese profesor que facilitara, que le facilitara la enseñanza de esa materia

I2:

El hecho de que el profesor estaba muy bien documentado, tenía mucha experiencia en el campo de la fisiología cardiaca, era muy pausado, hablaba muy tranquilo, y daba, y da oportunidad para poder participar. Lo que ya había repetido, de las pausas que el hacía durante la charla, para poder dar cabida a las dudas que tenían los estudiantes.

E:

El material que él llevaba de apoyo era adecuado o no, o podía a veces confundir o casi siempre aclaraba o cómo era eso

I2:

Eh, a veces, lo que el daba era las diapositivas que llevaba sobre el tema. En algunos puntos si era un poco confuso pero él lo explicaba después por supuesto, con la actividad que él facilitaba con los estudiantes

E:

En esa clase que te gustó hubo alguna práctica de lectura o de escritura?

I2:

En clase no

E:

O que tuvieran que traer algo escrito para la clase

I2:

No, no hubo tal actividad. Simplemente era que los estudiantes tenían que haber traído leído el tema para poder comprender mejor. Eso era lo ideal

E:

Algún otro aspecto del modo como el profesor enseñaba? Qué crees que le facilitaba a ese profesor enseñar bien? De la manera como enseña o la manera como se expresaba

I2:

La experiencia que él tenía frente al campo que explicaba. De hecho el profesor que nos dio la clase es cardiólogo y por supuesto ya lleva buen tiempo enseñando fisiología cardiaca y por supuesto la experiencia y de hecho era mucho más fluida y dinámica esa clase y facilitaba la comprensión del contenido

E:

Qué cualidades crees que tenía ese profesor de fisiología para que uno no se aburriera en clase

I2:

Tal vez el...cómo decirlo, el , como el ánimo que le ponía al hablar, pero a la vez era pausado. A mí me parece que el ánimo que él nos daba, que él transmitía nos transmitía a los estudiantes para facilitar el mensaje y poder participar. A mí me pareció que eso fue fundamental sobre todo

E:

Esa clase que te gustó tanto, o esas clases que te gustaron con ese docente, tuvieron diferentes horarios o siempre eran más o menos a la misma hora

I2:

Fueron diferentes horarios. De hecho el lunes por ejemplo teníamos más horas de fisiología y por tanto se alargaba más la clase. Los jueves las teníamos en la tarde y era de una a dos creo, o de una a tres, no me acuerdo, pero si era diferentes horarios, o sea, en sí todas comenzaban a las siete de la mañana excepto el jueves, pero de resto no,

E:

Y crees que tener una clase en un horario o en otro con ese profesor afectaba la clase o poco

I2:

La verdad si creo, sobre todo los jueves ya que teníamos ya el recorrido durante la semana, ya la fisiología, por supuesto, además que el jueves en la mañana teníamos, el jueves antes de la clase de fisiología, teníamos dos clases de biomédica III, y de psicología, por tanto ya, además que ya después, la verdad ese horario no era como tan estimulante después del transcurso del día y pues ya todos los estudiantes ya estaban cansados y la verdad pues ya a veces no se ponía tanta atención como el lunes, el martes o el miércoles.

E:

Tuviste oportunidad de tener contacto con ese profesor fuera de clase

I2:

La verdad no tuve contacto con él, dentro del aula sí, para preguntarle algunas cosas, pero no.

E:

Alguna razón en especial, no lo necesitaste o lo necesitaste y no fue fácil encontrarlo

I2:

Lo necesité pero no fue fácil encontrarlo porque inmediatamente terminábamos la sesión él tenía que irse. No fue posible

E:

Y notaste que la gente o tus compañeros hubieran necesitado de pronto acudir a ese profesor fuera de la clase o con lo que tenían de clase era suficiente para poder aprender

I2:

Si noté en muchos de mis compañeros que sí requerían el profesor por fuera de la clase. No solamente el contenido. Si era bastante amplio y si era fácilmente entendible pero si vi que algunos de mis compañeros requerían el contacto con el profesor por fuera del aula.

E:

Te acuerdas más o menos por qué, qué era lo que más hacía que necesitaran volverlo a ver?

I2:

Debido a que en fisiología existen los grupos de investigación de fisiología, de hecho, hay dos grupos que precisamente trabajaban con el docente personalmente, trabajaban el tema de fisiología cardíaca precisamente. Y ese era un trabajo que teníamos que entregar y sustentar a final de semestre y es por supuesto los que más acudían a él, era los que pertenecían al grupo con que él trabajaba

E:

Si tuvieras que pensar en una clase que también fue muy buena que le siguiera en el rating a esa que te encantó, cual crees que sería la clase que le continuaría en que te gustó y aprendiste mucho en la clase

I2:

Qué otra...

E:

Otra dentro de las que llevas hasta ahora

I2:

E:

Si yo te pidiera, dame el segundo puesto

I2:

El segundo puesto. Qué otra...en sexto en el semestre pasado teníamos clases de medicina interna y discutíamos varios temas de diferentes especialidades. Al principio del semestre pasado pues tuvimos el módulo de neurología y me gustó mucho la clase de epilepsia.

E:

Ese gusto por la clase tenía que ver con quién era el profesor, o no, o era independiente del profesor

I2:

Sí, eh, era independiente y a la vez dependiente.

E:

Por qué?

I2:

Dependiente porque el docente tiene mucha experiencia en la parte clínica, nos explicó muy bien esa clase, fue muy muy buena, no hubo tanta participación porque fue una hora de clase solamente e independiente porque me gusta mucho la neurología porque ese es mi motivo por el cual yo quiero ser especialista en neurología

E:

Podrías resaltar alguna cualidad de ese profesor de neurología que te ayudó a aprender?

I2:

La elocuencia y la experiencia que él tenía en la práctica clínica

E:

Cómo era, podrías describir mejor cómo era esa elocuencia?

I2:

La elocuencia, me refería a la fluidez que él tenía, a la claridad con que tenía los conceptos, la revisión del tema que hizo, consultando diferentes bibliografías, nos dio las pautas básicas y necesarias para poder entender mejor la epilepsia, sus tratamientos, sus características, su fisiopatología, la verdad eso fue lo que más me gustó.

E:

En esa clase que ocuparía como el segundo puesto, el profesor dio algún material de apoyo?

I2:

Si señor, unas presentaciones, unas diapositivas.

E:

Y esas diapositivas crees que ayudaban, o era más lo que decía el profesor

I2:

Si ayudan las diapositivas, pero era más lo que decía el docente.

E:

Y esa clase fue tan participativa como la de fisiología o no fue tan participativa

I2:

No tanto debido a que pues era una hora de clase y qué? Además el docente tiene que irse, se le veía que tenía algo de prisa. No es tan participativa. El condujo el hilo de la clase más que los estudiantes.

E:

Y con ése docente había más oportunidad de verlo fuera de clase o no

I2:

Los que estaban en rotación de neurología de sexto tenían más oportunidad, pero para los demás no tanto.

E:

Y en tu caso, lo pudiste ver después en la rotación?

I2:

Si por supuesto. Si lo pude ver.

E:

Pero ya no a hablar de lo de la clase

I2:

No ya hablando de otros temas respectivos a la especialidad de neurología

E:

En alguna oportunidad te pasó con ese profesor que saliendo del aula pudieras hablar con él para aclarar cosas de lo que paso en el aula

I2:

Sí. Muchas veces he tenido la oportunidad de reunirme con él y discutir con él temas, pero de la clase en particular

E:

Que lo puedas ver fuera de clase y decirle profesor de lo que vimos en la clase tal

I2:

De la clase misma, no. Pero si de otros temas me reunido con él y hemos hablado y me ha aclarado algunas dudas.

E:

De la manera como se comporta tu grupo, o sea, de los que asistían a esa clase, qué características del grupo que te tocó favorecen el aprendizaje en esa clase que te gusto bien sea de fisiología o de neuro y que cosas podrían dificultar el aprendizaje. El grupo que te tocó en esas clases que recuerdas que cosas favorecían y qué cosas de pronto no favorecían que tú aprovecharas la clase

I2:

Lo que no favorecía era demasiada habla. Hablaban mucho en clase, sobre todo los estudiantes que se hacían en la parte de atrás. Eso ha sido constante hasta séptimo , eso ha sido constante y hoy en día con el blackberry no ponen atención, molestan a cada rato, se ríen mucho. Eso no favorece. Lo que sí favorece es que es un grupo que se interesa mucho por aprender, es muy inquieto y muy abierto al conocimiento y favorece mucho la participación.

E:

Cuántos alumnos son más o menos en ese grupo?

I2:

76 creo. Hoy en día

E:

El grupo se ha mantenido, digamos, la mayoría de ese grupo que tienes hoy fueron las personas con las que empezaste?

I2:

Por supuesto. Se ha mantenido la gran mayoría

E:

O sea que en general el rendimiento de la mayoría de ese grupo permite que vayan al tiempo

I2:

Por supuesto. Y eso favorece la interacción y la discusión de los temas entre los estudiantes

E:

Si tu quisieras proponer cosas que mejoraran esa clase de fisiología que te gustó, si tu dijeras yo podría si me dieran la oportunidad de proponer cosas al profesor, de qué pudiera mejorar en la clase, qué le propondrías

I2:

Yo le propondría al docente que mayor participación en cuanto a sustentar el tema, o sea, que el profesor hable menos y que los estudiantes hablen más. Entonces por ejemplo que los estudiantes tengan la facultad de explicar el tema, que pasen al frente inclusive a explicar el tema, a dilucidar por supuesto y también que favorezca la correlación fisiológica y patológica, por supuesto, pues el médico tiende más a instruirse a nivel patológico para poder tratar las enfermedades. Si no hay una correlación fisiopatológica, se dificulta y se vuelve el aprendizaje de las entidades fisiopatológicas cardiacas como de memoria y no tanto de lógica. No tanto un proceso lógico.

E:

Ok. Y qué le propondrías al profesor de neuro para mejorar su práctica de enseñanza

I2:

Le propondría que sepa distribuir el tiempo puesto que muchas veces el contenido de las clases es sesgado, es opacado por decirlo así, por el afán de los docentes, porque tienen una consulta que hacer, tienen atención de pacientes, eso pues primordialmente y que también que favorezca la participación. Por supuesto.

E: Muchas gracias por tu participación

FIN

Informante 3

E:

Bueno vamos a empezar a hablar de unas cosas. Lo primero que quiero que pienses es cuál recuerdas que ha sido una de las clases que tú dices en esa clase sí que se aprende, en la que dices aprendí un montón

I3:

Eh, las clases de histología de segundo semestre de medicina, yo sentía que aprendía mucho, me gustaban mucho las clases, tanto la parte teórica como la parte práctica, ya que siempre que yo tenía alguna pregunta, que los profesores siempre estaban allí, me explicaban de la forma más adecuada y obviamente por mi parte también leía y de lo que no entendía también, ellos me colaboraban

E:

Esa clase que tu recuerdas como la mejor, la recuerdas como la mejor con algún profesor en especial o fue la mejor independientemente del profesor

I3:

Sí, era la mejor independientemente del profesor. Muy buenos profesores y siempre estaban allí.

E:

O sea, todos los profesores se parecían en la manera como enseñaban?

Si señor

E:

De esa materia

I3:

Sí señor

E:

Qué cosas te diste cuenta o cómo te das cuenta que el profesor sabe mucho. En qué, qué es lo que te hace entender que el profe sabe muchísimo

I3:

Cuando digamos yo tengo algún, alguna pregunta sobre un tema específico y así sea un profesor digamos de neurología le pregunto algo de sistema cardiovascular y yo tengo una duda y él me lo sabe responder de la forma más correcta

E:

Y cómo sabes que te respondió bien, comparas o confías en lo que él te diga

I3:

Porque cuando después voy a leer encuentro que lo que me dijo el doctor era cierto

E:

Y eso te pasó con todos los profesores de histología en segundo. Todos tenían la misma capacidad de responderte lo que preguntabas

I3:

Sí señor, todos tenían la capacidad de responderme lo que yo no entendía, si era de la parte renal, o si era de la parte cardíaca todos tenían una respuesta buena

E:

Recuerda ahora como para hacer contraste una clase en la que hayas notado que el profesor no sabía bien lo que te enseñaba, o no enseñaba, no podía lograr enseñar, que tu dijeras quedé en las mismas, entré a esa clase y salí en las mismas

I3:

En fisiología. Cuando un profesor en específico nos empezó a explicar la parte muscular, eh, nos empezó a explicar la parte endocrina y realmente no lo sabía explicar, hacía unos chistes muy groseros, que realmente a mí me incomodaban, porque, pues él lo tomaba como juego pero a mí me parece que una clase debe ser seria y debe ser con el mayor respeto hacia los estudiantes. Entonces hay, por lo menos en el doctor, el sí era muy pasado de tono en sus chistes como para que uno entendiera pero realmente yo terminaba era cansada, muchas veces ni me daban ganas de entrar a esa clase, porque yo decía para qué voy si él va es a echar chistes, entonces yo prefería irme a la biblioteca a leer. Eso sí, esa clase con él, no me gustó. Las otras clases de fisiología si me gustaban, pero no más.

E:

Y tú creías que en parte el profesor con esa manera de hacer las cosas, tú crees que eso tenía que ver con que él no supiera bien el tema o tú crees que sí sabía pero no enseñaba

I3:

Sí sabía, pero no le gusta enseñar mucho. Porque a él le gusta es más como tomarlo como juego y de pronto piensa que así los estudiantes van a entender mejor, pero realmente a nadie le gustaba esa clase, todo el mundo se la pasaba durmiendo

E:

Y en qué notabas tú que el sí sabía. No enseñaba bien, pero porqué crees que sabía

I3:

Pues la verdad, por lo que él explicaba a veces, yo decía, bueno, leyó el libro, pero que yo haya visto que sabía mucho, mucho, no.

E:

Y qué te hace saber eso

I3:

Por la forma como lo explica. Que no lo sabía explicar de la forma más adecuada, como en neuroanatomía, pues sí, el doctor lo explicaba con dibujitos y uno lo entendía bien, superbién, pero él si no, era como con chistes groseros y eso si no. Lo hacía de pronto como para pasar el rato, como para que el tiempo se pasara rápido y los estudiantes: ya!, se acabó la clase

E:

Ahora, volvamos a la clase que te gustó, a esa que recuerdas que sí aprendiste, en histología, verdad? Que aprendías mucho. Qué crees que te facilitó entender esas clases a ti

I3:

El hecho de que me gusta la histología. Me gusta mucho la parte microscópica. Entonces le cogí un cariño desde el principio y yo todos los días leía, hacía dibujos, hacia los criterios y venía y hablaba con los profesores de eso y miraba las láminas, era la primera en llegar al laboratorio, era la última en salir, miraba las láminas muchas veces, me las aprendía

E:

O sea que lo que te facilitaba era tu estudio personal

I3:

Exactamente

E:

Te facilitó ese aprendizaje conversar con los compañeros de esos temas o no tuviste mucha oportunidad de que eso sucediera

I3:

Con compañeros de mi mismo semestre no. Porque muchas veces digamos que yo estudio más que los demás y me gusta ayudar, pero cuando la gente no se deja ayudar se ponen como digamos a charlar a hablar de otras cosas y eso le quita tiempo a uno. Entonces pues yo prefiero mil veces estudiar sola y aprender yo y después si alguien necesita de mi ayuda yo lo ayudo, pero que yo me ponga a estudiar con una persona antes de un quiz o que yo no sepa bien el tema, no puedo porque primero me confunden las demás personas, creí que la otra persona esté equivocada y me confunde porque ya me pasó en primero y segundo que la otra persona diga ah bueno yo ya no estudio, para qué estudio si ella me va a explicar todo, entonces prefiero yo estudiar, prefiero irme a estudiar sin los otros

E:

Te sucedió alguna vez que lo que tu habías leído para llegar a la clase descubrieras que no lo habías entendido bien y fue la clase la que te corrigió, o casi siempre la clase te confirmaba que habías entendido bien lo que habías preparado

I3:

Sí, la clase me confirmaba, entonces yo ya había hecho mis resúmenes, y yo llegaba a la clase y ponía atención y lo que me faltaba, lo ponía. Pero en realidad siempre me confirmaba que lo que yo había estudiado estaba bien.

E:

Ok. Poder entender esa clase de histología, para poderla entender, te ayudó algo lo que habías aprendido en otras clases o no o era muy particular

I3:

No, es muy particular de histología, porque realmente ahí no, bueno es como la funcionalidad de cada órgano, pero pues es más como lo que uno va a estudiar, primero tiene que saber cuál es la función para poder saber qué es todo lo demás. Entonces de pronto como que uno quiere esa parte porque igual histología se ve antes de fisiología, entonces era necesario saberlo, pero, no, en realidad muy específica

E:

Ok. Te sucedió con alguna frecuencia, que a pesar de haber preparado la clase, se vieran cosas en clase que te sorprendieran porque no las habías visto cuando las preparabas o casi siempre tenían que ver con lo que habías preparado

I3:

Sí, siempre tenían que ver con lo que yo había preparado.

E:

No te llevabas muchas sorpresas en la clase

I3:

No

E:

Y reconfirmabas. Y tú sentías que lo que tú preparabas era más extenso de lo que se dictaba en clase o era más corto de lo que se dictaba en clase

I3:

Era más extenso de lo que se dictaba. Era mucho más extenso porque yo estudiaba las moléculas, estudiaba, que, bueno si, con moléculas y pues esto en histología no es que se vea mucho, entonces si, por ese lado yo me confundía más porque metía mucha más información, pero siempre pues, todo bien.

E:

O sea te podías confundir más preparando por meterle muchas cosas

I3:

Exacto por meterle más cosas

E:

Y la clase te ayudaba a desenredarte de eso, o no

I3:

Exactamente, la clase me ayudaba a desenredar. Y una vez un profesor, me acuerdo muy bien y él me dijo: no te metas tantas cosas en la cabeza, porque te puedes llegar a confundir. Estudia lo que es. Entonces desde el segundo corte empecé a estudiar lo que era.

E:

Ok. Vamos a pensar, en esa clase que te gustó de histología. Para poder aprovechar esa clase y entenderla hay algo en el entorno que te ayudaba a llegar a esa clase bien, pero vamos a pensar primero el entorno fuera de la universidad, qué fue lo que más te ayudó fuera de la universidad para que pudieras llegar a esa clase y entender esa clase

I3:

Mmm, que siempre, que siempre me ha gustado como mirar los detalles. Siempre por fuera, en mi vida como tal me han gustado los detalles. Entonces yo veo o busco personas y yo veo los detalles que tienen como personas, entonces digo, bueno esta persona es....

E:

Y eso que me estás diciendo, te ayuda para entender la clase de histología?

I3:

Exactamente, porque uno tenía que ver, pues como es histología, uno tiene que ver microscópicamente y uno tiene que ver los detalles, cuando está normal, cuando hay algún daño, cuando hay alguna lesión, entonces uno tiene que ver esos detalles. Entonces eso fue lo que más me ayudó.

E:

Fuera de la universidad, para poder llegar lo mejor posible a esa clase que te gustó, solías mirar esos temas sola o en grupo con compañeros, en tu casa, fuera de tu casa, qué era lo más frecuente?

I3:

Yo lo estudiaba en mi casa. Encerrada en mi cuarto. Entonces yo siempre estudio así, encerrada en mi cuarto y sí, lo miraba sola y leía sola. Entonces ya después, cuando mis compañeros no entendían, yo les ayudaba. Pero a mí me gustaba siempre estudiar sola.

E:

Cómo obtenías esa información para estudiar en tu casa

I3:

Bueno pues yo tenía libros, mi mamá es médica, entonces ella tiene bastantes libros, y también acá en la biblioteca.

E:

Pero primero en tu casa

I3:

En mi casa libros. Y pues a veces también me metía en páginas de internet, que hay muy buenas, y también miraba y verificaba con imágenes. Porque pues en el libro hay imágenes, pero me gustaba mirar mucho, mucho.

E:

Y cómo te enteras de las páginas de internet que son buenas, cómo sabes que son buenas, cómo las averiguas

I3:

Yo las averiguo porque hay.....no me acuerdo ahorita, es una página en la que yo siempre, médica o algo así

E:

Y quién te habló de esa página?

I3:

Mi mamá. Me dijo busque en esa página, de internet. Esa página es muy buena, yo siempre la leo ahí, busque bien ahí, entonces yo empecé a buscar y sí.

E:

Tu mamá tiene oportunidad de estudiar contigo, o no te gusta estudiar mucho con ella

I3:

Cuando yo tengo alguna duda, si es específico le pregunto y ella me las resuelve, pero que ella se siente conmigo a estudiar, no. No, yo estudio sola. Cuando no entiendo algo ahí si le pregunto.

E:

Y eso es frecuente? Que le preguntes?

I3:

Todos los días le comento cómo me va y lo que entendí, lo que estudié, pero que yo todos los días le pregunte, no. Le pregunto muy de vez en cuando, cuando ya...es que yo siempre que estudio si no entiendo algo, sigo buscando, si no lo entiendo, sigo buscando, si no lo entiendo, bueno voy le pregunto a un doctor y si ya al doctor no le entendí, ahí si llego y le pregunto a mi mamá.

E:

Ese es el último recurso

I3:

Sí, señor

E:

Ok. Ahora sí. Hablamos por fuera de la universidad. Ahora dentro de la universidad, dónde encuentras más apoyo, para poder aprovechar esa clase de histología que a ti te gustaba tanto

I3:

En la biblioteca, yo me sentaba ahí y me ponía a estudiar. Antes de... pues todos los días había grupos. Si me tocaba de segundas, iba en ese espacio antes de entrar, a la biblioteca y estudiaba. Y si me tocaba de primeras, entonces lo estudiaba el día anterior en mi casa, pues para llegar bien al quiz.

E:

Y a la biblioteca tú llevabas tu propio material de estudio, o lo sacabas de la biblioteca

I3:

No, lo sacaba de la biblioteca, porque a mí no me gusta traer libros a la universidad.

E:

Ahora hablemos de otro entorno. Hablamos de la casa, de la universidad, cierto? Ahora ya de la clase en sí. Recuerdas cómo estaba organizada esa clase?

I3:

Bueno, la verdad, no era muy organizado, pues nos tocaba allá en el salón de antes, y, pues siempre bajaban las persianas, entonces casi todo el mundo se dormía. Y pues el calor que acumula también.

E:

A ti también te daba en ocasiones sueño?

I3:

Pero no muchas veces. Si algunas veces como cuando digamos ese mismo día también tuve parcial, yo trasnoché, pero como yo había estudiado, no me preocupaba. Porque yo decía, pues yo ya estudié, porque a mí no me gusta perder ninguna clase. Pero, pero pues en sí, muy pocas veces me quedaba dormida, pues a mí me gustaba hacerme adelante porque cualquier duda yo le podía preguntar al doctor fácilmente.

E:

Todos los profesores se dejaban preguntar fácil?

I3:

Sí. Sí señor. Todos, todos. Cualquier duda, ellos me respondían.

E:

Ok. Y a ti te gustó y tú participabas y preguntabas. Notaste si en tu clase si algunos compañeros que también interrumpían y preguntaban?

I3:

Sí, pero muy pocos. Porque hay mucha gente a la que no le gusta la histología y pues lo único a lo que llegaban era a dormir, no les prestaban mucha atención, entonces pues yo aprovechaba también eso, que digamos pues no había como tanta presión para los doctores, entonces como eramos muy pocos los que preguntábamos, ellos también podía ser como que les...se dedicaban más, explicaban con imágenes, y todo.

E:

Y las clases eran con un profesor o con varios profesores

I3:

A veces eran con uno, las teóricas, a veces eran con uno, a veces eran con dos, pero, pues digamos eran alternados, entonces hoy fue uno, mañana hay práctica, después había otro doctor dictando teoría, después la práctica. Bueno en la práctica si estaban todos.

E:

En la teoría podía haber dos?

I3:

Si, a veces había dos.

E:

Cuéntame, qué diferencias había entre una clase con un profesor y una clase con dos profesores

I3:

Bueno, la diferencia es que con un profesor, la gente como que se dormía más. La gente no ponía mucha atención. Pero con dos digamos que uno estaba al lado de la doctora de gafitas, ella como que sí estaba muy pilas a ver quién se dormía. Porque al que se dormía lo sacaban, entonces la gente no se dormía por eso. Cuando era la clase sola con ella, nadie se dormía y todo el mundo iba. Porque pues hay veces que no siempre había quiz en la clase teórica sino que lo hacían en la práctica, entonces la gente no iba a la clase teórica. Mmm pero la diferencia, es que explicaban mejor dos, que uno.

E:

Cuando habían clases de dos, cómo se turnaban para hablar

I3:

Bueno, digamos que, uno explicaba la parte funcional, estructural, y el otro hablaba de la parte como están organizados que es lo que hay en el orgánulo, sí, así.

E:

Y hablaban entre ellos?

I3:

No.

E:

Se turnaban?

I3:

Exactamente. Se turnaban. Era como que cada uno ya sabían lo que iban a decir, entonces sí de pronto por eso, pero, nos explicaban

E:

Y si alguien preguntaba en esa clase, que estaban los dos, cómo decidían quién contestaba?

I3:

Pues, se suponía que...

E:

O contestaban los dos

I3:

Eh, no. Digamos que uno de ellos estaba dictando funcionalidad y entonces alguien preguntaba algo sobre la función y entonces la persona que estaba hablando sobre la función contestaba.

E:

Tenían repartidos los papeles. Muy bien. En las clases prácticas estaban todos los profesores, era una clase dictada o era simplemente una actividad de ustedes

I3:

Sí, era actividad de nosotros. Porque como ya lo habíamos visto en la clase teórica, era llegar y confirmar lo que habíamos visto. Y era aprender a identificar microscópicamente esos, bueno, las anomalías. Esas clases ellos siempre estaban allí para cualquier pregunta, o cualquier duda que uno tuviera. Y uno los buscaba y todo. Pero y pues ellos andaban así como cuidando, como sí entendiste? Entonces estaba uno mirando y llegaban, sí entendiste o no entendiste? Bueno y qué es esto? Y comenzaban como a motivar. Eran muy chéveres esas clases prácticas porque se pasaban así, era super rápido, pero uno aprovechaba mucho el tiempo y si uno ya había estudiado anterior, como lo hacía yo, mucho más fácil.

E:

Bueno, no sé si estoy bien pero creo que me dijiste que a veces esas clases que te gustaron no eran clases muy ordenadas?

I3:

Sí, a veces no eran muy ordenadas en el hecho de que, lo que pasa es que después de nosotros, ya empezaron a organizar como bueno: Acá un grupo, acá el otro. En cambio a nosotros sí nos tocaba muchos en el mismo salón, o sea en el mismo laboratorio. Entonces eramos demasiados, como que nos ponían a hacer talleres como bueno hagan a medida que van entrando, a medida que van presentando el taller y así digamos que en la parte práctica, entonces tú podías estar por donde quisieras en el laboratorio y podías mirar en donde quisieras, entonces era un desorden.

E:

Eso que tú dices taller, era en lo práctico o en lo teórico?

I3:

Eran preguntas teóricas que tú tenías que responder para traer a la práctica

E:

Y esos talleres se hacían en grupo o individual?

I3:

Individual.

E:

Y por qué lo llamabas taller, porque eran cosas para resolver?

I3:

Sí, eran preguntas para resolver, sí señor y sí no lo ponían para cada práctica. Y entonces el que no traía eso, pues no entraba a la práctica.

E:

Y la clase teórica que tan ordenada o desordenada era?

I3:

Bueno, pues realmente no era muy organizada porque digamos estaban en los puestos y todo el mundo era durmiendo, todo el mundo se hacía en la parte de atrás.

E:

Ok. Pero entonces eso quería decir que los profesores eran desorganizados?

I3:

No, era superorganizado. Iba por partes. Qué es esto. Cuál es la función. Cómo está organizado. Todo.

E:

Y qué apoyo material tenían los docentes

I3:

En video beam, en diapositivas. Con eso explicaban

E:

Todos usaban lo mismo

I3:

Todos usaban diapositivas. Sí señor.

E:

Aparte del apoyo de las diapositivas, alguna vez usaron otro apoyo?

I3:

No, señor, no.

E:

Siempre ese

I3:

Sí señor

E:

Ok. Si tú quisieras recordar de esa clase de histología al profesor que mejor enseñaba de todos, que características le adjudicarías a ese profesor o profesora, que tú considerabas que de todo el grupo era el que mejor enseñaba

I3:

Bueno, pues él era muy, eh, bueno a él le gustaba ayudarlo a uno, entonces, él digamos, te preguntaba si tú entendías y si tú le decías que sí, entonces empezaba a preguntarte, bueno y qué ves ahí, entonces uno le respondía y decía sí, pero mira esto, hay que mirar este detalle, entonces como que empezaba a explicarle a uno de la manera más detallada, era muy chévere en el sentido de que como que no solamente le hablaba a uno de histología sino que preguntaba, cómo vas en tus otras materias, sí te has sentido bien acá? se intentaba meter en la vida de uno pero de una forma educada y pues chévere porque no solamente hablaba de histología.

E:

Y eso era en la práctica, que se acercaba y preguntaba. Y en la teoría como era?

I3:

En la teoría era muy abierto, miren niños esto es esto, entendieron? Si no entendieron, yo les vuelvo a explicar con mucho gusto. Entendiste? Listo perfecto entonces ha bueno perfecto. Y tú qué ves ahí?

Listo muy bien chicos. Eso es así. Entonces como que nos motivaba y a mí me gustaba mucho haber estado en una clase pues que no me gustaba mucho, que era embriología, entonces, la tenía de once a doce y no me gustaba mucho, seguramente por la forma como explicaba el profesor, que me dormía. Yo era la primera en la fila y me dormía

E:

Qué te hacía dormir de esa clase

I3:

Que el profesor hablaba muy pacito, bueno, esto es esto, y pues también la voz, pasiva, pacita como si fuera...eso me da mucho sueño. Entonces por ese lado pues no.

E:

Y esas preguntas que te quedaban de embriología, ibas hasta histología, o qué

I3:

Un día él nos dijo: bueno si quieren lleguen...a las once y media, y les enseño las láminas que hay, pues para que repasen. Yo a las once y media en punto, me salí de la clase. Y me vine acá y pues miré todas las láminas y ya para la práctica yo estaba super, porque eso fue antes de un parcial. El día anterior al parcial. Entonces me fue super.

E:

Alguna otra cualidad de ese profesor que tú dijiste que era el que mejor enseñaba en lo teórico? Hay una cualidad que destaca de ese profesor de las clases teóricas?

I3:

Mmmm. Lo apoyaba a uno también. Es decir como no se desanimen chicos, esto no es difícil, es cuestión de querer, así, apoyaba, era muy sonriente, nunca regañaba, nunca hacía mala cara, como otros doctores que uno dice pero porqué se ponen así. Como que lo entendía a uno, que uno también tenía otras cosas que hacer, otras materias, y decía bueno listo chicos, entonces no salgan tan tarde, entonces no nos hacía salir tan tarde. Digamos teníamos parcial al día siguiente, nos decía no, entonces aplazamos la clase para después y nos dejaba la tarde libre para estudiar para el parcial. Eso era bueno. Pero a veces mucha gente no entendía. También. Pero...

E:

Me llama la atención que muchos se refieren a las mejores clases más en básicas. Qué pasa con las clases en clínicas

I3:

Lo que pasa es que en clínicas uno llega a quinto a ver semiología, y no le prestan atención a uno. Es decir, los de quinto son los pollitos que están detrás de las gallinas.....No nos prestan atención, entonces nos toca estar detrás de los doctores, buscándolos, llamándolos dónde están, dónde nos vemos, dónde nos encontramos, doctor tenemos el quiz... nos va a hacer el quiz doctor? O sea que nos toca rogarles para que nos hagan quiz, para que nos hagan una evaluación, para que nos enseñe algo.

E:

Pero pensemos en la clase

I3:

La clase son también muy muy malas.

E:

Por qué?

I3:

Porque como ya son doctores, ellos también tienen sus otras responsabilidades, entonces digamos la clase es de once a doce, y llegan a las once y media u once y cuarenta y nos dictan una clase de quince minutos.

E:

Y cómo es la clase que dicta el profesor

I3:

No, como que no le importa, como hoy vamos a hablar del dengue. Entonces está producido por...así empieza a hablar como lo que tú encuentras en Wikipedia, y menos. Entonces uno dice pues uno está pagando diez millones de pesos por qué viene a decirnos algo que está en Wikipedia. Díganos algo que está en el libro y que no sea tan fácil de encontrar y que realmente sí, que tenga relevancia, pero algo que está en Wikipedia. Entonces lo hacen más como por el afán, como de irse, como de acabar la clase, así.

E:

Y con qué se apoyan para esas clases, usan algún material de apoyo?

I3:

Muchas veces usan video beam, pero hay veces que ese video beam lo tienen desde hace mil años, entonces, es el mismo video beam que tenían hace diez años, pero entonces los casos han cambiado, las enfermedades cambian, eh, todo cambia, todo va cambiando porque hay nuevas investigaciones y vemos cosas del 2001 y estamos en el 2013. Entonces, esto no.

E:

Y tú te das cuenta de qué ha cambiado cuando te presentan...

I3:

Sí, muchas veces me doy cuenta, porque a mí me gusta buscar información, o sea, yo no me quedo con la clase, yo soy una persona que yo con la clase yo no me quedo. Porque los doctores no nos van a dictar todo y pues eso es entendible, pero díctenlo bien. Entonces, pues yo voy, voy al libro, a mí me gusta buscar mucho guías, artículos, me gusta. Me gustan mucho los artículos, porque son estudios recientes, son... sí, entonces son muy buenos. A mí me gustan, y pues muchas veces encuentro cosas que, que digamos ya no existen, sí, entonces, sí, eso no me gusta mucho y muchas veces, ahorita que estamos ya en sexto, pues ya tratamos más que clases. Entonces digamos las clases de radiología son fatales. Esas clases, no, no le dan a uno ni las ganas de ir, ni asomarse por allá, porque el doctor llega, como con esas imágenes y dice esto es un pulmón. Pues uno sabe que es un pulmón, pero si está hablando de neumonías explíquenos cómo se ve en una radiología. Pero no lo hace sino no, el pulmón está compuesto por tales y tales y ustedes lo ven. O sea él es radiólogo y la radiología es muy importante para la parte clínica y no la enseñan. Entonces uno tiene que ir a buscar radiologito para poder entender.

E:

Qué es el radiologito?

I3:

El radiologito es un libro que nos habla de sólo radiología de todo el cuerpo. Entonces yo lo tengo y pues de ahí miramos. Pero toca es de ahí, porque si uno no lo hace por uno, pues no va a hacer nada y la parte práctica en las rotaciones. Hay rotaciones muy buenas como hay rotaciones muy malas. Digamos, la rotación de cardiología es malísima. Malísima. No te ponen atención, tú tienes que estar ahí rogándoles para que vean pacientes, entonces toca llegar y decir bueno por parte tuya ir y evolucionar un paciente que tú quieras, entonces les gusta pasar mucho esos pacientes de cardiología que tengan algún infarto agudo del miocardio o que tengan una enfermedad cardiovascular lo mandan a medicina interna. Son muy perezosos. No les gusta tener pacientes, y es muy complicado. Pero, digamos hay rotaciones muy buenas como la de neurología. Me gusta mucho la rotación porque es que ahí no solamente hablan de neuro sino que los doctores también hablan de cardio, hablan de neumó, hablan de todas las especialidades y empiezan a preguntarle a uno: bueno y entonces cómo se ve una fibrilación auricular? Y uno estando en neuro. Entonces esta paciente tiene una fibrilación auricular pero también tiene un accidente cerebrovascular. Entonces qué pasa? La paciente estaba anticoagulada con warfarina. Entonces cuénteme doctora, cómo logra ver en el electrocardiograma una fibrilación auricular? Las ondas irregulares, pero entonces chévere porque un doctor de neuro me está enseñando otra cosa que en cambio no me enseñaron. Entonces son muy buenas esas rotaciones. Como rotaciones muy malas como esta.

E:

Las clases de medicina interna, son participativas o no son participativas?

I3:

En clínica?

E:

Si las clases

I3:

No, no señor. Ellos solamente hablan y hablan y chao.

E:

La gente no pregunta tampoco?

I3:

Pero muy poco. Es que en mi semestre son poco participativos y pues a mí me gustaría pero soy muy penosa, soy muy nerviosa, entonces saber si la gente sabe esto o si no lo se, pero de pronto más por la pena es que no pregunto, sí, pero en mi semestre casi no preguntan, a mí me gusta preguntar pero solo al profesor

E:

Y por qué te da más pena preguntar en clínicas que cuando estabas en básicas. Qué crees que influye para que tú sientas más temor de preguntar

I3:

De pronto porque en básicas uno no tenía mucha información, en básicas no tenía muchas... Pero sí que tenía que saber muchas cosas y de pronto que uno no sepa y que los demás digan uy pero que pasa con ella. Entonces eso me da pena

E:

El profesor influía para que tuvieran más temor o era más el grupo

I3:

No, es el grupo, es el semestre en el que estoy, que son muy críticos, eso, pero en sí, de pronto en la clase de neumología con el doctor X, el sí lo pone a participar a uno.

E:

Y esa participación es porque él obliga o es espontánea

I3:

Pues porque da puntos en la rotación, entonces dice, bueno por tres puntos, y empieza a preguntar.

Entonces uno participa más por el punto que porque quiera participar

Bueno muchas gracias

FIN

Informante 4

E:

Bueno primero quiero que trates de pensar en una clase que tú consideres que aprendiste mucho, no importa qué clase sea, y qué recuerdas de esa clase, qué crees que favoreció en esa clase para que aprendieras

I4:

Bueno, de lo que me acuerdo, fue en primer semestre una clase de biomédica con X, fue de hormonas sexuales y señalización intracelular y creo que me gusta o por lo menos que me ayuda a mí a entenderle a un profesor es la dinámica que muestra él en la clase, sí, la actitud, eh, el pleno interés de transmitirnos su conocimiento. Y la actitud de ella al frente del tablero es eso, yo quiero que ustedes sepan lo que yo sé. Se me hace muy importante, no tenerle miedo de preguntarle al profesor y en esa clase la aproveché y sentí que fue de las clases que más aprendí porque no me daba miedo preguntarle a ella las dudas que tenía. Porque sus movimientos, su expresión en clase me hicieron entender. Que no solamente se limitaba al tablero y a un marcador sino que utilizaba sus manos, utilizaba su lenguaje corporal y nos hacía entender mejor las cosas. Que no solamente la teoría y pues, eh, el hecho de tener que leer esa teoría tan pesada que a veces dan los profesores, sino de tratar de hacerlo dinámico, de hacer que las personas participen y de esa clase, esa clase de señalización intracelular fue la que..., pues sí, fue la que más aprendí.

E:

Tú cómo crees, que un estudiante, en este caso tú, cómo te das cuenta que el profesor domina el tema que enseña

I4:

Creo que, la principal, porque yo soy una persona muy preguntona y tengo que preguntar la cosa más chiquita a la cosa más grande. Y digamos cómo se desenvuelve una persona para resolver las dudas de los estudiantes. Porque el hecho de estudiar medicina está lleno de dudas, pues el saber no es absoluto pues porque considero que es mentira que en la universidad todo se entiende entonces, sí, es mentira, el hecho de no preguntar es simplemente que le dé pena a uno. Entonces miro cómo la

persona le contesta y cuando la persona acepta que tampoco sabe porque a veces uno puede preguntar y ellos a veces no pueden saber lo que uno necesita saber y creo que es la mejor manera que ellos cómo responden ante la pregunta de él. Hay muchos profesores yo no sé si pueda usar, unos profesores que evaden tus preguntas y que tu preguntas pensando que te están dando algo totalmente diferente pero que nuevamente por pena y porque él es el doctor y tú eres un simple estudiante no dice nada. Él tiene la razón, tú no la tienes. Entonces así tu hayas preguntado algo y no haya respondido lo que tú quieres, tú simplemente tienes que callar porque él es la figura, sí? Él es el doctor.

E:

Y eso que no te logra solucionar el docente lo solucionas de otra manera?

I4:

Sí,

E: ¿Cómo?

I4:

Yo misma resuelvo. Llego a la casa y encuentro respuesta a todas mis dudas. Porque una clase de medicina lo que me genera en mi vida son dudas, o sea desde el aprendizaje, sí, cuando uno dice es que entendí un tema cien por ciento, no. Creo que se entiende un veinte por ciento y el ochenta por ciento son dudas pero tuve esa necesidad de querer saber más de por qué, por qué, por qué, por qué. De ver profesores que a veces se paran en ese por qué. Creo que no está bien el hecho de preguntarle a alguien que venga y le diga a uno un momento, sí?, eso lo va a ver más adelante, es algo que yo digo que hay manera de manejarlo como ... porque a veces la actitud y tu quedas como, bueno, ya no preguntemos más. O tampoco es mi intención pues, poner en duda el conocimiento del profesor pero uno en esta carrera todas las dudas que se te generan en cualquier información chiquita o grande como por ejemplo que por qué esto, que por qué lo otro y pues listo.

E:

Ok. Ahora quiero que me contestes, como que recuerdes, mejor, una clase en la que hayas visto que no fue una manera apropiada de enseñar y por qué, en qué consistía esa manera deficiente de enseñar de un profesor

I4:

Entonces, fue en segundo semestre, nos estaban dando, en una clase de anatomía, nos estaban enseñando hígado, nos la dio el doctor X, en el momento en el que entró al salón, no se notó una buena actitud de él. Creo que es indispensable el hecho de que un profesor, un docente quiera compartir su conocimiento, porque para eso es docente, porque él quiere que nosotros sepamos lo que él sabe o que en un futuro sepamos el conocimiento que él tiene y no me gustó la manera como llegó a la clase porque precisamente cuando un docente llega con mala actitud al estudiante se le van a generar más dudas, pero tú ves la mala actitud del profesor, que te sigues quedando callado porque te da pena. Entonces en esa... me acuerdo ese día una compañera mía le hizo una pregunta y la manera como él la respondió, no respondió lo que estaba preguntando, sino sobre todo fue como silencio! Como cállense!, como para qué! Entonces, que?, si, yo le hago una pregunta y no se le quita nada a la persona que sabe mucho y contestarle

E:

O sea, eso que llamas mala actitud...

I4:

Eso que yo llamo mala actitud es , eh, que tú le preguntas algo como un estudiante de medicina y simplemente te hacen quedar mal, como delante de tus compañeros, o decir que, no sea bruta no se pregunta así, eso ya usted lo debe saber. Pero es que nosotros no debemos saber nada en esta vida, debemos es aprender. A mí se me hace malo cuando un profesor da por hecho que uno sabe muchas cosas, y eso es una falla, porque el hecho de que uno llegue a una clase no es que usted ya tiene que saber eso. Sí puede que muchos lo sepan, puede que otros no, pero entonces son como esas fallas. Y otra clase pues que también falta y de mis apuntes la verdad porque fue...eso.

E:

Eso de la actitud, alguna vez has tenido la experiencia de una clase en la que te dio la sensación que el profesor no sabía bien lo que tenía que enseñar, o sea por problemas de conocimiento.

I4:

No se...

E:

No pues dime tú un profesor, el que quieras. O una profesora, en relación con un profesor o con una profesora

I4:

Sí, me pasó este semestre, me pasó este semestre con un profesor. A medida que uno va haciendo su proceso de aprendizaje pues tu llegas a adquirir información y a medida que pasa el tiempo empiezas a tener criterios y que muchas cosas que decía el profesor yo sabía que estaban mal dichas. Y la verdad, me dio como ese hecho, o sea, eso no es así

E:

Cómo supiste que se estaba equivocando

I4:

Porque en mi proceso de conocimiento había visto unas cosas completamente diferentes.

E:

En otras clases?

I4:

Un conocimiento de la misma materia, un conocimiento que me habían dado en primer semestre, me lo refuerzan en otro semestre y que alguien te diga eso no es así, tú dices, un momento, no creo y no creo y además los libros dicen otra cosa, porque estudié para el parcial que lo pasé muy bien, y pues cuando tú pasas un parcial es porque tienes la respuesta bien. El profesor está diciendo algo que tú dices entonces, si yo en ese parcial me saqué cinco, sí me entiendes? Las cosas que tú dices, no, está mal dicho, eso no es así. Que yo misma le dije a mis compañeros, eso no es así. Es así, y así me lo enseñaron. Entonces son cosas que tú dices, bueno, o creo en lo que me han venido enseñando, o cambio todo lo que ya sé y es el conocimiento. Porque él es el profesor, pero él es el que me va a hacer el parcial mañana y a él es al que tengo que responder bien, él es el que me va a poner la nota. Entonces fue una clase en la que yo dije eso no es así. Y fue un tema, mi tema favorito. Entonces cuando yo tengo un tema favorito, que te gusta, que te lo estudias y que te lo sabes que le paraste atención al profesor y pues que te digan otra cosa

E:

Y cómo manejas esa situación cuando te diste cuenta que el profesor podía estar errado

I4:

Me quedé callada. Porque obviamente uno respeta, pues la figura del docente. Pero yo estaba completamente segura lo que yo sabía y del conocimiento que tenía. Pero a mis compañeros yo les dije, hasta donde yo tengo entendido, así dije, pues hasta donde yo sé, hasta donde tengo en mis parciales. eso no es así. Esto es lo que yo entiendo. Si ustedes quieren averiguar por otro lado, averigüen, pero esto no es así.

E:

Y frente a esa disonancia, pudiste hablar con otro profesor, o con otros profesores para tratar de aclarar mejor esa contradicción?

I4:

No, buscar a otro profesor, no, pero si fui a un libro, si es un libro, creo que la verdad también está en un libro, entonces uno busca en un libro, busca en sus apuntes pasados, en los que realmente reafirmas el conocimiento que tú llevabas. Pero que obviamente son pequeñeces que tú dices, el hecho de que él esté diciendo algo mal pues no quiere decir que ya sea un mal profesor. Pero que sí en una clase de tema general, tú sales de la clase diciendo, la embarrada, porque para mí una clase bien dada es la que te deja menos dudas que las que tenía antes de la clase

E:

Eh, bien. Cuando un profesor está haciendo un esfuerzo por enseñarte, qué cosas hay en ti, que hayas hecho tú por tu cuenta que te facilite aprender lo que el profesor te trata de enseñar

I4:

Que yo me acuerdo, creo que hay personas a las que se les facilita enseñar, y hay personas que no tienen o no usan la mejor forma para transmitir su conocimiento, y pues nos pasó más en primer semestre con X. Pero para que se me facilitara el aprendizaje primero era para llenarme de razones de que lo que estaba diciendo era importante y que sí me iba a servir en mi carrera. El hecho de que yo tratara de hacer un esfuerzo para orientarme si sirve definitivamente porque si es porque es importante para mí. Porque normalmente preguntarte pues sirve mucho, porque cuando uno no le entiende al profesor, cuando humanamente uno no le entiende al profesor, pues la mejor manera para

defenderse uno es preguntando. Pero pues obviamente uno empieza a preguntar de esto y de esto, de esa manera para completar tu conocimiento, entonces pues tú te tienes que ir a libros, tú te tienes que ir a, con compañeros de semestres superiores, tú estás en una clase y tú dices bueno, será que yo soy la única persona que no le está entendiendo a él? Entonces pues uno empieza a preguntar a la amiga de la izquierda, de la derecha, y dicen no le entiendo, entonces tú ya como que dices, no soy la única, entonces eso como que me dispone más a prestarle atención. No de pronto uno se siente mal si de pronto uno no entiende, pero si uno no le entiende al profesor, uno sí va a los libros

E:

Eh, te ha pasado que en alguna oportunidad, entender lo que un profesor te está enseñando, tiene que ver con lo que ya has aprendido en otras clases?

I4:

Sí. Para mí biomédica ha sido la confirmación de conocimiento tras conocimiento tras conocimiento y se me ha hecho super importante, porque son cosas que nos han enseñado, que yo en primer semestre, como que yo, sí, entonces bueno saberlo. En segundo semestre, tú ya valoras, empiezas a valorar que el conocimiento se está reafirmando y nos pasó por ejemplo en tercer semestre que fueron hormonas, que tú dices bueno como ya lo vi en primer semestre, lo vi en segundo semestre, pero en tercer semestre me dieron cosas que no sabía, entonces el hecho que me sigan nombrando un tema, como que nunca un tema se queda ahí. Porque siempre están cambiando muchas cosas. Entonces el hecho de que me vuelvan a repetir un tema, me gusta mucho, porque aparte reafirma el conocimiento que ya llevaba y pues me orienta más información y mi información está basada en éste proceso de desarrollo. Y entonces, si, orientas lo principal. De que tú en primero, con las bases de primero, se te facilita segundo, con las bases de segundo, se te facilita tercero, porque son temas relacionados, pero nunca es absoluto, que yo diga no, en esta clase me dieron exactamente lo mismo que vi en primero. Siempre aporta algo nuevo y eso me gusta

E:

Ok. Usualmente haces algo antes de llegar a una clase? Que te pueda facilitar el aprendizaje en esa clase?

I4:

No. Me gusta mucho llevar una clase preparada. Sobre todo en primero que es mi materia favorita. Las materias que no me gustan o la que siento que yo misma llegé allá y que el profesor no va a decir lo que yo necesito saber a esa clase no voy. Pero cuando llego a una clase que puedo sacar provecho en una ocasión de un profesor que además yo conozca del tema, más que voy a discutir y que se me van a generar dudas, entonces me gusta llevar preparada la clase. Pero un profesor que yo diga, no, pero para qué, o sea, primero, no le gusta que le hagan preguntas. O uno le pregunta y lo saca a uno como rapidito. Y pues a la larga todo lo que uno necesita saber todo lo pregunta en el parcial. Pero entonces, esas materias que te generan, como felicidad, como esa emoción que tú sientes la pasión del profesor de lo que está explicando, tú sientes que necesitas saber más y si necesitas saber más es porque entre más sepas, a mí me pasa, entre más sepas, más quieres preguntar, mientras más preguntes, más dudas se resuelven y pues como que estoy reafirmando mi conocimiento. Entonces más depende de la clase y cómo sea el profesor. A ver si es la verdad. Si tú sabes que pregunta en ese quiz entonces hay que preparar la clase, pero que yo diga que por motivación propia voy a un libro y la preparo en mis clases favoritas, estoy en la necesidad de saber, ahora preguntar, preguntar y preguntar y encontrar mi conocimiento...

E:

Vamos ahora, al contexto que pueda favorecer que la práctica de enseñanza del profesor sea más efectiva. Tú has notado si las cosas que haces por fuera de la universidad, académicas, te ayudan en algún momento a entender lo que te dicen en la clase

I4:

No.

E:

De estudiar en tu casa. De lo que haces por fuera académicamente

I4:

Ah! Académicamente

E:

Fuera de la universidad, o sea, fuera de la universidad dónde estudias usualmente

I4:

En mi casa

E:

Y sueles estudiar sola o invitas amigos a estudiar

I4:

Nosotros pues los de mi grupo estudiamos cada uno solo y ya antes del parcial ya como que nos hacemos preguntas entre nosotros para ver cómo está cada uno. Pero lo que te digo. Cuando tú estás en una clase de medicina, que tú sabes que los temas son densos, son difíciles, yo digo, veinte por ciento queda muy claro, un veinte por ciento de la clase te queda muy muy clara, pero empiezas a estudiar, cuando estudio en mi casa se me empiezan a generar muchas, muchas dudas, y qué hago, pues en la casa si es como hacer una revisión de textos, mirar mis apuntes, llamo un compañero, tú qué entendiste, será que yo entendí mal, será que tú entendiste bien, o sea, será que los dos entendimos mal, y entonces lo que hago en mi casa si me ayuda muchísimo, pues es repasar el tema, que es mirar que lo que yo entendí en clase sí es efectivamente lo que yo entiendo, y pues eso, pero con.... Pues afuera estudio con mi grupo, sí, con mi grupo de estudio y pues eso le ayuda mucho a uno. Porque a veces ellos te aportan cosas que ni el profesor te aportó, ni el libro te aportó. Cosas nuevas y entonces, eso es excelente, porque a veces creo que los mejores profesores de la vida de uno son también los compañeros, porque te enseñan cosas antes de un parcial te enseñan cosas o te dicen cosas que no lo sabía. Entonces, esas cosas que se hacen afuera, son como cosas extras que te ayudan a....sí pues a tu estudio.

E:

Y para que tú puedas aprovechar una clase, qué actividades hay fuera del aula, antes de la clase o después de la clase, dentro de la universidad, que se facilite para entenderle mejor al profesor. Dentro de la universidad encuentras espacios, donde puedas....que te favorezcan?

I4:

No. La verdad acá.... En la universidad ni siquiera en la biblioteca, he encontrado un espacio de tranquilidad, pues para que yo diga voy a llegar vamos a hacer una tarea de aprendizaje con mi grupo, esto que vimos en clase vamos a aprender mejor, no. La verdad nunca...

E:

Y que puedas por ejemplo fuera del aula, encontrar otros profesores en la universidad...

I4:

Sí claro

E:

En ese aspecto sí....

I4:

Muchísimo. Eh, aparte que con los profesores cuando inicias un proceso, eh, cuando estás estudiando para medicina, pues vas por primer semestre, luego segundo semestre y tú vas identificando primero a los profesores que tú les entiendes y pues obviamente acá he venido muchas veces a buscar a los profesores que más les entiendo que sé que cuando me explican les entiendo. Eh, que les da gusto explicarme. En fin, sí vengo mucho acá, X no entiendo esto, será que esto es así? Siento que le tengo más confianza y no le tengo pena. No le tengo pena a equivocarme. Porque aquí, en un salón de clases con tantas personas, con un doctor, porque el doctor es el doctor, es la figura máxima todos deben callarse porque él es el que sabe. Si? Él simplemente les está ayudando a ustedes a saber un poquito más. Entonces tú ves al doctor, entonces te da pena preguntar. Entonces lo que sí hacemos con mis compañeros antes de clase es buscar profesores, pero que estemos como en confianza que sabemos que nos van a transmitir su conocimiento, que lo hacen como...sí, que no les duele compartir su conocimiento. Y sí acá hemos venido a buscar a X, a pedirle tutorías para electrocardiograma y pues él nos dio clase en primero pero igual quisimos buscarlo en tercer grado porque sabíamos que lo íbamos a integrar; a X para clases de biomédica, a X para algunas dudas de química, entonces sí buscamos profesores que nos resuelvan dudas.

E:

Cuéntame un poco, qué características tiene un profesor al que tú sabes que le vas a entender

I4:

Qué características

E:

O sea, algo debe tener en el modo de hacer las cosas el profesor para que tú digas a él si le voy a entender

I4:

Pues X es así, y es que utiliza su cuerpo para que la gente le entienda. Y yo soy una persona muy visual. Y que cuando tú estás en un parcial uno se acuerda de cómo movía sus manos, de cómo explicaba las cosas. El hecho de que como le explican las cosas, sí, como con la facilidad que tiene con las manos, su expresión corporal, su lenguaje no verbal, no todo lo que la gente te dice, se te va a quedar, pero a veces un movimiento, unas manos, algo, el hecho que te digan las cosas despacio, que cuando se dice diga entendiste? Seguro tú entendiste. Que un profesor no debe dar por hecho que uno lo debe saber. Porque ese es uno de los errores de los profesores de acá. Pues un profesor no puede dar por hecho que uno sabe muchas cosas y uno no sabe.....eso no es así, y que por qué no es así, si coges un estudiante lleno de dudas, entonces es como su expresión, como que yo diga, yo sé que yo llego allá y de alguna forma, o sea, que tú mismo dices, tú piensas, no, ella de alguna forma va a hacer que yo entienda: con muñequitos, con dibujos, la gente que dibuja se le entiende más, cuando a ti te explican que la barrera, no sé, que una membrana, que un epitelio que a ti te lo dicen, tú lo entiendes, te facilitan el conocimiento, son todas estas cosas extras aparte de... o sea, de pararse al frente del salón cosas como movimientos con la manos, utilizar el tablero, eh, dibujar, cantar, no sé, cosas extras que a ti te facilitan, para mí eso es un buen profesor.

E:

Ahora quiero que pienses, qué cosas del comportamiento del grupo facilitan aprendizaje, de lo que puede enseñar el profesor

I4:

Eh, cuando se empiezan a dar preguntas nos surgen dudas y se da como una integración de todo el grupo cuando todos están metidos en lo que el profesor está diciendo y cuando ellos comienzan a tener dudas son dudas que no se te ocurren, pero que cuando el profesor hace el esfuerzo, tú dices ah! Superbién las personas comienzan a hacer apuntes, cuando las personas comienzan a tener dudas, pues de que te están solucionando a ti un montón de cosas también. El hecho de que todos tengan disposición para aprender, de que a la gente le guste la materia, porque entre cien personas no todos les gusta la misma materia, pero por lo menos sí que la respeten, o sea, el respeto, el silencio en la clase, el hecho de que yo sepa que no me gusta la materia pero a mi compañera de al lado sí, o sea, hagamos silencio, respetémosla en, no sé, que haya participación. En lo que facilita en cuanto al salón de clase me facilita el aprendizaje. Que respeten que a mí me guste la materia, que hagan silencio, que respeten lo que dice el profesor. Las dudas que cuando una persona sin apuntes, que hace una pregunta, que a mí no se me había ocurrido, yo digo superchévere, superbién saberlo, entonces son cosas que me están facilitando aprender

E:

Ok. Como tratando de hacer una síntesis qué caracteriza lo que para ti es ser un buen profesor

I4:

Un buen profesor

E:

Tú como alumna, que valoras para que digas, es un buen profesor. Para que saques esa conclusión, digamos.

I4:

Pues, lo principal, la actitud. Cómo te paras al frente de los estudiantes. Cómo es tu lenguaje no verbal. Porque no todo lo que tú dices, demuestra lo mucho que sabes, sino la actitud como tú te paras frente a tu público, sí? La disposición que tengas, ante ellos. Que no utilices sólo que hables y hables y hables y hables y hables y el profesor que habla y habla y habla a mí me parece que no le están entendiendo nada. El profesor que sabe, para y dice entendieron? Al profesor que está dispuesto a repetir lo que ya dijo, al que no le da, no le molesta repetir cuando un alumno le dice: doctor no lo entiendo y cuando lo repite. Para mí, es un buen profesor, el que utiliza, el que hace dibujos, el que busca métodos, sin que el alumno se lo esté pidiendo, para facilitar el aprendizaje. Un profesor que hace lo del doctor X, que el copia, que el dibuja lo que está diciendo, o sea, que él mismo esté interesado en que los alumnos aprendan por métodos diferentes a lo que yo estoy hablando. El hecho que estén dispuestos a contestar las preguntas, que no avergüencen a una persona cuando está preguntando así sea una cosa boba, para mí es muy importante que un profesor sepa responder a una

pregunta, que lo haga con buena actitud, y buena actitud, bueno, para ti que es buena actitud? El hecho de que no haga sentir avergonzada a la persona que le pregunta mucho, porque no todos podemos aprender lo mismo a la misma vez en el mismo curso. No, el que sabe que no todos le van a entender lo que dice y que dice entendieron? Entendieron? El que se preocupa y pregunta a lo largo de la clase, mientras está dictando la clase para saber si entendieron. El que repite las cosas. Eso es para mí un buen profesor

E:

Listos muchas gracias

FIN

Informante 5

E:

Bueno, mira, lo que me interesa ver es la percepción del estudiante de cómo enseñan los profesores. Quiero que pienses en una clase que te haya parecido muy bien enseñada, que aprendiste mucho porque fue muy bien enseñada, listos? Y qué pienses en qué crees, en qué te diste cuenta o cómo sabes tú que una clase está bien enseñada, que es una buena clase

I5:

Bueno, pues, eh, el semestre pasado cuando estaba, pues, en segundo, me encantaban las clases del doctor X, porque eran como muy claras y sus dibujos eran como tan perfectos, que uno quedaba como guau! Qué perfección!, la verdad que una clase que X explica, uno queda como sí es esto, no es esto, no tengo dudas, y es muy chévere. Me parece que la forma de enseñar más que tal vez mucha palabra y palabra, debe ser como son las cosas, claras, con énfasis par en este caso en lo clínico, y X decía qué pasaba si se dañaba esto, o qué pasaba si se dañaba esta vía. Me parecía muy chévere, era muy claro y los dibujos que eran muy chéveres, perfectos, me encantaron.

E:

Ok. En general tú como...cómo se fija un estudiante que el profesor domina el tema que enseña, cómo sabe un estudiante, cómo crees que un estudiante tiene esa sensación de que el profesor sí sabe lo que enseña, en qué detalles notan eso

I5:

Bueno, pues yo creo que tal vez cuando va como al punto, no?, no se pone a dar vueltas a la idea de si esto va por aquí, por aquí, por acá y al final no terminan aclarando muchas dudas en la clase, o sea, un estudiante les pregunta y saben escuchar al estudiante, si sabe responder esa pregunta y a veces van un poco más allá, es decir me pareció claro

E:

Ok. Quisiera que ahora pensaras lo contrario. Una clase que para ti, fue pésimamente enseñada y que me digas qué características tenía esa mala enseñanza, independientemente de quién lo haya dictado, qué caracterizaba una mala enseñanza en esa clase que recuerdas que ese profesor enseña pésimo

I5:

Ja, ja. Bueno pues me acuerdo que con un docente de morfología, todas las clases eran muy malas. O sea, él se sentaba y uno era como que ay! qué pereza este tipo. No sé, como por su actitud era como un poco prepotente a la vez, a la vez como que enseñaba sin ganas, como así usted no entienda entonces lea, eh, yo explico esto como quiero, eh, daba el tema incompleto, a veces daba apuntes feos, o alguien preguntaba algo y ya se ponía bravo, o se iba del salón, eso me parecía muy feo. Y además uno le preguntaba cosas y no sabía explicarlas, quedaba uno como bueno y eso?...a qué iba mi pregunta.

E:

Y, te dejaba la sensación de que no sabía bien el tema, o que era falta de habilidad para enseñar

I5:

A veces, pues.....

E:

O los dos

I5:

A veces no sabía responder lo que uno le preguntaba, pero el resto de cosas sí las sabía. Lo que más le faltaba era como método, porque más que enseñar y de tener el conocimiento se debe tener como método para que otra persona pueda entender.

E:

Eh, cómo es un buen método para enseñar, que digas tú, esto es un buen método

I5:

Bueno, un buen método, primero que sea claro, no?, que sea conciso, que vaya directo a lo que...o sea, que la idea central sea clara y que sea, pues, bien desarrollada. Segundo, que sea como didáctico, que no sea como un monólogo de yo hablo y hablo y hablo y ustedes solamente escuchan, copian, y al final del, del, digamos así de la copia qué triste!. Entonces creo que eso debe tenerse en cuenta, que sepan, eh, relacionar bien, hacerle entender al estudiante por qué sucede esto, por qué no sucede esto, eh...eso, que de correlación. La correlación clínica me gusta mucho.

E:

Y, qué es lo que tú tienes en cuenta de la metodología para decir, esta fue una buena clase, metodología en el sentido de cómo el profesor maneja la relación con el grupo

I5:

O sea, como el docente se relaciona...

E:

En la relación del docente con su grupo, con el grupo en general

I5:

Bueno, pues, veamos la actividad del docente primero. Cuando los estudiantes pues le preguntan, saber responder y tercero, estando como con la idea clara y no que mis compañeros salieron como diciendo, oiga, como no le entendí nada a este señor, sino que digan oh que buena clase o le entendí todo el tema, sé que me ayuda, sé que cuando vaya a estudiar a mi casa no me tengo que clavar cinco horas en un libro, sino que la idea quedó entendida, y ya solamente con repasar queda bien visto el tema. Es eso. Ja! Ja!

E:

Listos. Eh, qué cosas te facilitan a ti, entender la enseñanza de un profesor.

I5:

Qué me facilita a mí?

E:

Qué te ayuda, qué cosas te han ayudado a entender una clase

I5:

Tal vez los dibujos, y las correlaciones. Porque yo no soy muy buena para si esto es y esto es, sino qué pasa aquí, si esto se relaciona con esto sea esto, como se relaciona, entonces cuando relaciono creo que aprendo más. Igual que los dibujos por ejemplo las gráficas cuando las hacen, las hacen como para decir qué pasa y eso, me parece muy chévere.

E:

Alguna vez has experimentado, que lo que has visto en una clase, te sirve para entender otra?

I5:

Huy, sí, muchas veces. En biomédica, ahorita estábamos viendo como, bueno el semestre pasado, en fisiología cómo funcionan el gasto cardiaco y pues ahora en biomédica comenzamos a ver como enzimas que pasan a la sangre cuando hay daño del miocardio. Entonces como que me pareció muy interesante y pues muy chévere porque ah éste ha pasado esto, esta enzima hacía esto y el semestre pasado pasaba igualmente con biomédica y anatomía, que uno veía como, como lo anatómico y en biomédica veía uno el funcionamiento, y eso era muy chévere, y como de acuerdo. Era muy chévere. Muy chévere.

E:

Y eso pasaba con frecuencia en qué? En biomédica?

I5:

En biomédica, pues en biomédica relacionado con la materia de ese semestre

E:

Es frecuente, que en la clase cuando el profesor trata de enseñarte algo, que eso tenga que ver con cosas que tú ya has estudiado por tu cuenta? Te pasa con frecuencia? O poco

I5:

Que yo haya repasado?

E:

Sí, que ya te hayas enterado porque cosas que se mencionan en clase o se enseñan en la clase

I5:

Pues a veces, alcanzo a leer para las clases. Entonces como que uno tiene la idea, pero una idea muy superficial, pero, pues, o sea, no mucho, porque pues el profesor, o sea, de dos horas que dura la clase uno tenía idea de dos cosas, el profesor habla de diez, pues de eso uno no tiene idea.

E:

Y eso que logras alcanzar a revisar antes de la clase, la clase te lo confirma o te cambia la idea que...

I5:

Me lo confirma. Y me aclara dudas. Por ejemplo no había algo que no había entendido la relación esto con esto y cuando entré a la clase el profesor me abrió el panorama. Entonces ya puedo empezar a relacionar cosas.

E:

Y tú cómo reaccionas cuando lo que se está enseñando, no lo estás entendiendo bien

I5:

Pues yo tengo un problema. Es que a mí no me gusta hablar, no me gusta preguntar, entonces mi compañera me dice: pregunta. Tengo una falla porque si no entiendo, me quedo dudando. Pues, ahí es mal. Porque no me gustaba preguntar

E:

Y cuando sales con la duda, qué haces con esa duda

I5:

Pues primero, yo pregunto pues a mis amigos y ellos me aclaran. Y si no, si veo que no me quedó claro voy a la casa a estudiar y a repasar

E:

Y cuando vas a la casa a estudiar es sola o con compañeros

I5:

No. Me gusta estudiar sola.

E:

Muy bien. Hablemos un poco de eso que acabas de decirme en tu casa. Qué cosas favorables tienes para estudiar en tu casa

I5:

Primero es que necesito estar sola. Necesito silencio. Entonces mí me gusta como estar sola en silencio, no sé, en mi casa me siento bien. Como que no tengo esa presión que apúrele que usted no entiende que toca pasar al otro tema

E:

Y qué recursos tienes en tu casa para buscar el conocimiento

I5:

Libros, internet

E:

Y los libros, ya los tenías o los has ido comprando, o los llevas de aquí de la universidad

I5:

Algunos ya los tenía, o sea, me los regalaron al comenzar la carrera, otros los he ido consiguiendo y otros, pues, los llevo de la universidad.

E:

Eh, si comparas ese ambiente de tu casa para prepararte para ir a clase, es más lo que lees en tus libros o lo que buscas por internet

I5:

Pues, la verdad, me gusta más leer por los libros, porque uno siente que es como la verdad. Porque cuando es por internet, encuentro un link que dice como esto es cierto y luego otro dice que no, que esto no ocurre. Y uno queda como guau! Que cosa tan loca. Me gusta leer, y a veces cuando uno entiende los libros, pues, toca recurrir como a otras clases

E:

Ok. Bueno, eso en cuanto a tu casa

I5:

Sí

E:

Ahora hablemos de qué te ayuda fuera del aula, qué cosas de la universidad te ayudan para poder entender una clase

I5:

Bueno pues aquí en la universidad como, cuando hay algún problema, y aquí en la universidad es muy grave. Uno entra a la biblioteca y es muy pequeña, hay mucha gente y hace mucho ruido. Entonces esto es un problema. Entonces uno a veces dice vamos a estudiar entonces vamos a la biblioteca vamos a leer y vamos a concentrarnos en un sitio que nada molesta, y te queda como sí que recocha, molestamos, entonces eso es un problema. Pero pues así debería servir pues para estudiar bien y pues entender bien mi... mi qué? Mi tema. Otra cosa es que los profesores son como muy amplios, algunos, que uno les pregunta y son asequibles y dicen tengo este tiempo, me puede ayudar, cualquier cosa tengo tutorías, y eso me parece muy chévere.

E:

Cuando no es posible estar en la biblioteca, que otros espacios han logrado usar de la universidad como para estudiar con el grupo

I5:

Eh, nos gusta a veces estar atrás por los arbolitos, donde está la casita administrativa, que es como...no hay mucha gente, y pues allí. Es como solo tranquilo, aunque a veces molestan los carros, pero pues ahí es rico. También nos gusta....en dónde más...a ver....en las mesitas de las enfermeras, o algo así, ahí también es chévere, en las mesitas

E:

Ok. Si tú comparas las veces que les pides ayudas a los profesores o ayuda a tus amigos para aclarar dudas, qué usas más: la ayuda de los amigos o la ayuda de tus profesores

I5:

De mis amigos. Ja! Ja!.

E:

Cuéntame, cómo es esa ayuda

I5:

O sea cómo me ayudan?

E:

Sí.

I5:

Bueno pues necesito ayuda en el funcionamiento del corazón. Entonces digo: oiga pues no entiendo. Entonces ellos pues se sientan con paciencia, me explican, me dibujan y me ayudan. No sé, eso. Y los profesores a veces no tienen tiempo, no es todos los días, sino que a veces nuestros horarios no concuerdan. Como te decía a mí no me gusta mucho hablar entonces como que me cuesta hablar con los profesores porque los veo como tan..... no sé, me da como pena.

E:

Y si tú tienes dentro de tu grupo de amigos, varias opciones para decidir a quién vas a pedirle explicación, cómo escoges esa persona que quieres que te explique

I5:

Bueno pues, uno como que con el tiempo termina conociendo a las persona y va sabiendo en qué son buenos, o si a alguno no le gusta mucho este tema entonces no le voy a preguntar. Entonces si uno dice no entendí, busco una persona que le gusta el tema, que le gusta enseñar y sabe enseñar, no? Pues porque yo tengo un problema, que yo tengo un conocimiento, pero no lo sé transmitir a las personas. Entonces las personas quedan como...no le entendí nada.

E:

Te ha pasado?

I5:

Sí, sí. No tengo como metodología para enseñar. Bueno entonces busco la persona que sabe enseñar

E:

Tú qué le ves al amigo que sabe enseñar. Tú como....por qué sabes que sabe enseñar

I5:

Porque, no sé, es claro, conciso, me responde a lo que yo pregunté, y no se va por allá con un tema que no era. Si yo le pregunto, entonces esto como se relaciona pues sabe dar la respuesta.

E:

Y si tú comparas entre resolver la duda con tus amigos, a irte a tu casa a resolver tú misma la duda, cómo te ha ido mejor

I5:

Pues no sé. Yo como que lo complemento, porque hay cosas que uno por más que lea, por más que intente leer de aquí o de allá, como que no capta la esencia de la idea. Y cuando uno va a un amigo, como que da como una palabra que uno dice: guau! Sí era eso. Y como que eso que no había entendido entonces me ayuda a mí. Eso que no había estudiado no lo había entendido, entonces eso me ayuda. Me gusta relacionar las dos.

E:

Ahora, piensa en esa clase que te gusta y cuéntame qué factores del grupo te ayudan a recibir la enseñanza en esa clase

I5:

Pues las clases de X? como que yo digo: silencio no hablen

E:

Tú lo dices?

I5:

No, sin decirlo. Porque me hace perder el hilo de la clase. Si el profesor nos puede enseñar, entonces como que todos estemos callados, en silencio, todos poniendo atención

E:

Y eso te ayudaba

I5:

Sí claro, porque algo que me molesta mucho y es que el profesor haga algo y otras personas estén haciendo ruido. Uno trata de concentrarse lo mejor pero uno dice como oiga cállense ya! Estoy intentando hacer algo importante

E:

Cuéntame en una clase en que el grupo no te haya ayudado a entender lo que el profesor acababa de explicar. Qué pasó esa vez, en esa clase. Si te ha pasado. O si no te ha pasado, me dices no, nunca me ha pasado que un grupo interfiera

I5:

Sí pasó este semestre, el profesor de biomédica estaba explicando unas cosas de porfirias y hemoglobinas, y pues tenía afán porque había mucho tema y yo estaba y todos como oiga termine ya, ya son las once, ya estamos cansados, tenemos hambre, y yo decía, no he entendido, cállense, tengo que entender, eso sí me molestó mucho porque era como ya, ya, ya.

E:

Y tú les dijiste a tus compañeros?

I5:

No. No lo dije, no.

E:

Y qué pasó finalmente, siguieron molestando?

I5:

Sí. El profesor entonces terminó la clase y se fue. Y muchas cosas no las había entendido. Y cuando fui a leerlas las entendí al revés porque tenía otra idea

E:

Y cómo supiste que las habías entendido al revés

I5:

Porque no me fue bien en el parcial Ja! Ja!

E:

Y cómo sabes que te fue mal

I5:

Porque saqué mala nota

E:

Ya te dijeron la nota?

I5:

Sí.

E:

Y ya sabes por qué te fue mal?

I5:

No, no. No hemos revisado el parcial

E:

Pero ya sabes por tus amigos?

I5:

Sí. Ya más o menos lo sé.

E:

Y lograste entender

I5:

No, si, ya. Ya tengo una idea clara

E:

Quién te la aclaró?

I5:

Eh, X (compañera), que ella es como mi super amiga, que ella está siempre ahí para ayudarme y ella fue

E:

Le entendiste?

I5:

Sí.

E:

Quisiera que ahora me resolvieras, para tu concepto, qué características tiene un buen profesor para ti. Qué hace, o sea, para tí, qué es un buen profesor que enseña bien

I5:

Bueno, un buen profesor, tiene que saber mucho, pero no tiene que ser pedante. Tiene que saber transmitir su idea, sin sentirse yo soy un dios, ustedes son unos nada, que solamente quieren aprovecharse de mi conocimiento, sino alguien que tenga como habilidad para enseñar, porque no puede uno pretender regañar a los otros porque la letra ya no es que con sangre entra. Entonces, eso me parece importante que no se confunda porque muchas veces somos humanos y se confunden los profesores. Otra cosa que sepa utilizar las herramientas que le brinda la universidad, que usen el video beam y que no sólo se dediquen a hablar y hablar y hablar, sino que se puede utilizar eso. Que sea paciente, que sea tolerante, eso.

E:

Ok. Y ahora para terminar, sin que me tengas que decir el nombre, dime las características de un profesor que te haya parecido malo

I5:

Malo?

E:

Sí. Qué características tenía ese personaje, que tú digas ese profesor si es lo peor que he tenido en esta universidad

I5:

Bueno, desde que entraba al salón, ya entraba como con mala gana, uno lo veía caminando como con, qué fastidio estar en esta clase, si? Cuando hablaba, hablaba como feo, sí me entiendes? Como sin ganas, enseñando lo que le toca enseñar porque no le interesaba dictar la clase. La forma hasta en la que se paraba o sea se sabía lo que estaba sintiendo en ese momento. También pues cuando los estudiantes le preguntaban, era terrible, se ponía bravo o no respondía o de afán respondía y si usted no entendió, ya qué? Eso me parecía terrible.

Muchas gracias

FIN

Informante 6

E:

Entonces, mira. Quiero que pienses una clase en la que tú digas, esa manera de enseñar aprendí un montón, cierto? Entonces, tú que valoras cuando tú dices, es que esa clase fue buena

I6:

La clase buena...para mí la mejor clase doctor, la que X nos dio, la neurona de primer semestre porque es una clase que a mí me puso a dibujar, es un método de enseñanza muy fácil para aprender, porque uno se puede ubicar más fácilmente sobre lo que el profesor intenta meterlo teóricamente, no sé, intenta ubicar más. Es una clase que me ha servido mucho, porque, me di cuenta que es que eso no sólo se ve en primero, es todo el semestre y todo me ha dicho esa clase han sido bases para la enseñanza y poder comprender lo que he visto ahora. Entonces por ejemplo el calcio que sale a las vesículas es algo fundamental, aprender cómo se despolariza la célula, la importancia del sodio, la importancia del potasio, que el potencial de reposo, cómo se despolariza la membrana, todo, todo eso, cómo se comunica una neurona con otra por medio de un neurotransmisor, todo eso, es algo que uno no sólo lo ve ese día sino que lo ve todo el tiempo, porque es cómo se comunica no sólo la neurona sino las demás células, entonces es una clase que a mí sinceramente me gustó mucho y jamás voy a olvidar esa clase. Porque fue mi base para comprender. Entonces en segundo semestre vimos la mayoría, por no decir todo lo del tercer semestre con fisiología cardiaca, en fisiología...ha sido una clase que me dio la base. Y para poderme referir a libros esa clase me dio la base sin la cual no lo hubiera podido hacer

E:

Qué crees que te ayudó en esa clase además de dibujar

I6:

Cómo el profesor se toma su tiempo para explicar las cosas. Es decir la metodología que usa, que primero que todo, no llega estresado a la clase, no llega cansado, no llega con pereza, no llega de mal genio, entonces ante todo le agrada dar la clase. Entonces cuando uno cuenta ese aspecto en el profesor, que le interesa, que realmente se le ve el interés por que los estudiantes aprendan, es cuando uno como que se siente como más en confianza para entender esa clase. Y tomarse un tiempo, se dan las pausas necesarias, porque si uno habla rápido, habla rápido, cuando un docente habla muy rápido, uno no le alcanza a comprender y muchos docentes cuando uno le dice, doctor, será que podría repetir? se ponen bravos y no lo hacen y dicen ah eso está en los libros, cosas así, entonces cuando uno se toma un tiempo, uno puede analizar, y aparte de analizar uno puede anotar y cuando uno anota puede así referirse y uno nota el esfuerzo de la clase, entonces he analizado una clase, uno se puede referir como si uno realmente si hubiera comprendido, o sea, a uno se le olvida, uno lo olvida y con el apunte uno lo refresca más. Yo soy una de las personas de que todo lo anoto. Todo, todo, todo.

E:

Eh, tú cómo te das cuenta que un profesor sabe lo que enseña

I6:

Por la forma como se expresa y por la forma en que le responde a sus estudiantes. Entonces, si uno que ve que el profesor le agrada y habla con fluidez el tema y un estudiante le pregunta y le sabe responder, es un profesor que realmente sabe. Y no solo, o sea, no solo el profesor que se centra en ese tema que sepa, sino que son profesores que le hablan a uno acerca de otras cosas, que le hacen dar cuenta a uno de todo el conocimiento que tiene el docente. Porque por ejemplo un médico, no es médico la persona que solo sabe de medicina, que por ejemplo, el doctor X siempre explica, empieza a hablar de historia, porque es algo fundamental. No sé, a pesar de que uno está viendo patología uno tiene ese enfoque de qué es lo que sucede y eso es algo muy bueno. Y se da cuenta de que no solo el profesor sabe ese tema sino que habla de otros temas.

E:

Eh, para que tú te des cuenta que un profesor sabe, además de su manera de hacer las cosas, mirar los libros o internet te permite darte cuenta de eso, o con lo que viste en clase ya fue suficiente para darte cuenta que el profesor sabe mucho

I6:

Depende. Depende del profesor y de qué tema también uno quiera conocer. Por ejemplo, como en las clases de X, yo nunca tuve que leer un libro de nuevo, porque sabía que si yo veía un libro de eso, me

enloquecía, no lo iba a entender, entonces yo que hacía, copiar la clase y escuchar y escuchar y repetirlo y todo se me iba quedando, todo se me iba quedando y así era más fácil. A veces es necesario referirse uno a los libros para complementar. Pero a mí se me hace que dependiendo del profesor uno no necesita referirse a un libro. Por ejemplo, con el doctor X, un profesor de anatomía que él todo en su clase lo da. Sí? Puede que la clase dure un poquito más de lo normal, pero él todo lo da, entonces uno no tiene que referirse al libro. Más fácil para uno, pero, referirse por ejemplo en anatomía a un libro de imágenes o un atlas mientras uno estudia, es muchísimo más fácil. Se facilita la enseñanza. Porque lo teórico lo empiezo a ver más fácil.

E:

Ahora quiero que vayamos al otro extremo. Quiero que trates de recordar una clase malísima, que tú digas en esta clase no aprendí nada y la enseñanza fue pésima, qué caracterizó a esa clase, que tú dijiste, fue muy mala. No importa quién la haya dictado, qué características tenía la clase para que tú dijeras: no, yo con esto no pude, no me sirvió

I6:

Una clase en primero, que me nos dio el profesor X, en la que para explicar una cosa que se puede explicar de otra manera se complica mucho, mucho, mucho, mucho y empieza a devolverse, a devolverse y a devolverse, entonces uno dice quieto y después uno ya no capta lo que él intentaba explicarle al comienzo. Entonces, ese método de enseñanza que eso es tal, hasta por ejemplo explicar una fórmula, pues es importante saber de dónde sale la fórmula obviamente, pero se va uno más y más y más y más, entonces ya, pero no es malo porque uno debe saber eso. Pero en el momento de comprender algo que realmente vamos a practicar con esa fórmula, uno se queda y no puede comprender bien, entonces ahí sí es cuando a uno le toca devolverse y empezar a pensar y mirar un libro o buscar otro profesor para que a uno le explique no? Principalmente es buscar otro profesor. Porque sinceramente para comprender fórmulas es como complicado saber cómo se aplica y en qué momento lo aplica.

E:

Y ese, en ese caso concreto que tuviste dificultades con ese profesor, buscaste a otro que te explicara?

I6:

Sí. Busqué al doctor X. Él me explicó creo que fue la fórmula de Goldman, creo que fue, y es una fórmula que tiene muchos componentes, y entonces yo la empecé a comprender como al inicio, pero después me perdí, yo no sabía y de donde salió esto y esto y esto, entonces no comprendí. Yo sí le dije al doctor X: será que usted me puede explicar la fórmula? Y él me la explicó. También a veces me lo explican mis compañeros, ahí también.

E:

Y en ese ejemplo que me estás dando, que el profesor, el segundo profesor, te explicó lo que no habías podido captarle al primer profesor, cómo te explicó?

I6:

Porque el profesor se tomó un tiempo y al tomarse un tiempo él empezó como a desglosar cada cosita y uno se daba cuenta pues de dónde venía cada cosita y entonces uno se da cuenta de dónde sale todo. Entonces era más fácil la comprensión. Pienso que uno comprende más y aprende más, si se toma el tiempo necesario para comprender. Muchísimo más fácil hacer el análisis para comprender

E:

Bien. Cómo, qué cosas pasan para que a ti te quede la sensación de que un profesor no sabe bien el tema que está enseñando. No sé si te ha pasado esa sensación

I6:

Por ejemplo a veces cuando se quedan al hablar. Por ejemplo el doctor X, él es una persona que sabe porque él es físico y él explica muy bien, pero él a veces como que se confunde mucho y por ejemplo, pues a uno le ha pasado que por ejemplo uno dice en la clase que el cielo es verde, y mucha gente que dice hay gente que realmente no ve, entonces lo que hace es estudiar de los apuntes y cuando él pregunta en el parcial de qué color es el cielo? Y el libro lo que dijo es azul, entonces, la gente dice pero si usted dijo en clase...no pero es azul porque el libro lo dice. Entonces muchas veces se confunde, pero son cosas mínimas, uno no es pues...uno se puede equivocar, uno es humano y por eso mismo es que es más fácil complementar con la lectura.

E:

Y cuando él a veces se confunde, caer en cuenta de que se confundió, ustedes lo pueden solucionar antes del parcial o es con el parcial

I6:

Es con el parcial que uno se da cuenta. Uno se da cuenta porque eso pasó, por ejemplo porque a quién no se le olvida una enzima, entonces él dijo una enzima y él la tuvo para el parcial, pero pues yo no la embarré porque yo había leído, sabía que no era esa enzima que él había dicho, y la mayoría de la gente contestó esa enzima.

E:

Y hay oportunidad de poderle decir al profesor, que había que corregir, que lo estaba diciendo mal?

I6:

Sí, es una persona adecuada para eso. Es una persona que dice mire profesor, mire usted dijo otra cosa y no dice no... sino que es muy abierto, es una persona muy comprensiva en ese aspecto. Porque un docente debe comprender. Porque para mí un buen docente es ley, o sea, si a mí un docente me dice el corazón hace tal cosa, yo digo el corazón hace tal cosa porque así me lo enseñaron y así es como yo aprendí. Entonces siempre para mí las cosas van a ser así, siempre. Entonces es eso, que, o sea, si el docente se equivoca, pues las personas que sufren, el estudiante en sus apuntes, va a obtener ese error y no lo va a corregir.

E:

Ok. Y eso crees que pasa frecuente?

I6:

No. No es muy frecuente, la verdad. La verdad es que el se haya equivocado muchísimo, como por mucho que se haya equivocado en cuatro palabras que yo haya comprendido, cuatro palabras, que a veces cuando él se equivoca, muchas veces se corrige. O a veces los mismos estudiantes lo corrigen: profe es que esto no es así. Ah! Sí qué pena. No pasa todos los días, pasa como cuatro o cinco veces

E:

Ok. Qué cosas, de lo que tú haces por tu cuenta, te ayuda para entender una clase cuando vas al aula

I6:

Muchas veces, yo soy una persona que a mí no me gusta quedarme con una duda. A mí la verdad me gusta leer de los libros porque siento que complemento más o buscar en internet, pero cuando ya no puedo, yo cuento con la... como con un punto a favor el que mi papá es médico. Él es egresado de acá, entonces yo le pregunto cosas, no muchas, yo por lo general intento buscar las cosas por mí mismo pero hay cosas que hay cosas que uno entiende cuando ya empieza a buscar un caso, a buscarle más el enfoque médico, cuando apenas se está aprendiendo, entonces él a veces me ayuda en eso. Y los libros más que todo. Es que realmente leer también ayuda muchísimo. Porque un tema que se ve en dos horas, no se va a decir todo. Dice lo más importante, lo que uno debe saber, pero generalmente a mí me gusta complementar mucho con la lectura. Leo mucho: leo la Harper, en anatomía leo la Moore y cogía y estudiaba por la Moore y luego la Netter, entonces así sentí que se me quedaban más las cosas a parte de lo que me había dado el docente. Yo lo primero que hago es leer del libro, sacar mis resúmenes, leo mi resumen y comparo con mis apuntes y leo mis apuntes. Y así siento que me quedan más las cosas.

E:

Qué cosas valoras, que te ofrece tu casa para poder estudiar allá fuera de la universidad

I6:

Eh, cosas que me ofrece mi casa? El silencio, porque siempre para mí es fundamental. Por ejemplo a mí no me gusta quedarme en la biblioteca de la universidad. Porque la gente hace mucho ruido, no la respetan, se mantienen haciendo arreglos y suenan como taladros y la gente pasa Yo soy de los que yo estoy leyendo un párrafo que a mí me daban para leer y al fin que? En cambio cuando estudio en mi casa, tengo el escritorio dentro de mi cuarto, entonces yo cierro la puerta con seguro y me encierro a estudiar, a estudiar y estudiar. Y que nadie me molesta, y mis papás comprenden, más que todo mi papá porque él estudio esto y sabe que esto es de estudiar todos los días, es una carrera en la que hay que estudiar todos los días. Entonces muchas veces cuando mi mamá...mi mamá no lo comprende y muchas veces no lo que pasa es que él está estudiando. Entonces todas esas cosas

E:

Eso es en tu casa. Y aquí dentro de la universidad qué cosas te ayudan a entender mejor las clases

I6:

Mis compañeros. En esta carrera lo fundamental es tener un buen grupo de estudio. Porque no hay nada como uno estar confundido y que le explique el compañero, porque el compañero a uno le dice las cosas de una forma más fácil, entonces uno lo comprende mucho más fácil. Entonces mis compañeros, siempre, siempre que yo tengo una duda, les intento preguntar. Muchas veces me pasa. Esto es un punto muy a favor. Otra cosa que se puede hacer cuando uno empieza a subir de semestres y se saca un tiempo que a mí me fascinaba las tutorías. Una tutoría, es algo que uno aprende bastantísimo, uno tiene una duda conceptual, pues seguro le responden, y se toma el tiempo y uno comprende y uno queda con más claridad sobre el tema. De las tutorías que en primer semestre se dio y las tutorías que ahora en tercer semestre hemos tenido con una estudiante y con el doctor X que también me ha parecido... la verdad las tutorías me han parecido un método muy bueno. Siempre, siempre. Primero que todo a las tutorías no va todo el salón. Porque eso de hacer bulla en el salón me parece una falta de respeto con el docente. Ese murmullo es molesto. Si la gente no le quiere prestar atención, sálgase. Es el momento en que están las demás personas. Es mejor ir a una tutoría donde van más poquitas personas y las personas que van a la tutoría son las personas que están interesadas. Entonces obviamente no son las personas que van a la tutoría las que van a sentarse a hablar con el otro. Van a lo que es. Entonces es mucho más fácil y mucho más didáctica aprender en la tutoría.

E:

Eh, recuerda alguna de las ocasiones en que alguno de tu grupo te explicó algo que te resolvió el problema. Cómo es la metodología para que un compañero te explique. Acuérdate de una situación concreta y de cómo hizo ese compañero para explicarte

I6:

En biomédica I, en señales, señales yo sí no lo comprendía. Difícil, difícil. Y es más, a mí me dio pena ir a decirle al profesor que me explicara, porque era todo. Entonces yo le dije a X (compañera), X me explicó en la biblioteca y ella es una persona que uno siempre le va a entender a X, porque X es de esas personas que se para y le muestra a uno y hace mímica y te dice aquí está tal cosa, y aquí pasa tal, y que es como que se da cuenta que uno o sea ella lo hacía sentir a uno agradado, porque a ella le gusta explicarle a uno entonces el tener como ese sentido de pertenencia tan agradable, uno le entiende muchísimo más fácil. Y como ella explica tan bien como ella le dice a uno y te dice esto es así y así, y tú tienes esto otro y se remanga la chaqueta, así como la profe X, así, yo a X (profesora) le entiendo mucho. Hay personas que no les gusta pero a X (compañera) le fascina. Por ejemplo a mí nunca se me va a olvidar la molécula del colesterol, porque tiene un OH al final y lo que hizo fue ponerse una gomita acá y dijo éste es el OH, y yo soy los anillos del colesterol, eso es algo fundamental y no se nos olvida. A XX también, con lo de la proteína G, que cogieron como una sombrilla y dijeron; yo soy una subunidad alfa, esta es la beta, y esta es la gamma, entonces aquí llega la señal y toca y sale la alfa y entonces toca después el fosfolípido de la membrana y empieza la cascada y así es muchísimo más fácil.

E:

Y a X (compañera) también la gusta escenificar lo que explica?

I6:

Si uno se empieza a basar solo en teoría, en teoría, uno debe tener como algo de práctica y esa práctica de escenificar a uno lo hace ubicar muchísimo más, por eso los dibujos que hace el profesor X es algo muy bueno, muy bueno, muy bueno, porque si uno se para a decirle que el nervio, o digamos el seno transversal y que llega a tal lado, pues sí, uno como que lo intenta imaginar pero es muy difícil, en cambio a uno le hacen el dibujo y le dicen aquí está el seno sagital y llega aquí al transversal y se unen y sale por la vena yugular eso es facilísimo de entender. Si a uno le explican así, uno no tiene que ir a un libro porque uno ya sabe cómo viene y hacia dónde va. Más fácil.

E:

Eh, descríbeme cómo está organizada una clase que a ti se te facilite para aprender, la organización general de la metodología de la clase o de la actividad que tienen en la clase que te ayuda

I6:

Qué me ayuda mucho. Primero cuando la gente no está alborotada y que se pone a hablar, cuando el profesor llega, porque siempre que el profesor llega cansado es una clase en la que nunca se aprende. En cambio si el profesor llega bien, feliz y a explicar y se nota que le gusta, entonces y que lleve un orden, llevar un orden es importantísimo, porque uno no puede empezar hablando de la arteria pedia y al final terminando con la arteria femoral. No. El orden, el orden. Si esa persona no lleva el orden

entonces uno como que empieza con un rompecabezas. Y entonces si el profesor lleva su orden uno lo aprende más fácil. En cuanto llega a un punto en el que uno no entienda, es más fácil que él se devuelva y explique lo que pasó, no, recuerden que aquí pasaba tal cosa y aquí pasa esto, ah sí, entonces es más fácil para uno.

E:

Tú cómo decides, si lees antes de una clase o no lees antes de una clase. Cómo decides tú

I6:

Eh, yo lo decido primero si el profesor lo recomienda, si el profesor dice: miren muchachos lean de esto, revisen tal capítulo de este libro para que la gente se ubique más en la clase y qué es lo que me atrae que me gusta mucho leer, cuando veo que son temas que jamás he visto en la vida. Que jamás, jamás, jamás. Entonces por ejemplo si la clase es de ecología entonces uno como que ya tiene la idea, como es esta cosa, como está conformada, pero son cosas que ya porque uno ya lleva estudiando, uno ya medio sabe, pero por ejemplo el día que yo llegué a angiografía, yo dije, voy a leer y leí un poquito pero muchas veces leer antes de la clase es más difícil, se me hace a mí. Es más fácil que el doctor de la clase y uno lea y después es mucho más fácil entender la clase. Uno comprende más porque, uno, le queda el concepto de lo que dijo el doctor en la clase, uno lo rectifica cuando ya leyó lo del libro, después uno llega a los apuntes y complementa cosas que le faltaron por ver en el libro y cosas que a uno se le había olvidado que el doctor dijo

E:

Qué hace que te atrevas a preguntar en clase o que no te atrevas a preguntar en clase

I6:

Cuando a los profesores como que no les gusta que uno le pregunte, entonces uno intenta como no hacerlo

E:

Y cómo te das cuenta que al profesor no le gusta que le preguntes

I6:

Por ejemplo, una vez, a un docente le preguntó el compañero, oye, esto pasa por acá, qué es esta arteria? Y él le dijo: léalo en el libro ahí está. Entonces yo dije a este docente nunca le voy a preguntar, nunca le voy a preguntar. En cambio a X, la verdad yo sí soy muy preguntón, yo sí no entiendo algo, doctor, podría repetir, doctor es que no...es que yo soy de las personas que no le gusta quedarse con la duda, no me gusta tener esa duda, yo tengo que resolver la duda, tengo que correr a buscar en el libro, porque yo no puedo, no puedo, porque tengo que encontrar la manera de salir de esa duda. Entonces por lo general, siempre, siempre pregunto en la clase. Así al profesor le guste o no. Y la verdad no ha pasado mucho. Si me ha pasado como dos o tres veces. Admiro mucho a doctor X porque nunca lo saqué de casillas, porque siempre que él terminaba de decir algo yo decía: doctor podría volver a repetir? Siempre es una persona que me va a responder y cualquier cosa que yo no entendiera lo buscaba, entonces se me facilita mucho

E:

Bien, para cerrar quisiera que me sintetizaras, para ti que es un buen profesor

I6:

Para mí un buen profesor es la persona que llega muy bien a la clase, que llega con felicidad, un docente que le gusta que su conocimiento se le transmita a las demás personas. Un docente en el que habla pausadamente y lleva un orden en su clase. El orden es fundamental. Y un docente en el cual uno pueda después de que ha acabado su clase referirse a él y hacerle preguntas. Un buen docente para mí. Un docente en el que siempre que le preguntaba responde. Un docente que gusta. Un profesor que apenas llegue a la clase alegre, uno nota en la entonación de voz. Si llega alegre uno ya respira tranquilo, el profesor llegó bien, vamos a hacerlo. En cambio cuando un profesor llega con esa como con pereza, muchas veces el profesor X de inmunología llega de mal genio, aunque da su clase bien, pero me gustaría más que llegara como más alegre, sé que sería muchísimo mejor, aunque la clase la da bien.

E:

En qué te fijas cuando dices que ese profesor no es alegre pero la clase la da bien

I6:

Porque a pesar de que llega de mal genio, él como que empieza a transcurrir la clase, el como que se empieza calmar, como a relajarse, empieza como a hablar más fluido y hace que su clase se entienda. Entonces uno puede entenderle fácilmente

E:

Y él cómo reacciona cuando preguntas en esa clase

I6:

No el, él es siempre como al comienzo que llega como con ese mal genio porque es que también la gente es muy descarada: la gente o hace bulla o siempre molestan mucho los celulares y la gente ah es que ese verraco teléfono, entonces, claro, esa es una falta de respeto, pero como que ya después da su clase bien y pues es agradable. A pesar de que llegó de mal genio, como que se calmó y como finalmente no tiene la culpa que llegó en un trancón, si, porque seguramente hay cosas que lo estresan a uno y puede uno llegar mal, pero como que después de un tiempo, no mucho de la clase uno le pregunta y bien, chévere

E:

Ok. Muchas gracias

FIN

Informante 7

INFORMANTE 7

E:

Quiero que recuerde una clase de toda la carrera en la que usted halla dicho que aprendió mucho, no importa la carrera y el semestre.

I7:

Fue una clase acerca de pancreatitis, aprendí mucho porque de antemano conocía mucho de lo que se iba a tratar ese día, dos teníamos las bibliografía explícita, qué era lo que teníamos que revisar. Tres, el doctor había sido muy concienzudo en que iba a hacer preguntas. Acorde a eso fuimos desarrollando el tema, no en base de una presentación sino en base a lo que habíamos leído, fue haciendo un mapa conceptual, acorde a eso fuimos desarrollando un caso clínico, como lo íbamos desarrollando, qué le íbamos a pedir, cuál era la conducta a aseguir, qué esperaríamos encontrar en cada uno de los pasos.

E:

Cuéntanos, teniendo en cuenta esa clase, un estudiante cómo se da cuenta que un profesor domina el tema.

I7:

Cuándo se apropia totalmente del tema y es capaz de hablar desde la evidencia, desde lo que la ciencia revela. Cuando nos dice que tantos pacientes pueden presentar X patologíaa dependiendo no solamente de su edad, sino de los diferentes factores. Eso influye en uno. Si este personaje vive actualizado, nos presenta evidencia acorde al tema. Acorde a eso su labor clinica diaria nos dice que es así.

E:

Para hacer contraste quiero que trates de recordar una de las peores clases que recuerdes de la carrera, que describas cómo fue esa clase.

I7.

Con muchísimas diapositivas, con un tema difícil de comprender y que es abordado desde un enfoque muy teórico y muy poco práctico, abarcar todo del tema y no abarcar tal vez lo más funcional del mismo. Sobre todo el tiempo y el espacio. El tener un espacio con muchas personas y que este no sea tan grande, tan ventilado, eso hace que sea lo peor.

E:

Quiero que pienses en una interacción con un profesor que te halla prarecido que no dominaba el tema.

I7:

Cuando no especifica en ciertas áreas en ciertos puntos, cuando eso se hace repetitivo, cuando empieza a pasar sus diapositivas, cuando empieza a divagar en otros temas, saliéndose del tema que estamos revisando. Cuando las respuestas a las preguntas que estamos revisando no responden nada del tema. Eso nos deja con la duda, será que sí, será que no, mejor lo reviso yo solo.

E: Volvamos a pensar en la mejor clase y la peor clase. ¿Cómo comparas el comportamiento del grupo, ya no solo del profesor?

I7:

Con completa atención en la mejor clase. Pues como uno está conectado con el tema. Y disperso, dormidos, sin nada de atención, sin nadie tomando apuntes.

E:

Pensando en esas dos clases, en la buena y en la mala, en ambas hubo participación. O era más que todo la exposición del profesor.

I7:

Había mayor interacción del docente cuando la clase se tornaba mejor. Entre mayor interacción hubiese era mayor la atención que se prestaba y el aprendizaje que se da. Mientras que en una clase mala no hay dicha interacción, solamente el docente habla y ya.

E:

Qué cosas le cambiarías a la clase mala que recuerdas, para que se volviera buena.

I7:

Clave la interacción con el docente, eso es fundamental entre mayor duda y respuestas claras, la clase se torna mucho mejor. Mientras que si la interacción es pobre no hay nada que hacer. Si no hay comunicación no, tal vez el aprendizaje no es tan optimo.

E:

Esa clase buena, en la que crees que te aportó conocimiento, qué crees que te facilitó el aprendizaje en esa clase.

I7:

Poseer material bibliográfico específico. Dos la interacción con el docente. Que el docente no viniese a dictar una clase sino que el docente viniese a orientar una clase y fuésemos nosotros los que desarrolláramos el tema. Tres que las preguntas que se resuelven sean preguntas puntuales con respuestas puntuales a esas preguntas.

E:

Para esa clase buena, sentías que el conocimiento de otros semestres ayudaron a esa clase. O no era más la bibliografía para lo que había de la clase.

I7:

Sí el conocimiento claramente ayuda. Es un aporte pero no es un aporte porcentualmente hablando mayor como lo es la bibliografía. Debería ser todo lo contrario.

E:

En esa clase el docente trajo a colación conocimientos que debieran haber adquirido en semestres previos.

I7:

Por supuesto, siempre. Partimos de básicas y ahí si nos vamos a otras cosas.

E:

El conocimiento que te sirvió para esa clase buena, ¿había conocimiento que hubieras adquirido por fuera de la universidad. Que te hubiera servido para llegar a la clase? Que no lo recibiste en clase sino que tú por tu cuenta obtuviste información que te ayudó para lo que necesitabas en esa clase

I7:

No, las lecturas que uno siempre tiene y que debe ir recordando con el tiempo, los textos fundamentales que siempre han estado allí.

E:

El conocimiento que obtienes, que te sirven para las clases. Por fuera de la universidad, ¿dónde consigues conocimiento? ¿Cómo accedes al conocimiento por fuera de la universidad?

I7:

Casi siempre por Internet. Cuando vamos a cosas por Internet, mirar el (estado del) arte del tema. Libros y los manuales básicos de cada especialidad.

E:

¿Qué te ayuda para entender si la información que encuentras por Internet es creíble es seria?

I7:

El que busquemos en bases de datos que estén adscritas a dicho conocimiento.

E:

Ahora qué cosas crees que te pudieron ayudar para aprovechar el conocimiento en esa clase buena. Qué factores ayudaron o pudieron haber ayudado dentro de la universidad para que hubiera aprovechado o disfrutado esa clase.

I7:

Fundamental el paciente. Si uno ve la clase o ve el paciente antes o independientemente del orden, comienza a hacerse una idea completa de lo que se está hablando. Si hablamos de pancreatitis y el tema y después vamos a ver cómo se presenta el dolor abdominal, qué estudios le pedimos, cómo se elevan las encimas, qué vamos a hacer con el paciente, si la edad repercute, todas estas cosas. Y lo llevamos digamos al contexto de la clase. Ok., será por esto que le hicimos esto. Como tenía X años tuvimos que intervenirlo. O esperamos porque era menor. Por supuesto lo fundamental el paciente y dos la orientación del paciente.

E:

¿Es frecuente que fuera del aula entre los mismos compañeros intercambien conocimientos o es más en el aula? ¿En qué sitios suelen hacer esas interacciones?

I7:

Es bastante frecuente. Pues biblioteca cuando se reúne uno con su grupo de estudio. Es más que todo en el momento que está uno con ellos. Es independiente del espacio. Puede estar uno leyendo y aportando uno sin discriminar que es en una biblioteca, o en un pasillo.

E: Para sintetizar. ¿qué crees que caracteriza un buen profesor?, ¿qué características debe tener?

I7:

Ante todo la humildad. Eso de saber que también fue estudiante y que tal vez los métodos que se aplicaron en él algunos sirvieron y los otros no. Y el que él fortalezca los métodos con los que más aprendió, eso fortalece al estudiante para que el se sienta con el mismo flujo. Como que va para allá.

La interacción la comunicación eso es fundamental. Que quien aporte más para la clase sea el estudiante que el docente. Eso es ya lo que se debería lograr en todas las clases.

FIN.

Informante 8

E:

En primer lugar quiero que recuerdes, cualquier clase de la carrera que tu digas fue una muy buena clase. Adquirí mucho conocimiento. Cuéntanos cómo estaba organizada esa clase.

I8:

La mejor clase que he tenido fue de medicina interna gastroenterología. Básicamente lo que se hacía era llegar, leer el tema, llegaba el doctor sin presentación ni diapositivas ni nada. Tablero y marcadores. Y empezaba vamos a hablar de pancreatitis. Le preguntaba a cada alumno. Listo ya sabe que es pancreatitis. Ahora miremos la relación con el árbol biliar. Cosas así de muy docente estudiante. Sin diapositivas de por medio. Sin charlas largas de por medio. Sin cosas así que sofocaran el ambiente. Me parece que fue una muy buena clase, una muy buena relación instructor estudiante. Una clase se aprendió mucho solo tuvimos una semana de clase con él y todas fueron por el mismo estilo. Vaya llegue, lea repase anatomía, fisiología, laboratorios, clínica, diagnóstico al otro día miramos a ver en qué estamos bien y en qué estamos mal, siempre teniendo en cuenta que el docente mantenía un punto de seriedad y de responsabilidad con su cátedra muy importante que me pareció genial resalto mucho esa clase. De esas que le he dicho.

E:

En qué te das cuenta en eso de responsabilidad. Que hay seriedad del profesor con su cátedra.

I8:

En el aspecto de simplemente llegar y decir. -Buenas tardes muchachos vamos a hablar de pancreatitis, quién leyó y quién no leyó. El que leyó se queda dentro del salón quien no leyó afuera del salón. Simplemente el que leyó se puede quedar dentro del salón. Llevar un orden muy estricto –vamos a hablar de las definiciones. En su clase lleva un orden de saber qué decir, qué preguntar. Y persona que no sabía qué responder o qué preguntar, él decía: -se vale decir no sé. Ya vamos a preguntarle a otro compañero y entre todos dialogamos. Pero tampoco entregarle masticada la respuesta. Me parecía que llevaba muy bien su clase. En la que todos, absolutamente todos estábamos concentrados en su clase y no se perdía el hilo de la clase para nada. Me parecía muy importante. El tiempo de la clase, media hora 45 minutos y el profesor coge un poco de gente para una clase. Puesto que las clases no son para dar todo un tema sino para aclarar las dudas. Me parecía que eso daba mucho conocimiento que eso daba mucho conocimiento del docente.

E:

En esa clase con un buen docente, qué tiene en cuenta, cómo se fija un estudiante y sabes que el profesor domina el tema que está dictando.

I8:

Con las pregunta que hace. Me parece que es importante los diferentes niveles de preguntas que hace: preguntas para estudiantes, para residentes y charlas de casos clínicos y cosas así. Me parece que era el punto importante. Tiene esto, va a mandar esto y esto es lo que va a necesitar. En últimas para lo que usted va ha hacer en su vida que en últimas en un rural. Acá lo estamos preparando para eso y para una medicina general. Me parece que el profesor hace una pregunta muy concisa muy directa, que nos está ayudando a aclarar muchas dudas en una sola pregunta. Me parece que eso era muy importante.

E:

Quiero que vayamos al otro extremo y trate de recordar una de las peores clase que tuvo en la carrera y me cuente como estuvo organizada esa clase.

I8:

En Medicina X, la clase de X. De pronto llegaba el docente, y colocaba la presentación con sólo imágenes de X. Y empezaba a hablar. Desde mi punto de vista no me parece malo que la clase tenga imágenes. Lo que me parece malo es que el docente no sepa. Yo no puedo criticarle que sepa o no sepa el docente porque no soy yo el que puede decir eso. Lo que le critico es que, me parece que uno debe saber cuándo es buen docente y cuando no es buen docente. Cuándo uno no es docente, pues le deja la tarea a las personas que están encaminadas para ese trabajo. Era una persona que hablaba muy despacio, muy pasito, dejaba perder el hilo de todo el mundo, si hablaban o no hablaban, lo mismo. Eran clases muy largas, dos horas, dos horas o dos horas y media, en un horario que no convenía, a la 1 de la tarde. Eran clases que no se sabían dar, la metodología no era la adecuada, de esas clases yo puedo decir no aprendí nada.

E:

Cómo fue el comportamiento del grupo en esa clase.

I8:

Primero, todo el grupo no iba. A decir así iba un 50% ó 60 % de la clase. Los que iban por ser un salón muy grande se dispersaban en todo el salón. Como era todo el salón, se bajaban las cortinas de las ventanas y el calor. Todo el mundo hablaba con todo el mundo. Otros dormían. Otros se ponían a hacer otras cosas de otras rotaciones. Entonces la actitud del grupo era muy dispersa. Eran muy pocos los que si ponían atención. Un 5% era el que ponía cuidado y era el que estaba adelante.

E:

Pienses una situación de la carrera en que te dio la sensación que el profesor o el que dictaba en ese momento la clase, no dominaba bien el tema. Cómo se dio cuenta que no dominaba bien el tema.

I8:

Pues como un momento tal que diga corche al doctor, no me ha pasado. Como en una o dos veces me a pasado, y uno lo sabe por el tipo de preguntas que hace. Simplemente doctor vi esto, ví tal paciente, me causó curiosidad esto. Pues uno llega y lo lee, y me pareció curiosidad sobre esto que leí. Entonces comienzan a darle vueltas y vueltas a uno. Si uno pregunta algo conciso esperarí que le respondieran algo conciso, o medianamente dentro de que uno pregunta.

E:

Volvamos a la clase buena, la de X, recuerdes qué cosas te ayudaron a entender esa clase.

I8:

Más que todo para entender esa clase había que tener muy claro leer, simplemente la clase no se usaba para resolver preguntas muy puntuales, si de hay para allá nos extendíamos en otra cosa era por algo muy esporádico. Las clases deben ser para resolver preguntas, dudas. Uno como estudiante tiene la responsabilidad de llegar a leer a la casa.

E:

Sentiste que para llegar a esa clase, además de lo que leíste, el conocimiento que habías adquirido en otras clases en otros semestres.

I8:

Fue más lo que leímos para la clase y las dudas del doctor. Pues hasta ese momento como tal patologías grandes de gastroenterología no habíamos visto. Cosas así grandes no habíamos visto Era muy semiológico, muy diagnóstico-clínica.

E:

El decía pase adelante y dibuje el árbol biliar. Lo hacían a propósito de una lectura o les servía lo que habían aprendido en anatomía o ya estaba muy lejos eso.

I8:

La verdad sinceramente ya estaba muy lejos. Tenía uno que llegar y repasar eso. Es más que esta es la altura que yo voy en noveno semestre y lo vi en quinto semestre y ahorita que estoy en x clase, tengo que volver a repasar lo del árbol biliar. Hay cosas que yo decía que ya me lo sé, yo me lo sé, pero habían cosas que se me iban. En ese momento había que volver a repasar anatomía, fisiología.

E:

Algo de lo que viste en la clase buena de X, te cambió conocimientos previos de los que viste en anatomía, fisiología. O te los confirmó.

I8:

Me los confirmó. Definitivamente me los confirmó todos.

E:

Qué cosas te ayudaron a entender esa buena clase. Como obtienes conocimiento que te sirva para esa clase fuera de la universidad.

I8:

Personalmente leyendo del tema. Obviamente si uno conoce personas asociadas al gremio, bien sean de la especialización, uno puede preguntarles, artículos, nuevos métodos diagnósticos, nuevos métodos de tratamiento. Leyendo mucho, hay que leer mucho, buscar unas muy buenas bases bibliográficas en buenas revistas. Todas esas cosas ayudan mucho fuera de la universidad.

E:

Cómo haces para seleccionar los textos, las revistas que vas a leer para esa clase.

I8:

La universidad me ha dado unos cursos de cómo seleccionar material bibliográfico a nivel de revistas electrónicas, ayuda mucho, sirve mucho y tienen unas muy buenas bases de datos. Lo que pasa es que a veces como que lo dan y se queda ahí. Deberían profundizar mucho mas en eso. Hoy en día para una rotación y uno necesita eso, pues pónganlo. Ya hoy en día los libros son importantes pero han ido cogiendo más importancia los artículos, las nuevas cosas que van saliendo. La universidad tiene un buen programa de cómo hacer, como conocer los nuevos métodos de investigación.

E:

Que experiencias dentro de la universidad pero fuera del aula te ayudaron para entender esa clase buena.

I8:

Hasta este momento me parece un problema que una universidad no he visto gastroenterología después de esa clase. Hemos visto clases de especialidades muy puntuales pero no hemos visto gastroenterología, ya en cirugía general volveremos a ver algo de ello.

E:

Pero para ver esa clase y participar de ella se sucede que puedan interactuar entre ustedes los estudiantes y conversar del tema antes o es solo hasta llegar con el tema.

I8:

A veces en ocasiones, no es muy común, muy poca gente lo hace, uno se sienta a charlar con los compañeros y repasemos lo que vamos a hablar hoy. Y lo mismo uno hace después. Pero es muy esporádico, no es muy común.

E:

Cuándo se da esa oportunidad que no es tan frecuente hay un sitio especial que les facilite poder conversar esos temas.

I8:

Generalmente lo que hacemos es llegar un poco más temprano y charlar sobre el tema. O el seminario se va a dar en horas de la tarde, mientras uno almuerza charla sobre el tema. Con un compañero generalmente lo que hacemos es mientras hacemos actividades diferentes hablamos sobre el tema que corresponde.

E:

Las rotaciones clínicas que hacen en ese mismo semestre en algo ayudan a entender la clase o en nada ayudan a entender la clase.

I8:

De pronto la rotación de medicina interna que dura mes y medio. Las otras rotaciones que son totalmente independientes a gastroenterología, de pronto uno rota por dermatología, endocrinología, entonces son como rotaciones muy separadas de gastroenterología. En medicina interna son como un brochazo un pincelazo de algo del tema, pero no más. Pero decir vi 15 días del tema, no.

E:

Si tuvieras que hacer la lista de cosas que le cambiarías a la peor clase que me contaste, que cosas le cambiarías.

I8:

El Docente. Un docente joven que tenga la suficiente capacidad y experiencia para que pueda llevar un grupo en un adecuado medio para que ellos capten toda la información. Creo que para la clase x, se necesitan imágenes entonces se necesitan presentaciones pero uno puede hacer una revisión del tema con una presentación interactiva instructor estudiante. Entonces, qué leyeron, qué dudas tiene, vamos a ver estas placas, qué les parece, qué ven. No es simplemente esto es una radiografía de tórax, aquí hay un derrame pleural, aquí hay una neumonía, siga, no, cosas así no. Sino tiene dudas en algo, aclaremos dudas. Pase usted aquí al frente qué ve y qué no ve, que dimensiones usa, cuáles son las medidas, que le van a servir realmente cuando salga uno de rural.

E: Para sintetizar un poco ya. Qué características o atributos consideras que tiene un buen docente. Un buen profesor qué características tiene.

I8:

Que tenga un buen manejo del grupo. Que tenga un buen conocimiento del tema. Que domine muy bien el tema, que sobre todo que quiera lo que haga. Que lo exprese. Que exprese el cariño a las cosas que hace. De lo que ha aprendido en estos momentos es que tenga una buena actitud, si el docente tiene una buena actitud, el estudiante tiene una buena actitud. Si el docente tiene una mala actitud, de regañar, lo indisponen a uno. Se daña esa interacción de docente estudiante. El dominio del grupo, el conocimiento el tema, alguien que esté medianamente capacitado o capacitado para poder enseñar.

E:

Cómo se domina. Cómo un buen docente domina el grupo. Qué es eso del manejar el grupo. Cómo te das cuenta que un docente maneja el grupo.

I8:

Para mí un buen docente maneja el grupo es cuando estamos hablando de cierto tema y pasados los 25 minutos comienza todo el mundo a dispersarse y comienzan atrás a hablar. Una buena dinámica es mantener la interacción con los estudiantes en todo momento con el docente. Eso demuestra un buen control del grupo. Un muy buen control del grupo también lo demuestran con conocimiento que tenga

del tema. Es que todo es un conjunto de todas las cosas que terminan en fin uniéndose para tener un resultado. Que el conocimiento se transmita hacia los estudiantes. todo va en conjunto. No es que sepa mucho del tema y llegue a hablar, hablar y hablar. Y nada más. Tiene que ser un conjunto de todo lo que diga antes para que el docente tenga dominio del grupo.

E:

En qué detalles notas lo que tu dices una buena actitud del buen profesor.

I8:

Simplemente con la forma de decir buenos días cómo están, un ya simplemente dice viene de buena actitud, viene de mala actitud, viene de malas pulgas, está de mal genio. Nos va a regañar.

Simplemente con un saludo la cosa cambia. En el momento de preguntarle a un estudiante, si sabe o no entiende, qué decirle. Como decir, vamos a tratar de arreglar la respuesta, a ver cómo hacemos.

Comienza el docente a preguntar cosas básicas que el estudiante debe conocer para poder llegar a una respuesta concreta. Pero si lo regaña y le dice –usted no sirve para esto, dedíquese a otra cosa, esa no es la manera.

E:

Gracias.

FIN.

Informante 9

INFORMANTE 9

E:

La idea es que tengamos una conversación lo más tranquila posible. Que charlemos. Quiero que te acuerdes de una clase de la carrera que consideres fue la mejor o de las mejores, cómo estaba organizada, cómo actuaba el profesor, cómo actuaba el grupo. Primero que te acuerdes de la clase y que relates.

I9:

La clase de neurología. Hay un docente de neurología que el docente es con diapositivas, corta, casi no hay lectura en las diapositivas, él habla, se hacen preguntas a los estudiantes y parece que fue una de las mejores clases con ese docente. Son cosas que le quedan a uno y no se le van a olvidar, pistas para que uno se acuerde. Chévere.

E:

Cuéntame como actuaba el docente, cómo era su manera de expresión.

I9:

Él siempre caminaba por toda la tarima, nunca que se quedaba quieto, tenía una actitud visual con los estudiantes, miraba a todos, así fuera el último, siempre estaba fijando la mirada. Cambiaba la tonalidad de la voz, era una voz de energía, le transmitía a uno no sueño, sino energía.

E: Y cómo se comportaba el grupo.

I9:

Pues era como muy relajado el grupo, hay muchas clases en las que a uno le da sueño. Uno ve a muchos compañeros durmiendo y a uno también le da sueño. Uno agacha la cabeza y duerme. Con él es diferente, porque uno lo mantenía concentrado. Entonces todos eran tomando sus apuntes, callados. Él hacía sus comentarios y todos nos reíamos. Entonces, hacía más amena la clase.

E:

Puede ser con ese profesor que estas diciendo. O con cualquier otro. Tú como que das cuenta que el profesor domina la materia o el tema que está dictando.

I9:

La manera de hablar, si habla con un tono apropiado, con propiedad, yo me doy cuenta que maneja muy bien el tema. Si no tiene tanta letra la diapositiva. Y que se ponga a leerme solo la letra, si es mas bien una gráfica, me parece que domina mucho más el tema.

E:

Quiero que pasemos al extremo opuesto, que trates de acordarte de la peor clase, o las peores clases que recuerdas de la carrera, cómo estaba organizada, qué pasaba en esa clase.

I9:

La clase X, era como en las mañanas, el doctor siempre quería como imponer su, como se dice eso, como su fuerza, como su liderato, no como una manera de enseñanza sino como una manera de dar miedo. No le entendía absolutamente nada de lo que decía. Cuando estaba estudiando había cosas que alcanzaba a tomar del tema, pero había otras que quedaban sueltas, igual así quedaba. O sea nada. Era como más de miedo, una clase de tengo que ir porque me toca, porque este señor me va a hacer perder. No una clase como de que a uno le interesara o viera el agrado de estar allí.

E: ¿esa clase era el profesor el que hablaba o había participación?

I9:

Su presentación y era el que hablaba. Si se le podían hacer preguntas, pero era muy poca la gente que le hacían preguntas. La verdad no había mucha. Es mas en los parciales nos iba muy mal.

E:

Y la gente que le preguntaba, ¿cómo reaccionaba el profesor? ¿Les decía estudie o les respondía?

I9:

El respondía de buena forma, era muy pocos los que preguntaban, si uno pregunta es porque ha entendido. Los demás no preguntábamos (risas). No entendíamos nada.

E:

No se si pase con este profesor o con cualquier otro. En qué cosa se da cuenta que un docente no domina realmente el tema que está dictando.

I9:

En el carácter. Cuando un docente llega con esa forma de imponer como el orden de una manera como a regaña dientes, es feo, uno se da cuenta, - venga ese señor sí sabe o se está cogiendo coger miedo porque no maneja bien el tema y no quiere que nosotros les preguntemos. Más que todo está en la actitud del profesor.

E:

Alguna vez te pasó que lo que decía el profesor no coincidía con lo que leías.

I9:

No.

E:

Vamos ahora a mirar. Vamos ahora a una buena clase. Qué cosas te ayudan a entender una buena clase. Además del profesor.

I9:

Las imágenes. Si me muestran una imagen yo entiendo todo. Si me ponen letra se me va fácil la información. Las imágenes son importantes.

E:

¿Consideras que la facilidad de entender una clase está relacionado con lo que estas viendo en otras clases o lo que viste en semestres anteriores puede influir?

I9:

Sí.

E:

¿qué influye más, lo que viste en un mismo semestre o lo que viste en anteriores?

I9:

Lo que más influye es lo que he visto en anteriores. Se recuerdan muchas cosas puntuales, mucha información puntual que le sirve a uno en el tema que está viendo.

E:

¿Cómo contrastas lo que estas viendo fuera de la universidad, para complementar, para contrastar si eso es así o no?

I9:

La lectura de artículos.

E:

Cómo buscas esa información.

I9:

Por la biblioteca de la universidad, por las bases de datos.

E:

Sueles hacer eso con una clase buena?

I9:

Si en una clase buena. Pero ya en las clínicas debemos llevar el tema leído. Entonces ya hemos leído el tema y después lo reforzamos. Y después se hace la retroalimentación.

E:

¿Entras a las bases de datos desde tu casa?

I9:

Sí, desde mi casa.

E:

En esos espacios en que tú estudias para entender mejor lo de la clase. ¿Si se da que puedan encontrarse en grupo y puedan discutir el tema para ver en clase o ya se vio?

I9:

No me gusta trabajar en grupo. Tal vez trabajos manuales o trabajos de presentación de un seminario, cuando es el hecho de estudiar para un parcial prefiero hacerlo sola. Ya después que yo halla estudiado leído ya comentarlo.

E:

¿Alguna razón por la que no te guste estudiar en grupo?

I9:

No me concentro. No me concentro facil.

E:

Quiero que pienses, para entender esas buenas clases. Que ayude a entenderlas qué actividades has tenido en la universidad que te ayuden a entender esa clase. O no te sucede que dentro de la universidad interactúes con otros profesores, con amigos de otros semestres.

I9:

Es poca la interacción que tengo con otros profesores o amigos.

E:

O sea que todo depende de lo que tu hacer por tu cuenta.

E:

Para tratar de sintetizar, qué consideras tu que debe caracterizar a un buen profesor en la universidad.

I9:

A un buen profesor en la universidad... que tenga el conocimiento amplio sobre el tema que va a enseñar, que tenga una buena actitud, para mí es fundamental que si el docente llega con una actitud de ser el sobrado, de que aquí yo soy el que manda, no. Tiene que llegar con una actitud. Tampoco el de dejársela montar. Actitud de llevar la clase pero de buena manera sin que los estudiantes se sientan ofendidos o que le tengan miedo. Más que le tengan respeto y admiración al docente.

E:

Qué le cambiarías tu a sea clase mala que recuerdas para que se vuelva buena.

I9:

El profesor (risas). El profesor.

E:

¿Qué tuviera esas características que decías?

I9:

Sí.

E:

Muchas gracias.

FIN.

Apéndice D. Reportes de citas por categorías

Categoría Interacción del docente con los estudiantes

Report: 32 quotation(s) for 1 code

HU: Roberto y Sierra
 File: [C:\Documents and Settings\BETHY\Mis documentos\Compartir\Luis Fernando.Entre...\Roberto y Sierra.hpr6]
 Edited by: Super
 Date/Time: 13/02/2013 09:36:52 a.m.

Mode: quotation content, memos and hyperlinks

Quotation-Filter: All

1.3.InteraccionProfAlum.

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:21 [, como era un profesor que lle..] (165:165) (Super)
 Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

, como era un profesor que llega a la hora, si llega un poco tranquilo, o si es un poco estricto, ya la cosa cambia. En mi semestre particularmente, pocos participan. Entonces, siempre, sobretodo participa una persona. Eso hace que psicológicamente, afecta a los demás, porque como él siempre responde y responde bien, los otros no. Y eso también hace que absorba, como que se centra en que él solo participa. Entonces a la gente no le interesa porque se calla

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:4 [no deja participar a los estud..] (14:14) (Super)
 Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

no deja participar a los estudiantes,

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:7 [La verdad, en fisiología tambi..] (30:30) (Super)
 Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

La verdad, en fisiología también noté, no voy a decir el nombre, cuando nos estaba explicando la fisiología del sistema nervioso, percibí que las clases eran muy cortas, que eran muy resumidas, que no nos daba lo fundamental, muy superficial todo, entonces ahí uno tiene que definitivamente, no tanto la preparación de él frente al tema, sino la manera como nos transmitía el mensaje,

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:14 [En la mayoría de veces comprob..] (54:54) (Super)
 Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo] [2.3.Criterios propiosEstudiante. - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

En la mayoría de veces comprobaba lo que ya había leído y lo afianzaba, pero en otras oportunidades, sí corregía las cosas que de pronto tenía erradas..... por ejemplo en séptimo semestre el cálculo de líquidos y electrolitos en pediatría antes tenía una duda, una confusión en los cálculos pero ya llegando a la clase me permitió corregir los errores a tiempo y ya los sé manejar

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:24 [La participación era espontánea..] (115:129) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

La participación era espontánea o el profesor decidía quién participaba

I2:

Algunas veces era de decisión por parte del docente pero muchas veces era espontánea.

E:

Pero era espontáneo

I2:

Si señor era espontáneo

E:

Y había muchos que participaban cuando era espontáneo, en el curso?

I2:

Sí. En el curso participaban bastantes

E:

Y había oportunidad de tener actividades grupales en esa clase o eran interacciones individuales profesor-alumno

I2:

Eran profesor-alumno. No tanto grupal como se hace pues en primero.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:33 [Tuviste oportunidad de tener c..] (171:177) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Tuviste oportunidad de tener contacto con ese profesor fuera de clase

I2:

La verdad no tuve contacto con él, dentro del aula sí, para preguntarle algunas cosas, pero no.

E:

Alguna razón en especial, no lo necesitaste o lo necesitaste y no fue fácil encontrarlo

I2:

Lo necesité pero no fue fácil encontrarlo porque inmediatamente terminábamos la sesión él tenía que irse. No fue posible

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:34 [Si noté en muchos de mis compa..] (181:181) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Si noté en muchos de mis compañeros que sí requerían el profesor por fuera de la clase. No solamente el contenido. Si era bastante amplio y si era fácilmente entendible pero si vi que algunos de mis compañeros requerían el contacto con el profesor por fuera del aula.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:41 [Yo le propondría al docente qu..] (264:264) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Yo le propondría al docente que mayor participación en cuanto a sustentar el tema, o sea, que el profesor hable menos y que los estudiantes hablen más.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:44 [que también que favorezca la p..] (268:268) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

que también que favorezca la participación.

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:16 [Porque hay mucha gente a la qu..] (149:149) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo] [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Porque hay mucha gente a la que no le gusta la histología y pues lo único a lo que llegaban era a dormir, no les prestaban mucha atención, entonces pues yo aprovechaba también eso, que digamos pues no había como tanta presión para los doctores, entonces como eramos muy pocos los que preguntábamos, ellos también podía ser como que les...se dedicaban más, explicaban con imágenes, y todo.

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:20 [Bueno, pues él era muy, eh, bu..] (229:229) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Bueno, pues él era muy, eh, bueno a él le gustaba ayudarlo a uno

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:24 [o apoyaba a uno también. Es de..] (245:245) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

o apoyaba a uno también. Es decir como no se desanimen chicos, esto no es difícil, es cuestión de querer, así, apoyaba, era muy sonriente, nunca regañaba, nunca hacía mala cara, como otros doctores que uno dice pero porqué se ponen así. Como que lo entendía a uno, que uno también tenía otras cosas que hacer, otras materias, y decía bueno listo chicos, entonces no salgan tan tarde, entonces no nos hacía salir tan tarde. Digamos teníamos parcial al día siguiente, nos decía no, entonces aplazamos la clase para después y nos dejaba la tarde libre para estudiar para el parcial. Eso era bueno. Pero a veces mucha gente no entendía

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:34 [No, es el grupo, es el semestr..] (293:293) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

No, es el grupo, es el semestre en el que estoy, que son muy críticos, eso, pero en sí, de pronto en la clase de neumología con el doctor X, el sí lo pone a participar a uno.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:2 [, el pleno interés de transmit..] (6:6) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

, el pleno interés de transmitirnos su conocimiento.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:12 [Entonces miro cómo la persona ..] (10:10) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Entonces miro cómo la persona le contesta y cuando la persona acepta que tampoco sabe

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:15 [eso lo va a ver más adelante, ..] (17:18) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

eso lo va a ver más adelante, es algo que yo digo que hay manera de manejarlo como ...porque a veces la actitud y tu quedas como, bueno, ya no preguntemos más. O tampoco es mi intención pues, poner en duda el conocimiento del profesor pero uno en esta carrera todas las dudas que se te generan en cualquier información chiquita o grande como por ejemplo que por qué esto, que por qué lo otro y pues listo.
E:

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:19 [una compañera mía le hizo una ..] (21:21) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

una compañera mía le hizo una pregunta y la manera como él la respondió, no respondió lo que estaba preguntando, sino sobre todo fue como silencio! Como cállese!, como para qué! Entonces, que?, si, yo le hago una pregunta y no se le quita nada a la persona que sabe mucho y contestarle

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:46 [Eh, que les da gusto explicarm..] (89:89) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Eh, que les da gusto explicarme.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:13 [Y, qué es lo que tú tienes en ..] (28:30) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Y, qué es lo que tú tienes en cuenta de la metodología para decir, esta fue una buena clase, metodología en el sentido de cómo el profesor maneja la relación con el grupo

I5:

O sea, como el docente se relaciona...

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:43 [o la ayuda de tus profesores l..] (104:106) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

o la ayuda de tus profesores

I5:

De mis amigos. Ja! Ja!.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:46 [los profesores a veces no tien..] (114:114) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

los profesores a veces no tienen tiempo

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:65 [También pues cuando los estudi..] (198:198) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
No memos

También pues cuando los estudiantes le preguntaban, era terrible, se ponía bravo o no respondía o de afán respondía y si usted no entendió, ya qué? Eso me parecía terrible

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:4 [que le interesa, que realmente..] (10:10) (Super)
Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]
No memos

que le interesa, que realmente se le ve el interés por que los estudiantes aprendan, es cuando uno como que se siente como más en confianza para entender esa clase. Y tomarse un tiempo, se dan las pausas necesarias, porque si uno habla rápido, habla rápido, cuando un docente habla muy rápido, uno no le alcanza a comprender y muchos docentes cuando uno le dice, doctor, será que podría repetir? se ponen bravos y no lo hacen y dicen ah eso está en los libros, cosas así, entonces cuando uno se toma un tiempo, uno puede analizar

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:31 [Cuando a los profesores como q..] (78:78) (Super)
Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]
No memos

Cuando a los profesores como que no les gusta que uno le pregunte, entonces uno intenta como no hacerlo

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:33 [Por ejemplo, una vez, a un doc..] (82:82) (Super)
Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
No memos

Por ejemplo, una vez, a un docente le preguntó el compañero, oye, esto pasa por acá, qué es esta arteria? Y él le dijo: léalo en el libro ahí está. Entonces yo dije a este docente nunca le voy a preguntar, nunca le voy a preguntar. En cambio a X, la verdad yo sí soy muy preguntón, yo sí no entiendo algo, doctor, podría repetir, doctor es que no...es que yo soy de las personas que no le gusta quedarse con la duda, no me gusta tener esa duda, yo tengo que resolver la duda

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:6 [abía mayor interacción del doc..] (36:36) (Super)
Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]
No memos

abía mayor interacción del docente cuando la clase se tornaba mejor. Entre mayor interacción hubiese era mayor la atención que se prestaba y el aprendizaje que se da. Mientras que en una clase mala no hay dicha interacción, solamente el docente habla y ya.

Comment:
En las malas clases no hay interacción entre el docente y los estudiantes.

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:7 [Clave la interacción con el do..] (42:42) (Super)
Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]
No memos

Clave la interacción con el docente,

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:9 [Poseer material bibliográfico ..] (48:48) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Poseer material bibliográfico específico. Dos la interacción con el docente. Que el docente no viniese a dictar una clase sino que el docente viniese a orientar una clase y fuésemos nosotros los que desarrolláramos el tema. Tres que las preguntas que se resuelven sean preguntas puntuales con respuestas puntuales a esas preguntas.

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:17 [La interacción la comunicación..] (95:95) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

La interacción la comunicación eso es fundamental.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:27 [Se daña esa interacción de doc..] (108:108) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Se daña esa interacción de docente estudiante. El dominio del grupo, el conocimiento el tema, alguien que esté medianamente capacitado o capacitado para poder enseñar.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:29 [Una buena dinámica es mantener..] (114:114) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [1.4.1.Estrategias - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Una buena dinámica es mantener la interacción con los estudiantes en todo momento con el docente. Eso demuestra un buen control del grupo. Un muy buen control del grupo también lo demuestran con conocimiento que tenga del tema

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:7 [Su presentación y era el que h..] (35:35) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Su presentación y era el que hablaba. Si se le podían hacer preguntas, pero era muy poca la gente que le hacían preguntas. La verdad no había mucha. Es mas en los parciales nos iba muy mal.

Subcategoría dudas de los estudiantes.

Report: 24 quotation(s) for 1 code

HU: Roberto y Sierra

File: [C:\Documents and Settings\BETHY\Mis documentos\Compartir\Luis Fernando.Entre...\Roberto y Sierra.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 13/02/2013 10:44:01 a.m.

Mode: quotation content, memos and hyperlinks

Quotation-Filter: All

1.5.Responder dudas

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:8 [el mecanismo de acción, por ej..] (37:37) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

el mecanismo de acción, por ejemplo preguntaba y el trataba de no responder, decía que había que buscar. Uno iba a libros y a internet y se daba cuenta que no tenía que ver mucho con lo que hablaba el profesor. Entonces uno dice, aquí es para ver lo más general, pero también para ver lo más detallado y no me podía responder.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:5 [Me fijo en que no, no sabe esc..] (22:23) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Me fijo en que no, no sabe escuchar a los estudiantes, en que pasa de largo las preguntas, las evade, no contesta lo que realmente se le pregunta al docente cuando tengo una duda, y se le ve al docente cierta actitud de inseguridad, se le ve, pero sobretodo, que evade, que evada, las cuestiones de los estudiantes y simplemente se dedique a pasar su clase rápido para terminar.

E:

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:9 [evadía preguntas, daba solamen..] (34:34) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

evadía preguntas, daba solamente lo superficial, no explicaba, simplemente era con conceptos y prácticamente nos decía que investigáramos los conceptos

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:2 [Cuando digamos yo tengo algún,..] (21:21) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Cuando digamos yo tengo algún, alguna pregunta sobre un tema específico y así sea un profesor digamos de neurología le pregunto algo de sistema cardiovascular y yo tengo una duda y él me lo sabe responder de la forma más correcta

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:16 [Porque hay mucha gente a la qu..] (149:149) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo] [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Porque hay mucha gente a la que no le gusta la histología y pues lo único a lo que llegaban era a dormir, no les prestaban mucha atención, entonces pues yo aprovechaba también eso, que digamos pues no había como tanta presión para los doctores, entonces como eramos muy pocos los que preguntábamos, ellos también podía ser como que les...se dedicaban más, explicaban con imágenes, y todo.

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:21 [él digamos, te preguntaba si t..] (229:229) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

él digamos, te preguntaba si tú entendías y si tú le decías que sí, entonces empezaba a preguntarte, bueno y qué ves ahí, entonces uno le respondía y decía sí, pero mira esto, hay que mirar este detalle, entonces como que empezaba a explicarle a uno de la manera más detallada,

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:10 [digamos cómo se desenvuelve un..] (10:10) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

digamos cómo se desenvuelve una persona para resolver las dudas de los estudiantes. Porque el hecho de estudiar medicina está lleno de dudas, pues el saber no es absoluto pues porque considero que es mentira que en la universidad todo se entiende entonces, sí, es mentira, el hecho de no preguntar es simplemente que le dé pena a uno. Entonces miro cómo la persona le contesta y cuando la persona acepta que tampoco sabe porque a veces uno puede preguntar y ellos a veces no pueden saber lo que uno necesita saber y creo que es la mejor manera que ellos cómo responden ante la pregunta de él. Hay muchos profesores yo no sé si pueda usar, unos profesores que evaden tus preguntas y que tu preguntas pensando que te están dando algo totalmente diferente pero que nuevamente por pena y porque él es el doctor y tú eres un simple estudiante no dice nada. Él tiene la razón, tú no la tienes. Entonces así tu hayas preguntado algo y no haya respondido lo que tú quieres, tú simplemente tienes que callar porque él es la figura, sí? Él es el doctor.

Comment:

Algunos de los estudiantes entrevistados aseguraron que el saber del profesor lo reconocen en tanto en cuanto los docentes tienen la capacidad de responder de la mejor manera posible las preguntas de los estudiantes. Así, conocimiento del docente, se relaciona con la manera como responden las preguntas, su actitud, si es acertivo en dicho acto, etc.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:15 [eso lo va a ver más adelante, ..] (17:18) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

eso lo va a ver más adelante, es algo que yo digo que hay manera de manejarlo como ...porque a veces la actitud y tu quedas como, bueno, ya no preguntemos más. O tampoco es mi intención pues, poner en duda el conocimiento del profesor pero uno en esta carrera todas las dudas que se te generan en cualquier información chiquita o grande como por ejemplo que por qué esto, que por qué lo otro y pues listo.

E:

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:55 [pues de que te están soluciona..] (101:101) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

pues de que te están solucionando a ti un montón de cosas también

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:61 [El hecho que estén dispuestos ..] (109:109) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

El hecho que estén dispuestos a contestar las preguntas, que no avergüencen a una persona cuando está preguntando así sea una cosa boba, para mí es muy importante que un profesor sepa responder a una pregunta, que lo haga con buena actitud, y buena actitud, bueno, para ti que es buena actitud?

Comment:

Buna actitud para responder dudas. Actitud y responder las dudas de los estudiantes como unos elementos importantes para asegurar que el profesor es bueno.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:5 [Por la forma como se expresa y..] (14:14) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Por la forma como se expresa y por la forma en que le responde a sus estudiantes. Entonces, si uno que ve que el profesor le agrada y habla con fluidez el tema y un estudiante le pregunta y le sabe responder, es un profesor que realmente sabe.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:12 [Porque el profesor se tomó un ..] (30:31) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Porque el profesor se tomó un tiempo y al tomarse un tiempo él empezó como a desglosar cada cosita y uno se daba cuenta pues de dónde venía cada cosita y entonces uno se da cuenta de dónde sale todo. Entonces era más fácil la comprensión. Pienso que uno comprende más y aprende más, si se toma el tiempo necesario para comprender. Muchísimo más fácil hacer el análisis para comprender

E:

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:32 [Cuando a los profesores como q..] (78:78) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Cuando a los profesores como que no les gusta que uno le pregunte, entonces uno intenta como no hacerlo

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:37 [Un docente en el que siempre q..] (86:86) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Un docente en el que siempre que le preguntaba responde.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:42 [pero como que después de un ti..] (94:94) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

pero como que después de un tiempo, no mucho de la clase uno le pregunta y bien, chévere

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:5 [Cuando no especifica en cierta..] (25:25) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Cuando no especifica en ciertas áreas en ciertos puntos, cuando eso se hace repetitivo, cuando empieza a pasar sus diapositivas, cuando empieza a divagar en otros temas, saliéndose del tema que estamos revisando. Cuando las respuestas a las preguntas que estamos revisando no responden nada del tema. Eso nos deja con la duda, será que sí, será que no, mejor lo reviso yo solo.

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:8 [eso es fundamental entre mayor..] (42:42) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

eso es fundamental entre mayor duda y respuestas claras, la clase se torna mucho mejor.

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:9 [Poseer material bibliográfico ..] (48:48) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Poseer material bibliográfico específico. Dos la interacción con el docente. Que el docente no viniese a dictar una clase sino que el docente viniese a orientar una clase y fuésemos nosotros los que desarrolláramos el tema. Tres que las preguntas que se resuelven sean preguntas puntuales con respuestas puntuales a esas preguntas.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:4 [En su clase lleva un orden de ..] (13:13) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

En su clase lleva un orden de saber qué decir, qué preguntar. Y persona que no sabía qué responder o qué preguntar, él decía: -se vale decir no sé. Ya vamos a preguntarle a otro compañero y entre todos dialogamos. Pero tampoco entregarle masticada la respuesta.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:5 [Con las pregunta que hace. Me ..] (19:19) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Con las pregunta que hace. Me parece que es importante los diferentes niveles de preguntas que hace: preguntas para estudiantes, para residentes y charlas de casos clínicos y cosas así. Me parece que era el punto importante. Tiene esto, va a mandar esto y esto es lo que va a necesitar.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:11 [Pues como un momento tal que d..] (37:37) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Pues como un momento tal que diga corche al doctor, no me ha pasado. Como en una o dos veces me a pasado, y uno lo sabe por el tipo de preguntas que hace. Simplemente doctor vi esto, ví tal paciente, me causó curiosidad esto. Pues uno llega y lo lee, y me pareció curiosidad sobre esto que leí. Entonces comienzan a darle vueltas y vueltas a uno. Si uno pregunto algo conciso esperarí que le respondieran algo conciso, o medianamente dentro de que uno pregunta.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:23 [eyeron, qué dudas tiene, vamos..] (103:103) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

eyeron, qué dudas tiene, vamos a ver estas placas, qué les parece, qué ven. No es simplemente esto es una radiografía de tórax, aquí hay un derrame pleural, aquí hay una neumonía, siga, no, cosas así no. Sino tiene dudas en algo, aclaremos dudas.

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:1 [él habla, se hacen preguntas a..] (7:7) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

él habla, se hacen preguntas a los estudiantes y parece que fue una de las mejores clases con ese docente. Son cosas que le quedan a uno y no se le van a olvidar, pistas para que uno se acuerde.

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:9 [Y la gente que le preguntaba, ..] (38:41) (Super)

Codes: [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Y la gente que le preguntaba, ¿cómo reaccionaba el profesor? ¿Les decía estudie o les respondía?

I9:

El respondía de buena forma, era muy pocos los que preguntaban, si uno pregunta es porque ha entendido. Los demás no preguntábamos (risas). No entendíamos nada.

Subcategoría actitud del docente

Report: 36 quotation(s) for 1 code

HU: Roberto y Sierra

File: [C:\Documents and Settings\BETHY\Mis documentos\Compartir\Luis Fernando.Entre...\Roberto y Sierra.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 13/02/2013 11:28:25 a.m.

Mode: quotation content, memos and hyperlinks

Quotation-Filter: All

1.1. Actitud.profesor

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:7 [Si yo creo que la primera impr..] (25:25) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Si yo creo que la primera impresión es tan importante de un profesor, entonces, para mi es tan esencial que el profesor llegue con un tono de voz impactante, si, entonces cuando llega como que ...que son impuntuales...entonces uno se predispone... entonces, desde el primer impacto que llegue tarde. Segundo, que tenga un tono de voz que no capte la atención, si es bajito, eso hace no, en fisiología por ejemplo la renal el profesor llega... sí, llegaba tarde, eh, hablaba muy pasito, y hacía cosas, y explicaba cosas que no enseñaban, muchas fórmulas y muchas cosas que como tal no ayuda a captar

Comment:

La mala clase del profesor depende, segun este informate, de la actitud del docente, de su impuntulidad, de su tono de voz que no capta la atención.

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:23 [Yo creo que una....no sé si será..] (200:200) (Super)
 Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

Yo creo que una....no sé si será bien si es respecto a la cualidad pero la manera imponente de llegar, pero eso se puede malinterpretar, eh, que sea imponente, pero que tenga como....como seriedad...no sé....una cualidad....qué otra...es que como todo entra al principio de las cosas, entonces como llegue, que sea puntual, esa es una importante cualidad, la puntualidad para mi es importantísimo, un profesor llega de último, en media hora lo va a decir así, no le gusta la clase y no le va a parecer interesante, o sea, un profesor que le vea la importancia que tiene una clase magistral, eso hace que a mí me guste. Eh, que tenga un tono de voz como imponente, es decir, que sepa cómo llegarle a todos los estudiantes. Mmmmm, que sea ordenado, que sea ordenado a la hora de...de... pues ...porque no todos....

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:3 [e doy cuenta cuando él comienz..] (14:14) (Super)
 Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

e doy cuenta cuando él comienza a dictar su clase en forma fluida, por supuesto considera a los estudiantes, no tanto que el docente por ser autoritario porque sabe el tema y no deja participar a los estudiantes, no significa que sepa; por supuesto sabe pero sabe más el que contempla las opciones de sus estudiantes, me parece que sabe este profesor que el que no deja participar.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:6 [se le ve al docente cierta act..] (22:22) (Super)
 Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

se le ve al docente cierta actitud de inseguridad, se le ve, pero sobretodo, que evade, que evada, las cuestiones de los estudiantes

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:32 [como el ánimo que le ponía al ..] (161:161) (Super)
 Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

como el ánimo que le ponía al hablar, pero a la vez era pausado.

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:5 [nos empezó a explicar la parte..] (33:33) (Super)
 Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

nos empezó a explicar la parte endocrina y realmente no lo sabía explicar, hacía unos chistes muy groseros, que realmente a mí me incomodaban

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:6 [Sí sabía, pero no le gusta ens..] (37:37) (Super)
 Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

Sí sabía, pero no le gusta enseñar mucho. Porque a él le gusta es más como tomarlo como juego y de pronto piensa que así los estudiantes van a entender mejor, pero realmente a nadie le gustaba esa clase, todo el mundo se la pasaba durmiendo

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:1 [de lo que me acuerdo, fue en p..] (6:6) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]
No memos

de lo que me acuerdo, fue en primer semestre una clase de biomédica con X, fue de hormonas sexuales y señalización intracelular y creo que me gusta o por lo menos que me ayuda a mí a entenderle a un profesor es la dinámica que muestra él en la clase, sí, la actitud,

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:4 [Y la actitud de ella al frente..] (6:6) (Super)
Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]
No memos

Y la actitud de ella al frente del tablero es eso, yo quiero que ustedes sepan lo que yo sé.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:16 [en el momento en el que entró ..] (21:21) (Super)
Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]
No memos

en el momento en el que entró al salón, no se notó una buena actitud de él

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:17 [Creo que es indispensable el h..] (21:21) (Super)
Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]
No memos

Creo que es indispensable el hecho de que un profesor, un docente quiera compartir su conocimiento, porque para eso es docente, porque él quiere que nosotros sepamos lo que él sabe o que en un futuro sepamos el conocimiento que él tiene y no me gustó la manera como llegó a la clase porque precisamente cuando un docente llega con mala actitud al estudiante se le van a generar más dudas, pero tú ves la mala actitud del profesor, que te sigues quedando callado porque te da pena. Entonces en esa... me acuerdo ese día una compañera mía le hizo una pregunta y la manera como él la respondió, no respondió lo que estaba preguntando, sino sobre todo fue como silencio! Como cálese!, como para qué! Entonces, que?, si, yo le hago una pregunta y no se le quita nada a la persona que sabe mucho y contestarle

Comment:

Es necesario revisar cómo es que los estudiantes atribuyen sentido a la actitud de los docentes, en tanto un factor determinante en las buenas relaciones interpersonales, y la capacidad de responder dudas. En algunos casos, los estudiantes afirman que la mala actitud de los docentes se expresa en la manera como dan tratamiento a las preguntas. No responden lo que se les está preguntando y si hay reproches por las preguntas realizadas.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:20 [Eso que yo llamo mala actitud ..] (25:25) (Super)
Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]
No memos

Eso que yo llamo mala actitud es , eh, que tú le preguntas algo como un estudiante de medicina y simplemente te hacen quedar mal, como delante de tus compañeros, o decir que, no sea bruta no se pregunta así, eso ya usted lo debe saber. Pero es que nosotros no debemos saber nada en esta vida, debemos es aprender. A mí se me hace malo cuando un profesor da por hecho que uno sabe muchas cosas, y eso es una falla, porque el hecho de que uno llegue a una clase no es que usted ya tiene que saber eso. Sí puede que muchos lo sepan, puede que otros no, pero entonces son como esas fallas. Y otra clase pues que también falta y de mis apuntes la verdad porque fue...eso.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:58 [Pues, lo principal, la actitud..] (109:109) (Super)
Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Pues, lo principal, la actitud. Cómo te paras al frente de los estudiantes. Cómo es tu lenguaje no verbal. Porque no todo lo que tú dices, demuestra lo mucho que sabes, sino la actitud como tú te paras frente a tu público, sí? La disposición que tengas, ante ellos. Que no utilices sólo que hables y hables y hables y hables y hables y el profesor que habla y habla y habla a mí me parece que no le están entendiendo nada. El profesor que sabe, para y dice entendieron? Al profesor que está dispuesto a repetir lo que ya dijo, al que no le da, no le molesta repetir cuando un alumno le dice: doctor no lo entiendo y cuando lo repite.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:61 [El hecho que estén dispuestos ..] (109:109) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

El hecho que estén dispuestos a contestar las preguntas, que no avergüencen a una persona cuando está preguntando así sea una cosa boba, para mí es muy importante que un profesor sepa responder a una pregunta, que lo haga con buena actitud, y buena actitud, bueno, para ti que es buena actitud?

Comment:

Buna actitud para responder dudas. Actitud y responder las dudas de los estudiantes como unos elementos importantes para asegurar que el profesor es bueno.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:5 [O sea, él se sentaba y uno era..] (14:14) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

O sea, él se sentaba y uno era como que ay! qué pereza este tipo. No sé, como por su actitud era como un poco prepotente a la vez, a la vez como que enseñaba sin ganas, como así usted no entienda entonces lea, eh, yo explico esto como quiero, eh, daba el tema incompleto, a veces daba apuntes feos, o alguien preguntaba algo y ya se ponía bravo, o se iba del salón, eso me parecía muy feo. Y además uno le preguntaba cosas y no sabía explicarlas, quedaba uno como bueno y eso?....a qué iba mi pregunta

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:14 [O sea, como el docente se rela..] (30:30) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo] [3.3.1.Interacciones docentes - Family: Contexto]

No memos

O sea, como el docente se relaciona...

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:15 [Cuando los estudiantes pues le..] (34:35) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Cuando los estudiantes pues le preguntan, saber responder y tercero, estando como con la idea clara y no que mis compañeros salieron como diciendo, oiga, como no le entendí nada a este señor, sino que digan oh que buena clase o le entendí todo el tema, sé que me ayuda, sé que cuando vaya a estudiar a mi casa no me tengo que clavar cinco horas en un libro, sino que la idea quedó entendida, y ya solamente con repasar queda bien visto el tema. Es eso. Ja! Ja!

E:

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:39 [Otra cosa es que los profesore..] (98:98) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Otra cosa es que los profesores son como muy amplios, algunos, que uno les pregunta y son asequibles y dicen tengo este tiempo, me puede ayudar, cualquier cosa tengo tutorías, y eso me parece muy chévere.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:61 [Bueno, un buen profesor, tiene..] (190:190) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Bueno, un buen profesor, tiene que saber mucho, pero no tiene que ser pedante. Tiene que saber transmitir su idea, sin sentirse yo soy un dios, ustedes son unos nada, que solamente quieren aprovecharse de mi conocimiento, sino alguien que tenga como habilidad para enseñar, porque no puede uno pretender regañar a los otros porque la letra ya no es que con sangre entra. Entonces, eso me parece importante que no se confunda porque muchas veces somos humanos y se confunden los profesores. Otra cosa que sepa utilizar las herramientas que le brinda la universidad, que usen el video beam y que no sólo se dediquen a hablar y hablar y hablar, sino que se puede utilizar eso. Que sea paciente, que sea tolerante, eso

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:64 [Bueno, desde que entraba al sa..] (198:198) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Bueno, desde que entraba al salón, ya entraba como con mala gana, uno lo veía caminando como con, qué fastidio estar en esta clase, sí? Cuando hablaba, hablaba como feo, sí me entiendes? Como sin ganas, enseñando lo que le toca enseñar porque no le interesaba dictar la clase.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:3 [Cómo el profesor se toma su ti..] (10:10) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Cómo el profesor se toma su tiempo para explicar las cosas. Es decir la metodología que usa, que primero que todo, no llega estresado a la clase, no llega cansado, no llega con pereza, no llega de mal genio, entonces ante todo le agrada dar la clase. Entonces cuando uno cuenta ese aspecto en el profesor, que le interesa, que realmente se le ve el interés por que los estudiantes aprendan, es cuando uno como que se siente como más en confianza para entender esa clase. Y tomarse un tiempo, se dan las pausas necesarias, porque si uno habla rápido, habla rápido, cuando un docente habla muy rápido, uno no le alcanza a comprender y muchos docentes cuando uno le dice, doctor, será que podría repetir? se ponen bravos y no lo hacen y dicen ah eso está en los libros, cosas así, entonces cuando uno se toma un tiempo, uno puede analizar, y aparte de analizar uno puede anotar y cuando uno anota puede así referirse y uno nota el esfuerzo de la clase, entonces he analizado una clase, uno se puede referir como si uno realmente si hubiera comprendido, o sea, a uno se le olvida, uno lo olvida y con el apunte uno lo refresca más. Yo soy una de las personas de que todo lo anoto. Todo, todo, todo.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:15 [Sí, es una persona adecuada pa..] (42:42) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Sí, es una persona adecuada para eso. Es una persona que dice mire profesor, mire usted dijo otra cosa y no dice no... sino que es muy abierto, es una persona muy comprensiva en ese aspecto. Porque un docente debe comprender.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:19 [los mismos estudiantes lo corr..] (46:46) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

los mismos estudiantes lo corrigen: profe es que esto no es así. Ah! Sí qué pena. No pasa todos los días, pasa como cuatro o cinco veces

Comment:

La capacidad que tiene un profesor de asumir sus errores y corregirse. Ello tiene que ver con la actitud que tiene frente a los estudiantes y con su saber.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:27 [cuando el profesor llega, porq..] (70:70) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

cuando el profesor llega, porque siempre que el profesor llega cansado es una clase en la que nunca se aprende. En cambio si el profesor llega bien, feliz y a explicar y se nota que le gusta, entonces y que lleve un orden, llevar un orden es importantísimo, porque uno no puede empezar hablando de la arteria pedia y al final terminando con la arteria femoral.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:35 [Para mí un buen profesor es la..] (86:86) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Para mí un buen profesor es la persona que llega muy bien a la clase, que llega con felicidad, un docente que le gusta que su conocimiento se le transmita a las demás personas.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:38 [Un docente que gusta. Un profe..] (86:86) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Un docente que gusta. Un profesor que apenas llegue a la clase alegre, uno nota en la entonación de voz. Si llega alegre uno ya respira tranquilo, el profesor llegó bien, vamos a hacerlo. En cambio cuando un profesor llega con esa como con pereza, muchas veces el profesor X de inmunología llega de mal genio, aunque da su clase bien, pero me gustaría más que llegara como más alegre, sé que sería muchísimo mejor, aunque la clase la da bien.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:39 [E: En qué te fijas cuando dice..] (87:90) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

E:

En qué te fijas cuando dices que ese profesor no es alegre pero la clase la da bien

I6:

Porque a pesar de que llega de mal genio, él como que empieza a transcurrir la clase, el como que se empieza calmar, como a relajarse, empieza como a hablar más fluido y hace que su clase se entienda. Entonces uno puede entenderle fácilmente

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:40 [él es siempre como al comienzo..] (94:94) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo] [2.7. Actitud estudiantes clase - Family: Epistemológico subjetivo] [3.3.2.Silencio.Ruido.clase - Family: Contexto] [3.3.3.Irrespeto - Family: Contexto]

No memos

él es siempre como al comienzo que llega como con ese mal genio porque es que también la gente es muy descarada: la gente o hace bulla o siempre molestan mucho los celulares y la gente ah es que ese verraco

teléfono, entonces, claro, esa es una falta de respeto, pero como que ya después da su clase bien y pues es agradable.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:41 [A pesar de que llegó de mal ge..] (94:94) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

A pesar de que llegó de mal genio, como que se calmó y como finalmente no tiene la culpa que llegó en un trancón, si, porque seguramente hay cosas que lo estresan a uno y puede uno llegar mal, pero como que después de un tiempo, no mucho de la clase uno le pregunta y bien, chévere

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:16 [Ante todo la humildad. Eso de ..] (95:95) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Ante todo la humildad. Eso de saber que también fue estudiante y que tal vez los métodos que se aplicaron en él algunos sirvieron y los otros no. Y el que él fortalezca los métodos con los que más aprendió, eso fortalece al estudiante para que el se sienta con el mismo flujo. Como que va para allá.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:26 [Que exprese el cariño a las co..] (108:108) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Que exprese el cariño a las cosas que hace. De lo que ha aprendido en estos momentos es que tenga una buena actitud, si el docente tiene una buena actitud, el estudiante tiene una buena actitud. Si el docente tiene una mala actitud, de regañar, lo indispone a uno.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:30 [Simplemente con la forma de de..] (120:120) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Simplemente con la forma de decir buenos días cómo están, un ya simplemente dice viene de buena actitud, viene de mala actitud, viene de malas pulgas, está de mal genio. Nos va a regañar. Simplemente con un saludo la cosa cambia

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:6 [La clase X, era como en las ma..] (30:30) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

La clase X, era como en las mañanas, el doctor siempre quería como imponer su, como se dice eso, como su fuerza, como su liderato, no como una manera de enseñanza sino como una manera de dar miedo. No le entendía absolutamente nada de lo que decía.

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:10 [Cuando un docente llega con es..] (47:47) (Super)

Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Cuando un docente llega con esa forma de imponer como el orden de una manera como a regaña dientes, es feo, uno se da cuenta, - venga ese señor sí sabe o se está cogiendo coger miedo porque no maneja bien el tema y no quiere que nosotros les preguntemos. Más que todo está en la actitud del profesor.

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:16 [que tenga una buena actitud, p..] (122:122) (Super)
 Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

que tenga una buena actitud, para mí es fundamental que si el docente llega con una actitud de ser el sobrado, de que aquí yo soy el que manda, no. Tiene que llegar con una actitud. T

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:17 [Actitud de llevar la clase per..] (122:122) (Super)
 Codes: [1.1. Actitud.profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

Actitud de llevar la clase pero de buena manera sin que los estudiantes se sientan ofendidos o que le tengan miedo. Más que le tengan respeto y admiración al docente.

Categoría Saber del profesor

Report: 15 quotation(s) for 1 code

HU: Roberto y Sierra
 File: [C:\Documents and Settings\BETHY\Mis documentos\Compartir\Luis Fernando.Entre...\Roberto y Sierra.hpr6]
 Edited by: Super
 Date/Time: 13/02/2013 12:54:00 p.m.

Mode: quotation content, memos and hyperlinks

Quotation-Filter: All

1.6.Saber profesor

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:5 [Por la profundidad en lo que d..] (21:21) (Super)
 Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

Por la profundidad en lo que dice, es decir, en la forma en que profundiza y explica en detalle cada cosa. Entonces yo sabía que el doctor de cardiología era muy bueno porque no solo se basaba en el electro sino que iba más allá de esa clase,

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:30 [La experiencia que él tenía fr..] (157:157) (Super)
 Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

La experiencia que él tenía frente al campo que explicaba. De hecho el profesor que nos dio la clase es cardiólogo y por supuesto ya lleva buen tiempo enseñando fisiología cardiaca y por supuesto la experiencia y de hecho era mucho más fluida y dinámica esa clase y facilitaba la comprensión del contenido

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:35 [Dependiente porque el docente ..] (204:204) (Super)
 Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo] [3.3.6.Aplicar - Family: Contexto]
 No memos

Dependiente porque el docente tiene mucha experiencia en la parte clínica, nos explicó muy bien esa clase, fue muy muy buena, no hubo tanta participación porque fue una hora de clase solamente e independiente porque me gusta mucho la neurología porque ese es mi motivo por el cual yo quiero ser especialista en neurología

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:3 [Porque cuando después voy a le..] (25:25) (Super)

Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Porque cuando después voy a leer encuentro que lo que me dijo el doctor era cierto

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:27 [Y cómo es la clase que dicta e..] (259:261) (Super)

Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Y cómo es la clase que dicta el profesor

I3:

No, como que no le importa, como hoy vamos a hablar del dengue. Entonces está producido por...así empieza a hablar como lo que tú encuentras en Wikipedia, y menos. Entonces uno dice pues uno está pagando diez millones de pesos por qué viene a decirnos algo que está en Wikipedia. Díganos algo que está en el libro y que no sea tan fácil de encontrar y que realmente sí, que tenga relevancia, pero algo que está en Wikipedia. Entonces lo hacen más como por el afán, como de irse, como de acabar la clase, así.

Comment:

En las clase malas, además de haber un mal manejo del tiempo, los estudiantes aseguran que hay una deficiencia en el conocimiento de los docentes.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:3 [el pleno interés de transmitir..] (6:6) (Super)

Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

el pleno interés de transmitirnos su conocimiento

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:11 [Entonces miro cómo la persona ..] (10:10) (Super)

Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Entonces miro cómo la persona le contesta y cuando la persona acepta que tampoco sabe porque a veces uno puede preguntar y ellos a veces no pueden saber lo que uno necesita saber y creo que es la mejor manera que ellos cómo responden ante la pregunta de él. Hay muchos profesores yo no sé si pueda usar, unos profesores que evaden tus preguntas y que tu preguntas pensando que te están dando algo totalmente diferente pero que nuevamente por pena y porque él es el doctor y tú eres un simple estudiante no dice nada.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:23 [Sí, me pasó este semestre, me ..] (33:33) (Super)

Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Sí, me pasó este semestre, me pasó este semestre con un profesor. A medida que uno va haciendo su proceso de aprendizaje pues tu llegas a adquirir información y a medida que pasa el tiempo empiezas a tener criterios y que muchas cosas que decía el profesor yo sabía que estaban mal dichas. Y la verdad, me dio como ese hecho, o sea, eso no es así

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:63 [un buen profesor, tiene que sa..] (190:190) (Super)
 Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

un buen profesor, tiene que saber mucho

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:17 [Porque para mí un buen docente..] (42:42) (Super)
 Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

Porque para mí un buen docente es ley, o sea, si a mí un docente me dice el corazón hace tal cosa, yo digo el corazón hace tal cosa porque así me lo enseñaron y así es como yo aprendí. Entonces siempre para mí las cosas van a ser así, siempre. Entonces es eso, que, o sea, si el docente se equivoca, pues las personas que sufren, el estudiante en sus apuntes, va a obtener ese error y no lo va a corregir.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:18 [No es muy frecuente, la verdad..] (46:46) (Super)
 Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

No es muy frecuente, la verdad. La verdad es que el se haya equivocado muchísimo, como por mucho que se haya equivocado en cuatro palabras que yo haya comprendido, cuatro palabras, que a veces cuando él se equivoca, muchas veces se corrige. O a veces los mismos estudiantes lo corrigen: profe es que esto no es así. Ah! Sí qué pena. No pasa todos los días, pasa como cuatro o cinco veces

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:21 [El Docente. Un docente joven q..] (103:103) (Super)
 Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

El Docente. Un docente joven que tenga la suficiente capacidad y experiencia para que pueda llevar un grupo en un adecuado medio para que ellos capten toda la información.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:25 [Que tenga un buen conocimiento..] (108:108) (Super)
 Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

Que tenga un buen conocimiento del tema. Que domine muy bien el tema, que sobre todo que quiera lo que haga. Que lo exprese.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:31 [En el momento de preguntarle a..] (120:120) (Super)
 Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

En el momento de preguntarle a un estudiante, si sabe o no entiende, qué decirle. Como decir, vamos a tratar de arreglar la respuesta, a ver cómo hacemos. Comienza el docente a preguntar cosas básicas que el estudiante debe conocer para poder llegar a una respuesta concreta. Pero si lo regaña y le dice -usted no sirve para esto, dedíquese a otra cosa, esa no es la manera.

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:15 [A un buen profesor en la unive..] (122:122) (Super)
 Codes: [1.6.Saber profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

A un buen profesor en la universidad... que tenga el conocimiento amplio sobre el tema que va a enseñar, q

Subcategoría orden y claridad del docente.

Report: 21 quotation(s) for 1 code

HU: Roberto y Sierra
 File: [C:\Documents and Settings\BETHY\Mis documentos\Compartir\Luis Fernando.Entre...\Roberto y Sierra.hpr6]
 Edited by: Super
 Date/Time: 13/02/2013 01:26:01 p.m.

Mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

1.4.Claridad.Orden Profesor

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:24 [Mmmmm, que sea ordenado, que s..] (200:200) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Mmmmm, que sea ordenado, que sea ordenado a la hora de...de... pues ...porque no todos....

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:29 [En algunos puntos si era un po..] (145:145) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

En algunos puntos si era un poco confuso pero él lo explicaba después por supuesto, con la actividad que él facilitaba con los estudiantes

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:38 [Y esas diapositivas crees que ..] (218:218) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Y esas diapositivas crees que ayudaban, o era más lo que decía el profesor

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:4 [recuerda ahora como para hacer ..] (31:33) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

recuerda ahora como para hacer contraste una clase en la que hayas notado que el profesor no sabía bien lo que te enseñaba, o no enseñaba, no podía lograr enseñar, que tu dijeras quedé en las mismas, entré a esa clase y salí en las mismas

I3:

En fisiología. Cuando un profesor en específico nos empezó a explicar la parte muscular, eh, nos empezó a explicar la parte endocrina y realmente no lo sabía explicar, hacía unos chistes muy groseros, que realmente a

mí me incomodaban, porque, pues él lo tomaba como juego pero a mí me parece que una clase debe ser seria y debe ser con el mayor respeto hacia los estudiantes. Entonces hay, por lo menos en el doctor, el sí era muy pasado de tono en sus chistes como para que uno entendiera pero

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:19 [No, era superorganizado. Iba p..] (209:209) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

No, era superorganizado. Iba por partes. Qué es esto. Cuál es la función. Cómo está organizado. Todo.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:1 [, me encantaban las clases del..] (6:6) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

, me encantaban las clases del doctor X, porque eran como muy claras y sus dibujos eran como tan perfectos, que uno quedaba como guau! Qué perfección!, la verdad que una clase que X explica, uno queda como sí es esto, no es esto, no tengo dudas, y es muy chévere. Me parece que la forma de enseñar más que tal vez mucha palabra y palabra, debe ser como son las cosas, claras, con énfasis par en este caso en lo clínico, y X decía qué pasaba si se dañaba esto, o qué pasaba si se dañaba esta vía. Me parecía muy chévere, era muy claro y los dibujos que eran muy chéveres, perfectos, me encantaron.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:4 [es decir me pareció claro] (10:10) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

es decir me pareció claro

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:6 [eh, daba el tema incompleto,] (14:14) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

eh, daba el tema incompleto,

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:10 [Bueno, un buen método, primero..] (26:26) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Bueno, un buen método, primero que sea claro, no?, que sea conciso, que vaya directo a lo que...o sea, que la idea central sea clara y que sea, pues, bien desarrollada. Segundo, que sea como didáctico, que no sea como un monólogo de yo hablo y hablo y hablo y ustedes solamente escuchan, copian, y al final del, del, digamos así de la copia qué triste!. Entonces creo que eso debe tenerse en cuenta, que sepan, eh, relacionar bien, hacerle entender al estudiante por qué sucede esto, por qué no sucede esto, eh....eso, que de correlación. La correlación clínica me gusta mucho.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:18 [estando como con la idea clara..] (34:34) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

estando como con la idea clara y no que mis compañeros salieron como diciendo, oiga, como no le entendí nada a este señor, sino que digan oh que buena clase o le entendí todo el tema,

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:6 [no solo, o sea, no solo el pro..] (14:14) (Super)
 Codes: [1.4.Clareidad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

no solo, o sea, no solo el profesor que se centra en ese tema que sepa, sino que son profesores que le hablan a uno acerca de otras cosas, que le hacen dar cuenta a uno de todo el conocimiento que tiene el docente.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:13 [or ejemplo a veces cuando se q..] (34:34) (Super)
 Codes: [1.4.Clareidad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

or ejemplo a veces cuando se quedan al hablar. Por ejemplo el doctor X, él es una persona que sabe porque él es físico y él explica muy bien, pero él a veces como que se confunde mucho y por ejemplo, pues a uno le ha pasado que por ejemplo uno dice en la clase que el cielo es verde

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:28 [El orden, el orden. Si esa per..] (70:70) (Super)
 Codes: [1.4.Clareidad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

El orden, el orden. Si esa persona no lleva el orden entonces uno como que empieza con un rompecabezas. Y entonces si el profesor lleva su orden uno lo aprende más fácil. En cuanto llega a un punto en el que uno no entienda, es más fácil que él se devuelva y explique lo que pasó, no, recuerden que aquí pasaba tal cosa y aquí pasa esto, ah sí, entonces es más fácil para uno.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:36 [Un docente en el que habla pau..] (86:86) (Super)
 Codes: [1.4.Clareidad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

Un docente en el que habla pausadamente y lleva un orden en su clase. El orden es fundamental.

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:2 [Cuándo se apropia totalmente d..] (13:13) (Super)
 Codes: [1.4.Clareidad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo] [3.3.6.Aplicar - Family: Contexto]
 No memos

Cuándo se apropia totalmente del tema y es capaz de hablar desde la evidencia, desde lo que la ciencia revela. Cuando nos dice que tantos pacientes pueden presentar X patología dependiendo no solamente de su edad, sino de los diferentes factores. Eso influye en uno. Si este personaje vive actualizado, nos presenta evidencia acorde al tema. Acorde a eso su labor clínica diaria nos dice que es así.

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:5 [Cuando no especifica en cierta..] (25:25) (Super)
 Codes: [1.4.Clareidad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

Cuando no especifica en ciertas áreas en ciertos puntos, cuando eso se hace repetitivo, cuando empieza a pasar sus diapositivas, cuando empieza a divagar en otros temas, saliéndose del tema que estamos revisando. Cuando las respuestas a las preguntas que estamos revisando no responden nada del tema. Eso nos deja con la duda, será que sí, será que no, mejor lo reviso yo solo.

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:9 [Poseer material bibliográfico ..] (48:48) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Poseer material bibliográfico específico. Dos la interacción con el docente. Que el docente no viniese a dictar una clase sino que el docente viniese a orientar una clase y fuésemos nosotros los que desarrolláramos el tema. Tres que las preguntas que se resuelven sean preguntas puntuales con respuestas puntuales a esas preguntas.

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:14 [i uno ve la clase o ve el paci..] (84:84) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo] [Basicas.Clinica]

No memos

i uno ve la clase o ve el paciente antes o independientemente del orden, comienza a hacerse una idea completa de lo que se está hablando. Si hablamos de pancreatitis y el tema y después vamos a ver cómo se presenta el dolor abdominal, qué estudios le pedimos, cómo se elevan las encimas, qué vamos a hacer con el paciente, si la edad repercute, todas estas cosas. Y lo llevamos digamos al contexto de la clase. Ok., será por esto que le hicimos esto. Como tenía X años tuvimos que intervenirlo. O esperamos porque era menor. Por supuesto lo fundamental el paciente y dos la orientación del paciente.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:6 [Acá lo estamos preparando para..] (19:19) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Acá lo estamos preparando para eso y para una medicina general. Me parece que el profesor hace una pregunta muy concisa muy directa, que nos está ayudando a aclarar muchas dudas en una sola pregunta. Me parece que eso era muy importante.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:12 [Pues uno llega y lo lee, y me ..] (37:37) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Pues uno llega y lo lee, y me pareció curiosidad sobre esto que leí. Entonces comienzan a darle vueltas y vueltas a uno. Si uno pregunta algo conciso esperaríamos que le respondieran algo conciso, o medianamente dentro de que uno pregunta.

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:1 [él habla, se hacen preguntas a..] (7:7) (Super)

Codes: [1.4.Claridad.Orden Profesor - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

él habla, se hacen preguntas a los estudiantes y parece que fue una de las mejores clases con ese docente. Son cosas que le quedan a uno y no se le van a olvidar, pistas para que uno se acuerde.

Subcategoría manejo del tiempo.

Report: 7 quotation(s) for 1 code

HU: Roberto y Sierra
File: [C:\Documents and Settings\BETHY\Mis documentos\Compartir\Luis Fernando.Entre...\Roberto y Sierra.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 13/02/2013 02:17:19 p.m.

Mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

1.4.2.ManejoTiempo

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:1 [semiología, las clases de semi..] (6:6) (Super)

Codes: [1.4.2.ManejoTiempo - Family: Contexto]

No memos

semiología, las clases de semiología teórica son desastrosas porque son muy cortas,

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:2 [fisiología fue en tercero, más..] (6:6) (Super)

Codes: [1.4.2.ManejoTiempo - Family: Contexto]

No memos

fisiología fue en tercero, más adelante las clases fueron como más cortas, el profesor estaba más ocupado, por ejemplo en quinto

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:8 [percibí que las clases eran mu..] (30:30) (Super)

Codes: [1.4.2.ManejoTiempo - Family: Contexto]

No memos

percibí que las clases eran muy cortas, que eran muy resumidas, que no nos daba lo fundamental,

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:43 [Le propondría que sepa distrib..] (268:268) (Super)

Codes: [1.4.2.ManejoTiempo - Family: Contexto]

No memos

Le propondría que sepa distribuir el tiempo puesto que muchas veces el contenido de las clases es sesgado, es opacado por decirlo así, por el afán de los docentes,

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:26 [La clase son también muy muy m..] (253:258) (Super)

Codes: [1.4.2.ManejoTiempo - Family: Contexto]

No memos

La clase son también muy muy malas.

E:

Por qué?

I3:

Porque como ya son doctores, ellos también tienen sus otras responsabilidades, entonces digamos la clase es de once a doce, y llegan a las once y media u once y cuarenta y nos dictan una clase de quince minutos.

E:

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:4 [Sobre todo el tiempo y el espa..] (19:19) (Super)
 Codes: [1.4.2.ManejoTiempo - Family: Contexto]
 No memos

Sobre todo el tiempo y el espacio. El tener un espacio con muchas personas y que este no sea tan grande, tan ventilado, eso hace que sea lo peor.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:9 [ran clases muy largas, dos hor..] (25:25) (Super)
 Codes: [1.4.2.ManejoTiempo - Family: Contexto]
 No memos

ran clases muy largas, dos horas, dos horas o dos horas y media, en un horario que no convenía, a la 1 de la tarde. Eran clases que no se sabían dar, la metodología no era la adecuada, de esas clases yo puedo decir no aprendí nada.

Subcategoría estrategias de enseñanza.

Report: 29 quotation(s) for 1 code

HU: Roberto y Sierra
 File: [C:\Documents and Settings\BETHY\Mis documentos\Compartir\Luis Fernando.Entre...\Roberto y Sierra.hpr6]
 Edited by: Super
 Date/Time: 13/02/2013 01:37:08 p.m.

Mode: quotation content, memos and hyperlinks

Quotation-Filter: All

1.4.1.Estrategías

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:1 [Bueno, en especial la clase de..] (17:17) (Super)
 Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

Bueno, en especial la clase de fisiología cardiaca, era una clase que tenía una.....clase larga, tenía muchas formas de enseñanza tanto como visuales, la parte visual impacta mucho al estudiante

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:19 [Para que me gustara mucho, que..] (141:153) (Super)
 Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

Para que me gustara mucho, que tuviera de los dos. O sea no tanto la magistral sino más participativa.
 E:
 El profesor, sí combinaba eso?
 I1;
 Sí, si combinaba.

E:

Y cómo lo combinaba, que hacía, cuando no era magistral qué hacía?

I1:

Eh, no muchas actividades, sino que podía poner una pregunta, en la clase, y hacía que lo debatieran Y luego, en la próxima clase nos daba la respuesta, pero en la mitad, o sea, magistral y menos participativa.

E:

Y en eso participativo era voluntario o lo que él indicara que había que participar

I1:

Voluntario. Y eso hace que uno tenga más. Entre más menos democráticamente sea, hay más susto y hace que no le guste a uno más la clase.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:25 [La costumbre era que el siempr..] (137:137) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

La costumbre era que el siempre daba una introducción. El rara vez iniciaba la clase preguntando para censar si habían leído. No era una introducción breve, la historia y ya después nos sumergíamos en el tema ya a tratar para ese día.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:28 [Eh, a veces, lo que el daba er..] (145:145) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Eh, a veces, lo que el daba era las diapositivas que llevaba sobre el tema. En algunos puntos si era un poco confuso pero él lo explicaba después por supuesto, con la actividad que él facilitaba con los estudiantes

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:8 [Por la forma como lo explica. ...] (45:45) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Por la forma como lo explica. Que no lo sabía explicar de la forma más adecuada, como en neuroanatomía, pues sí, el doctor lo explicaba con dibujitos y uno lo entendía bien, superbién, pero él si no, era como con chistes groseros y eso si no. Lo hacía de pronto como para pasar el rato, como para que el tiempo se pasara rápido y los estudiantes: ya!, se acabó la clase

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:17 [la diferencia es que con un pr..] (161:161) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

la diferencia es que con un profesor, la gente como que se dormía más. La gente no ponía mucha atención. Pero con dos digamos que uno estaba al lado de la doctora de gafitas, ella como que sí estaba muy pilas a ver quién se dormía. Porque al que se dormía lo sacaban, entonces la gente no se dormía por eso. Cuando era la clase sola con ella, nadie se dormía y todo el mundo iba. Porque pues hay veces que no siempre había quiz en la clase teórica sino que lo hacían en la práctica, entonces la gente no iba a la clase teórica. Mmm pero la diferencia, es que explicaban mejor dos, que uno.

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:18 [Sí, a veces no eran muy ordena..] (189:189) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Sí, a veces no eran muy ordenadas en el hecho de que, lo que pasa es que después de nosotros, ya empezaron a organizar como bueno: Acá un grupo, acá el otro. En cambio a nosotros sí nos tocaba muchos en el mismo

salón, o sea en el mismo laboratorio. Entonces eramos demasiados, como que nos ponían a hacer talleres como bueno hagan a medida que van entrando, a medida que van presentando el taller y así digamos que en la parte práctica, entonces tú podías estar por donde quisieras en el laboratorio y podías mirar en donde quisieras, entonces era un desorden.

Comment:

El asunto del desorden en la clase.

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:28 [Muchas veces usan video beam, ..] (265:265) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Muchas veces usan video beam, pero hay veces que ese video beam lo tienen desde hace mil años, entonces, es el mismo video beam que tenían hace diez años, pero entonces los casos han cambiado, las enfermedades cambian, eh, todo cambia, todo va cambiando porque hay nuevas investigaciones y vemos cosas del 2001 y estamos en el 2013. Entonces, esto no.

Comment:

Lo que sucede en una clase mala con las estrategias.

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:35 [Pues porque da puntos en la ro..] (297:297) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Pues porque da puntos en la rotación, entonces dice, bueno por tres puntos, y empieza a preguntar. Entonces uno participa más por el punto que porque quiera participar

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:8 [sino de tratar de hacerlo diná..] (6:6) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

sino de tratar de hacerlo dinámico, de hacer que las personas participe

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:52 [forma va a hacer que yo entien..] (97:97) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

forma va a hacer que yo entienda: con muñequitos, con dibujos, la gente que dibuja se le entiende más, cuando a ti te explican que la barrera, no sé, que una membrana, que un epitelio que a ti te lo dicen, tú lo entiendes, te facilitan el conocimiento, son todas estas cosas extras aparte de... o sea, de pararse al frente del salón cosas como movimientos con la manos, utilizar el tablero, eh, dibujar, cantar, no sé, cosas extras que a ti te facilitan, para mí eso es un buen profesor.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:60 [Un profesor que hace lo del do..] (109:109) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Un profesor que hace lo del doctor X, que el copia, que el dibuja lo que está diciendo, o sea, que él mismo esté interesado en que los alumnos aprendan por métodos diferentes a lo que yo estoy hablando.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:2 [Me parecía muy chévere, era mu..] (6:6) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Me parecía muy chévere, era muy claro y los dibujos que eran muy chéveres, perfectos, me encantaron.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:8 [Lo que más le faltaba era como..] (22:22) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Lo que más le faltaba era como método, porque más que enseñar y de tener el conocimiento se debe tener como método para que otra persona pueda entender.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:11 [Segundo, que sea como didáctic..] (26:26) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Segundo, que sea como didáctico, que no sea como un monólogo de yo hablo y hablo y hablo y ustedes solamente escuchan, copian, y al final del, del, digamos así de la copia qué triste!.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:24 [Porque yo no soy muy buena par..] (42:42) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Porque yo no soy muy buena para si esto es y esto es, sino qué pasa aquí, si esto se relaciona con esto sea esto, como se relaciona, entonces cuando relaciono creo que aprendo más. Igual que los dibujos por ejemplo las gráficas cuando las hacen, las hacen como para decir qué pasa y eso, me parece muy chévere.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:62 [Otra cosa que sepa utilizar la..] (190:190) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Otra cosa que sepa utilizar las herramientas que le brinda la universidad, que usen el video beam y que no sólo se dediquen a hablar y hablar y hablar, sino que se puede utilizar eso.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:1 [clase que a mí me puso a dibuj..] (6:6) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

clase que a mí me puso a dibujar, es un método de enseñanza muy fácil para aprender, porque uno se puede ubicar más fácilmente sobre lo que el profesor intenta meterlo teóricamente, no sé, intenta ubicar más.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:8 [Más fácil para uno, pero, refe..] (18:18) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Más fácil para uno, pero, referirse por ejemplo en anatomía a un libro de imágenes o un atlas mientras uno estudia

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:1 [Fue una clase acerca de pancre..] (7:7) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Fue una clase acerca de pancreatitis, aprendí mucho porque de antemano conocía mucho de lo que se iba a tratar ese día, dos teníamos la bibliografía explícita, qué era lo que teníamos que revisar. Tres, el doctor había sido muy concienzudo en que iba a hacer preguntas. Acorde a eso fuimos desarrollando el tema, no en base de una presentación sino en base a lo que habíamos leído, fue haciendo un mapa conceptual, acorde a eso fuimos desarrollando un caso clínico, como lo íbamos desarrollando, qué le íbamos a pedir, cuál era la conducta a aseguir, qué esperaríamos encontrar en cada uno de los pasos.

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:3 [Con muchísimas diapositivas, c..] (19:19) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Con muchísimas diapositivas, con un tema difícil de comprender y que es abordado desde un enfoque muy teórico y muy poco práctico, abarcar todo del tema y no abarcar tal vez lo más funcional del mismo

Comment:

Las malas clases. Tiempo y espacio.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:1 [ásicamente lo que se hacía era..] (7:7) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

ásicamente lo que se hacía era llegar, leer el tema, llegaba el doctor sin presentación ni diapositivas ni nada. Tablero y marcadores. Y empezaba vamos a hablar de pancreatitis. Le preguntaba a cada alumno. Listo ya sabe que es pancreatitis. Ahora miremos la relación con el árbol biliar. Cosas así de muy docente estudiante. Sin diapositivas de por medio. Sin charlas largas de por medio. Sin cosas así que sofocaran el ambiente. Me parece que fue una muy buena clase, una muy buena relación instructor estudiante. Una clase se aprendió mucho solo tuvimos una semana de clase con él y todas fueron por el mismo estilo.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:3 [-Buenas tardes muchachos vamos..] (13:13) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

-Buenas tardes muchachos vamos a hablar de pancreatitis, quién leyó y quién no leyó. El que leyó se queda dentro del salón quien no leyó afuera del salón. Simplemente el que leyó se puede quedar dentro del salón. Llevar un orden muy estricto -vamos a hablar de las definiciones. En su clase lleva un orden de saber qué decir, qué preguntar. Y persona que no sabía qué responder o qué preguntar, él decía: -se vale decir no sé. Ya vamos a preguntarle a otro compañero y entre todos dialogamos. Pero tampoco entregarle masticada la respuesta. Me parecía que llevaba muy bien su clase. En la que todos, absolutamente todos estábamos concentrados en su clase y no se perdía el hilo de la clase para nada. Me parecía muy importante.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:7 [En Medicina X, la clase de X. ..] (25:25) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

En Medicina X, la clase de X. De pronto llegaba el docente, y colocaba la presentación con sólo imágenes de X. Y empezaba a hablar. Desde mi punto de vista no me parece malo que la clase tenga imágenes. Lo que me parece malo es que le docente no sepa. Yo no puedo criticarle que sepa o no sepa el docente porque no soy yo el que puede decir eso. L

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:22 [Creo que para la clase x, se n..] (103:103) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Creo que para la clase x, se necesitan imágenes entonces se necesitan presentaciones pero uno puede hacer una revisión del tema con una presentación interactiva instructor estudiante.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:24 [Que tenga un buen manejo del g..] (108:108) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Que tenga un buen manejo del grupo

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:29 [Una buena dinámica es mantener..] (114:114) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Una buena dinámica es mantener la interacción con los estudiantes en todo momento con el docente. Eso demuestra un buen control del grupo. Un muy buen control del grupo también lo demuestran con conocimiento que tenga del tema

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:5 [i no tiene tanta letra la diap..] (24:24) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

i no tiene tanta letra la diapositiva. Y que se ponga a leerme solo la letra, si es mas bien una gráfica, me parece que domina mucho más el tema.

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:11 [Las imágenes. Si me muestran u..] (59:59) (Super)

Codes: [1.4.1.Estrategías - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Las imágenes. Si me muestran una imagen yo entiendo todo. Si me ponen letra se me va fácil la información. Las imágenes son importantes.

Escenificación del docente

Report: 13 quotation(s) for 1 code

HU: Roberto y Sierra

File: [C:\Documents and Settings\BETHY\Mis documentos\Compartir\Luis Fernando.Entre...\Roberto y Sierra.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 13/02/2013 01:49:05 p.m.

Mode: quotation content, memos and hyperlinks

Quotation-Filter: All

1.2. Escenificacion.Profesor

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:4 [nos explicaba poco a poco, o s..] (17:17) (Super)
 Codes: [1.2. Escenificacion.Profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

nos explicaba poco a poco, o sea, hacia una clase muy pausada

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:25 [que tenga un tono de voz como ..] (200:200) (Super)
 Codes: [1.2. Escenificacion.Profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

que tenga un tono de voz como imponente, es decir, que sepa cómo llegarle a todos los estudiantes.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:26 [El hecho de que el profesor es..] (141:141) (Super)
 Codes: [1.2. Escenificacion.Profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

El hecho de que el profesor estaba muy bien documentado, tenía mucha experiencia en el campo de la fisiología cardiaca, era muy pausado, hablaba muy tranquilo, y daba, y da oportunidad para poder participar. Lo que ya había repetido, de las pausas que el hacía durante la charla, para poder dar cabida a las dudas que tenían los estudiantes.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:31 [Tal vez el...cómo decirlo, el , ..] (161:161) (Super)
 Codes: [1.2. Escenificacion.Profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

Tal vez el...cómo decirlo, el , como el ánimo que le ponía al hablar, pero a la vez era pausado. A mi me parece que el ánimo que él nos daba, que él transmitía nos transmitía a los estudiantes para facilitar el mensaje y poder participar. A mí me pareció que eso fue fundamental sobre todo

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:36 [La elocuencia y la experiencia..] (208:209) (Super)
 Codes: [1.2. Escenificacion.Profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

La elocuencia y la experiencia que él tenía en la práctica clínica
 E:

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:37 [La elocuencia, me refería a la..] (212:212) (Super)
 Codes: [1.2. Escenificacion.Profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

La elocuencia, me refería a la fluidez que él tenía, a la claridad con que tenía los conceptos, la revisión del tema que hizo, consultando diferentes bibliografías, nos dio las pautas básicas y necesarias para poder entender mejor la epilepsia, sus tratamientos, sus características, su fisiopatología, la verdad eso fue lo que más me gustó.

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:7 [Porque a él le gusta es más co..] (37:37) (Super)
 Codes: [1.2. Escenificacion.Profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

Porque a él le gusta es más como tomarlo como juego y de pronto piensa que así los estudiantes van a entender mejor,

Comment:

En este caso, el asunto de la escenificación del docente frente a la percepción de los estudiantes que la clase no se toma en serio.

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:22 [Que el profesor hablaba muy pa..] (237:237) (Super)

Codes: [1.2. Escenificacion.Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Que el profesor hablaba muy pacito, bueno, esto es esto, y pues también la voz, pasiva, pacita como si fuera...eso me da mucho sueño. Entonces por ese lado pues no.

Comment:

La voz del docente y su carácter performativo.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:7 [Porque sus movimientos, su exp..] (6:6) (Super)

Codes: [1.2. Escenificacion.Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Porque sus movimientos, su expresión en clase me hicieron entender. Que no solamente se limitaba al tablero y a un marcador sino que utilizaba sus manos, utilizaba su lenguaje corporal y nos hacía entender mejor las cosas. Que no solamente la teoría y pues, eh, el hecho de tener que leer esa teoría tan pesada que a veces dan los profesores, sino de tratar de hacerlo dinámico, de hacer que las personas participen y de esa clase, esa clase de señalización intracelular fue la que.., pues sí, fue la que más aprendí.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:49 [Pues X es así, y es que utiliz..] (97:97) (Super)

Codes: [1.2. Escenificacion.Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Pues X es así, y es que utiliza su cuerpo para que la gente le entienda. Y yo soy una persona muy visual. Y que cuando tú estás en un parcial uno se acuerda de cómo movía sus manos, de cómo explicaba las cosas. El hecho de que como le explican las cosas, sí, como con la facilidad que tiene con las manos, su expresión corporal, su lenguaje no verbal, no todo lo que la gente te dice, se te va a quedar, pero a veces un movimiento, unas manos, algo, el hecho que te digan las cosas despacio, que cuando se dice diga entendiste? Seguro tú entendiste.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:8 [Cuándo uno no es docente, pues..] (25:25) (Super)

Codes: [1.2. Escenificacion.Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Cuándo uno no es docente, pues le deja la tarea a las personas que están encaminadas para ese trabajo. Era una persona que hablaba muy despacio, muy pasito, dejaba perder el hilo de todo el mundo, si hablaban o no hablaban, lo mismo.

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:2 [Él siempre caminaba por toda l..] (13:13) (Super)

Codes: [1.2. Escenificacion.Profesor - Family: Epistemológico objetivo]

No memos

Él siempre caminaba por toda la tarima, nunca que se quedaba quieto, tenía una actitud visual con los estudiantes, miraba a todos, así fuera el último, siempre estaba fijando la mirada. Cambiaba la tonalidad de la voz, era una voz de energía, le trasmitía a uno no sueño, sino energía.

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:4 [La manera de hablar, si habla ..] (24:24) (Super)
 Codes: [1.2. Escenificacion.Profesor - Family: Epistemológico objetivo]
 No memos

La manera de hablar, si habla con un tono apropiado, con propiedad, yo me doy cuenta que maneja muy bien el tema. Si no tiene tanta letra la diapositiva. Y que se ponga a leerme solo la letra, si es mas bien una gráfica, me parece que domina mucho más el tema.

Categoría Motivación del estudiante

Report: 22 quotation(s) for 1 code

HU: Roberto y Sierra
 File: [C:\Documents and Settings\BETHY\Mis documentos\Compartir\Luis Fernando.Entre...\Roberto y Sierra.hpr6]
 Edited by: Super
 Date/Time: 13/05/2013 08:19:46 p.m.

Mode: quotation content, memos and hyperlinks

Quotation-Filter: All

2.2.Motivacion Estudiante

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:9 [Porque ya lo había revisado an..] (57:57) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo] [2.8. ConocimientoEstudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Porque ya lo había revisado antes, o sea, la...también en eso porque ya se tiene previo conocimiento y meen profundizan las clases, o ya sea conocimiento anecdótico o digamos como en medicina interna con enfermedades autoinmunes, me ha llamado mucho la atención porque ya lo había leído antes, pues que ha uno la haya gustado más es porque lo ha leído previamente o se ha untado de ese conocimiento. Muy pocas veces, a uno le ha gustado una clase cuando es la primera vez que lo ve, a menos que sea, que el profesor llegue con muchas ganas de enseñar

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:12 [Entonces si yo estudio solo y ..] (93:93) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Entonces si yo estudio solo y quiero buscar algo, pues es una cosa que eso ...como más individual y yo misma sé a dónde me tengo que devolver. Es como de organización propia. Entonces cuando uno está bien todo revisando algo, es muy útil, pero para un tema previo

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:18 [Poco se participaba, es que to..] (137:137) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Poco se participaba, es que todo quedaba en clase. Le daba a uno ganas de leer antes y se participaba más.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:10 [Entiendo que parte del aprendi..] (34:34) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Entiendo que parte del aprendizaje y más valioso del estudiante es hacer las cosas uno mismo para aprender que también por cierto influye mucho en la manera como nos permite motivarnos a seguir estudiando.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:14 [En la mayoría de veces comprob..] (54:54) (Super)
 Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo] [2.3.Criterios propiosEstudiante. - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

En la mayoría de veces comprobaba lo que ya había leído y lo afianzaba, pero en otras oportunidades, sí corregía las cosas que de pronto tenía erradas..... por ejemplo en séptimo semestre el cálculo de líquidos y electrolitos en pediatría antes tenía una duda, una confusión en los cálculos pero ya llegando a la clase me permitió corregir los errores a tiempo y ya los sé manejar

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:20 [Eso lo hago después de la clas..] (97:97) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Eso lo hago después de la clase. Antes, prefiero tomar el libro, para darme una idea de cómo es el tema, indagar como las primeras impresiones del tema, para así llegar a la clase y tomar los apuntes y por supuesto, comparar los conceptos de la clase con lo que ya hice en la revisión anterior y ya buscar en internet más fundamentado y más actual los temas que necesito.

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:1 [yo sentía que aprendía mucho, ..] (6:6) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

yo sentía que aprendía mucho, me gustaban mucho las clases, tanto la parte teórica como la parte práctica, ya que siempre que yo tenía alguna pregunta, que los profesores siempre estaban allí, me explicaban de la forma más adecuada y obviamente por mi parte también leía y de lo que no entendía también, ellos me colaboraban

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:9 [I hecho de que me gusta la his..] (49:49) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

I hecho de que me gusta la histología. Me gusta mucho la parte microscópica. Entonces le cogí un cariño desde el principio y yo todos los días leía, hacía dibujos, hacia los criterios y venía y hablaba con los profesores de eso y miraba las láminas, era la primera en llegar al laboratorio, era la última en salir, miraba las láminas muchas veces, me las aprendía

E
 P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:12 [Era más extenso de lo que se d..] (77:77) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Era más extenso de lo que se dictaba. Era mucho más extenso porque yo estudiaba las moléculas, estudiaba, que, bueno si, con moléculas y pues esto en histología no es que se vea mucho, entonces si, por ese lado yo me confundía más porque metía mucha más información, pero siempre pues , todo bien.

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:29 [Sí, muchas veces me doy cuenta..] (269:269) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Sí, muchas veces me doy cuenta, porque a mí me gusta buscar información, o sea, yo no me quedo con la clase, yo soy una persona que yo con la clase yo no me quedo. Porque los doctores no nos van a dictar todo y pues eso es entendible, pero díctenlo bien.

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:30 [Entonces, pues yo voy, voy al ..] (269:269) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo] [2.3.Criterios propiosEstudiante. - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Entonces, pues yo voy, voy al libro, a mí me gusta buscar mucho guías, artículos, me gusta. Me gustan mucho los artículos, porque son estudios recientes, son... sí, entonces son muy buenos. A mí me gustan, y pues muchas veces encuentro cosas que, que digamos ya no existen, sí, entonces, sí, eso no me gusta mucho y muchas veces, ahorita que estamos ya en sexto, pues ya tratamos más que clases

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:6 [Se me hace muy importante, no ..] (6:6) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Se me hace muy importante, no tenerle miedo de preguntarle al profesor y en esa clase la aproveché y sentí que fue de las clases que más aprendí porque no me daba miedo preguntarle a ella las dudas que tenía.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:13 [Yo misma resuelvo. Llego a la ..] (17:17) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Yo misma resuelvo. Llego a la casa y encuentro respuesta a todas mis dudas. Porque una clase de medicina lo que me genera en mi vida son dudas, o sea desde el aprendizaje, sí, cuando uno dice es que entendí un tema cien por ciento, no. Creo que se entiende un veinte por ciento y el ochenta por ciento son dudas pero tuve esa necesidad de querer saber más de por qué, por qué, por qué, por qué.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:28 [Entonces fue una clase en la q..] (41:41) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Entonces fue una clase en la que yo dije eso no es así. Y fue un tema, mi tema favorito. Entonces cuando yo tengo un tema favorito, que te gusta, que te lo estudias y que te lo sabes que le paraste atención al profesor y pues que te digan otra cosa

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:29 [Pero yo estaba completamente s..] (45:45) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo] [2.3.Criterios propiosEstudiante. - Family: Epistemológico subjetivo] [2.6.Entendí - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Pero yo estaba completamente segura lo que yo sabía y del conocimiento que tenía. Pero a mis compañeros yo les dije, hasta donde yo tengo entendido, así dije, pues hasta donde yo sé, hasta donde tengo en mis parciales. eso no es así. Esto es lo que yo entiendo. Si ustedes quieren averiguar por otro lado, averigüen, pero esto no es así.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:31 [Cuando un profesor está hacien..] (51:51) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Cuando un profesor está haciendo un esfuerzo por enseñarte, qué cosas hay en ti, que hayas hecho tú por tu cuenta que te facilite aprender lo que el profesor te trata de enseñar

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:32 [. El hecho de que yo tratara d..] (53:53) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

. El hecho de que yo tratara de hacer un esfuerzo para orientarme si sirve definitivamente porque si es porque es importante para mí

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:36 [Siempre aporta algo nuevo y es..] (57:57) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Siempre aporta algo nuevo y eso me gusta

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:37 [Me gusta mucho llevar una clas..] (61:61) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Me gusta mucho llevar una clase preparada. Sobre todo en primero que es mi materia favorita. Las materias que no me gustan o la que siento que yo misma llego allá y que el profesor no va a decir lo que yo necesito saber a esa clase no voy. Pero cuando llego a una clase que puedo sacar provecho en una ocasión de un profesor que además yo conozca del tema, más que voy a discutir y que se me van a generar dudas, entonces me gusta llevar preparada la clase

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:39 [Pero entonces, esas materias q..] (61:61) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Pero entonces, esas materias que te generan, como felicidad, como esa emoción que tú sientes la pasión del profesor de lo que está explicando, tú sientes que necesitas saber más y si necesitas saber más es porque entre más sepas, a mí me pasa, entre más sepas, más quieres preguntar, mientras más preguntes, más dudas se resuelven y pues como que estoy reafirmando mi conocimiento.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:56 [El hecho de que todos tengan d..] (101:101) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

El hecho de que todos tengan disposición para aprender, de que a la gente le guste la materia, porque entre cien personas no todos les gusta la misma materia,

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:34 [que yo soy de las personas que..] (82:82) (Super)
 Codes: [2.2.Motivacion Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

que yo soy de las personas que no le gusta quedarse con la duda, no me gusta tener esa duda, yo tengo que resolver la duda, tengo que correr a buscar en el libro, porque yo no puedo, no puedo, porque tengo que encontrar la manera de salir de esa duda. Entonces por lo general, siempre, siempre pregunto en la clase. Así al profesor le guste o no.

Comment:

En esta cita se muestra la relación que el estudiante plantea entre la motivación que tiene para aprender y las dudas que genera. Por lo general, afirma, la necesidad de responder sus dudas, de preguntar en clase o de ir a buscar en los libros las respuestas.

Subcategoría preguntas de los estudiantes

Report: 26 quotation(s) for 1 code

HU: Roberto y Sierra

File: [C:\Documents and Settings\BETHY\Mis documentos\Compartir\Luis Fernando.Entre...\Roberto y Sierra.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 13/05/2013 09:49:08 p.m.

Mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

2.1.Dudas Estudiante

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:20 [ino que podía poner una pregun..] (149:149) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

ino que podía poner una pregunta, en la clase, y hacía que lo debatieran

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:22 [y el muchacho que digo que par..] (176:176) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo] [2.7. Actitud estudiantes clase - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

y el muchacho que digo que participa mucho, cuando le va a preguntar algo a la estudiante, él responde y la profesora dice, me gané la vida con tal muchacho, porque él es el único que responde, él es el más juicioso. Entonces uno dice, porqué participo si él va a responder.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:27 [, para poder dar cabida a las ..] (141:141) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

, para poder dar cabida a las dudas que tenían los estudiantes

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:16 [Porque hay mucha gente a la qu..] (149:149) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [1.5.Responder dudas - Family: Epistemológico objetivo] [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Porque hay mucha gente a la que no le gusta la histología y pues lo único a lo que llegaban era a dormir, no les prestaban mucha atención, entonces pues yo aprovechaba también eso, que digamos pues no había como tanta presión para los doctores, entonces como eramos muy pocos los que preguntábamos, ellos también podía ser como que les...se dedicaban más, explicaban con imágenes, y todo.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:5 [Se me hace muy importante, no ..] (6:6) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Se me hace muy importante, no tenerle miedo de preguntarle al profesor y en esa clase la aproveché y sentí que fue de las clases que más aprendí porque no me daba miedo preguntarle a ella las dudas que tenía.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:9 [Creo que, la principal, porque..] (10:10) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Creo que, la principal, porque yo soy una persona muy preguntona y tengo que preguntar la cosa más chiquita a la cosa más grande.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:14 [Creo que se entiende un veinte..] (17:17) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo] [2.6.Entendí - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Creo que se entiende un veinte por ciento y el ochenta por ciento son dudas pero tuve esa necesidad de querer saber más de por qué, por qué, por qué, por qué.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:18 [ega con mala actitud al estudi..] (21:21) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

ega con mala actitud al estudiante se le van a generar más dudas, pero tú ves la mala actitud del profesor, que te sigues quedando callado porque te da pena. E

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:19 [una compañera mía le hizo una ..] (21:21) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

una compañera mía le hizo una pregunta y la manera como él la respondió, no respondió lo que estaba preguntando, sino sobre todo fue como silencio! Como cállese!, como para qué! Entonces, que?, si, yo le hago una pregunta y no se le quita nada a la persona que sabe mucho y contestarle

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:21 [que tú le preguntas algo como ..] (25:25) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

que tú le preguntas algo como un estudiante de medicina y simplemente te hacen quedar mal, como delante de tus compañeros, o decir que, no sea bruta no se pregunta así, eso ya usted lo debe saber. Pero es que nosotros no debemos saber nada en esta vida, debemos es aprender

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:33 [Porque normalmente preguntarte..] (53:53) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Porque normalmente preguntarte pues sirve mucho, porque cuando uno no le entiende al profesor, cuando humanamente uno no le entiende al profesor, pues la mejor manera para defenderse uno es preguntando. Pero pues obviamente uno empieza a preguntar de esto y de esto, de esa manera para completar tu conocimiento, entonces pues tú te tienes que ir a libros, tú te tienes que ir a, con compañeros de semestres superiores, tú estás en una clase y tú dices bueno, será que yo soy la única persona que no le está entendiendo a él? Entonces pues uno empieza a preguntar a la amiga de la izquierda, de la derecha, y dicen no le entiendo, entonces tú ya como que dices, no soy la única, entonces eso como que me dispone más a prestarle atención. No de pronto uno se siente mal si de pronto uno no entiende, pero si uno no le entiende al profesor, uno sí va a los libros

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:38 [Pero un profesor que yo diga, ..] (61:61) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Pero un profesor que yo diga, no, pero para qué, o sea, primero, no le gusta que le hagan preguntas. O uno le pregunta y lo saca a uno como rapidito. Y pues a la larga todo lo que uno necesita saber todo lo pregunta en el parcial.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:43 [Cuando tú estás en una clase d..] (77:77) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Cuando tú estás en una clase de medicina, que tú sabes que los temas son densos, son difíciles, yo digo, veinte por ciento queda muy claro, un veinte por ciento de la clase te queda muy muy clara, pero empiezas a estudiar, cuando estudio en mi casa se me empiezan a generar muchas, muchas dudas,

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:48 [entonces sí buscamos profesore..] (89:89) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

entonces sí buscamos profesores que nos resuelvan dudas.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:54 [uando ellos comienzan a tener ..] (101:101) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

uando ellos comienzan a tener dudas son dudas que no se te ocurren, pero que cuando el profesor hace el esfuerzo, tú dices ah! Superbién las personas comienzan a hacer apuntes, cuando las personas comienzan a tener dudas, pues de que te están solucionando a ti un montón de cosas también

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:3 [no se pone a dar vueltas a la ..] (10:10) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

no se pone a dar vueltas a la idea de si esto va por aquí, por aquí, por acá y al final no terminan aclarando muchas dudas en la clase, o sea, un estudiante les pregunta y saben escuchar al estudiante, si sabe responder esa pregunta y a veces van un poco más allá, es decir me pareció claro

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:7 [A veces no sabía responder lo ..] (22:22) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

A veces no sabía responder lo que uno le preguntaba, pero el resto de cosas sí las sabía.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:12 [Entonces creo que eso debe ten..] (26:26) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Entonces creo que eso debe tenerse en cuenta, que sepan, eh, relacionar bien, hacerle entender al estudiante por qué sucede esto, por qué no sucede esto, eh....eso, que de correlación. La correlación clínica me gusta mucho.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:17 [Cuando los estudiantes pues le..] (34:34) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Cuando los estudiantes pues le preguntan, saber responder

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:40 [que uno les pregunta y son ase..] (98:98) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

que uno les pregunta y son asequibles y dicen tengo este tiempo, me puede ayudar

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:42 [. Si tú comparas las veces que..] (104:106) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

. Si tú comparas las veces que les pides ayudas a los profesores o ayuda a tus amigos para aclarar dudas, qué usas más: la ayuda de los amigos o la ayuda de tus profesores

15:

De mis amigos. Ja! Ja!.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:52 [me responde a lo que yo pregun..] (126:126) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

me responde a lo que yo pregunté, y

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:65 [También pues cuando los estudi..] (198:198) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

También pues cuando los estudiantes le preguntaban, era terrible, se ponía bravo o no respondía o de afán respondía y si usted no entendió, ya qué? Eso me parecía terrible

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:24 [Entonces mis compañeros, siemp..] (58:58) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Entonces mis compañeros, siempre, siempre que yo tengo una duda, les intento preguntar. Muchas veces me pasa. Esto es un punto muy a favor. Otra cosa que se puede hacer cuando uno empieza a subir de semestres y se saca un tiempo que a mí me fascinaba las tutorías.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:33 [Por ejemplo, una vez, a un doc..] (82:82) (Super)

Codes: [1.3.InteraccionProfAlum. - Family: Epistemológico objetivo] [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Por ejemplo, una vez, a un docente le preguntó el compañero, oye, esto pasa por acá, qué es esta arteria? Y él le dijo: léalo en el libro ahí está. Entonces yo dije a este docente nunca le voy a preguntar, nunca le voy a preguntar. En cambio a X, la verdad yo sí soy muy preguntón, yo sí no entiendo algo, doctor, podría repetir, doctor es que no...es que yo soy de las personas que no le gusta quedarse con la duda, no me gusta tener esa duda, yo tengo que resolver la duda

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:14 [Más que todo para entender esa..] (43:43) (Super)

Codes: [2.1.Dudas Estudiante - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Más que todo para entender esa clase había que tener muy claro leer, simplemente la clase no se usaba para resolver preguntas muy puntuales, si de hay para allá nos extendíamos en otra cosa era por algo muy esporádico. Las clases deben ser para resolver preguntas, dudas. Uno como estudiante tiene la responsabilidad de llegar a leer a la casa.

Otras fuentes de conocimiento

Report: 23 quotation(s) for 1 code

HU: Roberto y Sierra

File: [C:\Documents and Settings\BETHY\Mis documentos\Compartir\Luis Fernando.Entre...\Roberto y Sierra.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 13/05/2013 09:59:33 p.m.

Mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

2.5.Otras fuentesConocimiento

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:10 [pues que ha uno la haya gustad..] (57:57) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

pues que ha uno la haya gustado más es porque lo ha leído previamente o se ha untado de ese conocimiento.

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:16 [Yo no tengo libros, yo no teng..] (125:125) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Yo no tengo libros, yo no tengo ni un libro, no sé por qué. Tengo una biblioteca con todos mis apuntes organizados desde primero a sexto, con carpetas grandes, pasados muy bien, entonces lo primero que hago cuando tengo una duda es ir a mis apuntes, que es lo básico, y si tengo alguna duda me voy a internet.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:13 [Para poder aprovechar la clase..] (50:50) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Para poder aprovechar la clase. Inicialmente cuando comenzamos semestre los docentes como nos dan la introducción a la materia, ellos nos dan la bibliografía que por supuesto yo la anoto y la consulto, no consulto una sino varias porque trato de construir un concepto mucho más grande,

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:17 [Internet, lo tengo, libros que..] (85:85) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Internet, lo tengo, libros que saco de la biblioteca, por supuesto, libros que yo tengo propios, eh, qué otra cosa más, los apuntes que ya haya tomado en la clase los repaso y por supuesto los cotejo con la información que tengo en los libros y con internet y lo consulto

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:18 [De todo lo que tienes a dispos..] (87:91) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

De todo lo que tienes a disposición en la casa, qué es lo que usas más

I2:

Qué creo entre.....

E:

Entre los libros, los apuntes e internet

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:19 [Eh... que más. Últimamente, inte..] (93:93) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Eh... que más. Últimamente, internet porque allí está la información más actual, por supuesto, pero antes de la información más actual, yo leo en los libros para ya darme una idea del tema y poder profundizar en el internet con artículos ya del último año, del último mes, más recientes para poder clarificar lo que ya he estudiado y tener mejor concepto.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:21 [n la revisión anterior y ya bu..] (97:97) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

n la revisión anterior y ya buscar en internet más fundamentado y más actual los temas que necesito

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:14 [En mi casa libros. Y pues a ve..] (105:105) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

En mi casa libros. Y pues a veces también me metía en páginas de internet, que hay muy buenas, y también miraba y verificaba con imágenes. Porque pues en el libro hay imágenes, pero me gustaba mirar mucho, mucho.

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:31 [Entonces yo lo tengo y pues de..] (273:273) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Entonces yo lo tengo y pues de ahí miramos. Pero toca es de ahí, porque si uno no lo hace por uno, pues no va a hacer nada y la parte práctica en las rotaciones.

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:30 [No, buscar a otro profesor, no..] (49:49) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

No, buscar a otro profesor, no, pero si fui a un libro, si es un libro, creo que la verdad también está en un libro, entonces uno busca en un libro, busca en sus apuntes pasados, en los que realmente reafirmas el conocimiento que tú llevabas. Pero que obviamente son pequeñeces que tú dices, el hecho de que él esté diciendo algo mal pues no quiere decir que ya sea un mal profesor. Pero que sí en una clase de tema general, tú sales de la clase diciendo, la embarrada, p

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:20 [sé que cuando vaya a estudiar ..] (34:34) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

sé que cuando vaya a estudiar a mi casa no me tengo que clavar cinco horas en un libro,

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:34 [Y qué recursos tienes en tu ca..] (80:82) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Y qué recursos tienes en tu casa para buscar el conocimiento

I5:

Libros, internet

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:35 [Y los libros, ya los tenías o ..] (84:86) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Y los libros, ya los tenías o los has ido comprando, o los llevas de aquí de la universidad

I5:

Algunos ya los tenía, o sea, me los regalaron al comenzar la carrera, otros los he ido consiguiendo y otros, pues, los llevo de la universidad.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:36 [Pues, la verdad, me gusta más ..] (90:90) (Super)

Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]
No memos

Pues, la verdad, me gusta más leer por los libros, porque uno siente que es como la verdad. Porque cuando es por internet, encuentro un link que dice como esto es cierto y luego otro dice que no, que esto no ocurre. Y uno queda como guau! Que cosa tan loca. Me gusta leer, y a veces cuando uno entiende los libros, pues, toca recurrir como a otras clases

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:7 [Depende. Depende del profesor ..] (18:18) (Super)
Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]
No memos

Depende. Depende del profesor y de qué tema también uno quiera conocer. Por ejemplo, como en las clases de X, yo nunca tuve que leer un libro de nuevo, porque sabía que si yo veía un libro de eso, me enloquecía, no lo iba a entender, entonces yo que hacía, copiar la clase y escuchar y escuchar y repetirlo y todo se me iba quedando, todo se me iba quedando y así era más fácil. A veces es necesario referirse uno a los libros para complementar

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:20 [Muchas veces, yo soy una perso..] (50:50) (Super)
Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo] [2.8. ConocimientoEstudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
No memos

Muchas veces, yo soy una persona que a mí no me gusta quedarme con una duda. A mí la verdad me gusta leer de los libros porque siento que complemento más o buscar en internet, pero cuando ya no puedo, yo cuento con la....como con un punto a favor el que mi papá es médico. Él es egresado de acá, entonces yo le pregunto cosas, no muchas, yo por lo general intento buscar las cosas por mí mismo pero hay cosas que hay cosas que uno entiende cuando ya empieza a buscar un caso, a buscarle más el enfoque médico, cuando apenas se está aprendiendo, entonces él a veces me ayuda en eso. Y los libros más que todo. Es que realmente leer también ayuda muchísimo. Porque un tema que se ve en dos horas, no se va a decir todo. Dice lo más importante, lo que uno debe saber, pero generalmente a mí me gusta complementar mucho con la lectura. Leo mucho: leo la Harper, en anatomía leo la Moore y cogía y estudiaba por la Moore y luego la Netter, entonces así sentí que se me quedaban más las cosas a parte de lo que me había dado el docente. Yo lo primero que hago es leer del libro, sacar mis resúmenes, leo mi resumen y comparo con mis apuntes y leo mis apuntes. Y así siento que me quedan más las cosas.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:30 [s más fácil que el doctor de l..] (74:74) (Super)
Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo] [2.8. ConocimientoEstudiante - Family: Epistemológico subjetivo]
No memos

s más fácil que el doctor de la clase y uno lea y después es mucho más fácil entender la clase. Uno comprende más porque, uno, le queda el concepto de lo que dijo el doctor en la clase, uno lo rectifica cuando ya leyó lo del libro, después uno llega a los apuntes y complementa cosas que le faltaron por ver en el libro y cosas que a uno se le había olvidado que el doctor dijo

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:11 [No, las lecturas que uno siemp..] (66:66) (Super)
Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]
No memos

No, las lecturas que uno siempre tiene y que debe ir recordando con el tiempo, los textos fundamentales que siempre han estado allí.

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:12 [Casi siempre por Internet. Cua..] (72:72) (Super)
 Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Casi siempre por Internet. Cuando vamos a cosas por Internet, mirar el (estado del) arte del tema. Libros y los manuales básicos de cada especialidad.

P 7: INFORMANTE 7.rtf - 7:13 [El que busquemos en bases de d..] (78:78) (Super)
 Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

El que busquemos en bases de datos que estén adscritas a dicho conocimiento.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:17 [Personalmente leyendo del tema..] (67:67) (Super)
 Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Personalmente leyendo del tema. Obviamente si uno conoce personas asociadas al gremio, bien sean de la especialización, uno puede preguntarles, artículos, nuevos métodos diagnósticos, nuevos métodos de tratamiento. Leyendo mucho, hay que leer mucho, buscar unas muy buenas bases bibliográficas en buenas revistas. Todas esas cosas ayudan mucho fuera de la universidad.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:18 [La universidad me ha dado unos..] (73:73) (Super)
 Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

La universidad me ha dado unos cursos de cómo seleccionar material bibliográfico a nivel de revistas electrónicas, ayuda mucho, sirve mucho y tienen unas muy buenas bases de datos. Lo que pasa es que a veces como que lo dan y se queda ahí. Deberían profundizar mucho mas en eso. Hoy en día para una rotación y uno necesita eso, pues pónganlo. Ya hoy en día los libros son importantes pero han ido cogiendo más importancia los artículos, las nuevas cosas que van saliendo. La universidad tiene un buen programa de cómo hacer, como conocer los nuevos métodos de investigación.

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:13 [E: ¿Cómo contrastas lo que est..] (73:77) (Super)
 Codes: [2.5.Otras fuentesConocimiento - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

E:
 ¿Cómo contrastas lo que estas viendo fuera de la universidad, para complementar, para contrastar si eso es así o no?

I9:
 La lectura de artículos.

Trabajo en grupo

Report: 17 quotation(s) for 1 code

HU: Roberto y Sierra

File: [C:\Documents and Settings\BETHY\Mis documentos\Compartir\Luis Fernando.Entre...\Roberto y Sierra.hpr6]
 Edited by: Super
 Date/Time: 13/05/2013 10:19:37 p.m.

Mode: quotation content, memos and hyperlinks

Quotation-Filter: All

2.4.Grupo estudiantes

P 1: INFORMANTE 1.rtf - 1:17 [Sí, es frecuente. Y es muy enr..] (133:133) (Super)

Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Sí, es frecuente. Y es muy enriquecedor. O sea, eso de estudiar solo a estudiar con un buen grupo, no para un tema nuevo, sino para un tema previamente dicho es rico el conocimiento. A mí me parece que ayuda muchísimo al estudiante.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:16 [Prefiero estudiar solo y a vec..] (73:73) (Super)

Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Prefiero estudiar solo y a veces en mi casa también me reúno con compañeros y discutimos sobre el tema, pero en sí, mi entorno lo que mejor me facilita el aprendizaje, lo hago solo.

P 2: INFORMANTE 2.rtf - 2:22 [la discusión con mis compañero..] (101:101) (Super)

Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

la discusión con mis compañeros del tema, biblioteca a veces cuando requiero repasar el tema, pero sobretodo es la socialización con mis compañeros considero es lo que más me estimula más y por supuesto me ayuda a afianzar más

P 3: INFORMANTE 3.rtf - 3:10 [Porque muchas veces digamos qu..] (57:57) (Super)

Codes: [2.3.Criterios propiosEstudiante. - Family: Epistemológico subjetivo] [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Porque muchas veces digamos que yo estudio más que los demás y me gusta ayudar, pero cuando la gente no se deja ayudar se ponen como digamos a charlar a hablar de otras cosas y eso le quita tiempo a uno. Entonces pues yo prefiero mil veces estudiar sola y aprender yo y después si alguien necesita de mi ayuda yo lo ayudo, pero que yo me ponga a estudiar con una persona antes de un quiz o que yo no sepa bien el tema, no puedo porque primero me confunden las demás personas, creí que la otra persona esté equivocada y me confunde porque ya me pasó en primero y segundo que la otra persona diga ah bueno yo ya no estudio, para qué estudio si ella me va a explicar todo, entonces prefiero yo estudiar, prefieroirme a estudiar sin los otros

Comment:

En esta cita se ve como los estudiantes no siempre prefieren los grupos de estudio. Pues como lo afirma uno de los entrevistados el asunto es ...xxx

P 4: INFORMANTE 4.rtf - 4:42 [osotros pues los de mi grupo e..] (77:77) (Super)

Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

osotros pues los de mi grupo estudiamos cada uno solo y ya antes del parcial ya como que nos hacemos preguntas entre nosotros para ver cómo está cada uno. Pero lo que te digo. Cuando tú estás en una clase de medicina, que tú sabes que los temas son densos, son difíciles, yo digo, veinte por ciento queda muy claro, un veinte por ciento de la clase te queda muy muy clara, pero empiezas a estudiar, cuando estudio en mi casa se me empiezan a generar muchas, muchas dudas, y qué hago, pues en la casa si es como hacer una revisión de textos, mirar mis apuntes, llamo un compañero, tú qué entendiste, será que yo entendí mal, será que tú entendiste bien, o sea, será que los dos entendimos mal, y entonces lo que hago en mi casa si me ayuda muchísimo, pues es repasar el tema, que es mirar que lo que yo entendí en clase sí es efectivamente lo que yo entiendo, y pues eso, pero con.... Pues afuera estudio con mi grupo, sí, con mi grupo de estudio y pues eso le ayuda mucho a uno. Porque a veces ellos te aportan cosas que ni el profesor te aportó, ni el libro te aportó. Cosas nuevas y entonces, eso es excelente, porque a veces creo que los mejores profesores de la vida de uno son también los compañeros, porque te enseñan cosas antes de un parcial te enseñan cosas o te dicen cosas que no lo sabía. Entonces, esas cosas que se hacen afuera, son como cosas extras que te ayudan a....sí pues a tu estudio.

Comment:

El estudio en grupo supone la posibilidad de responder las preguntas que surgen dentro o fuera de clase. Además, los estudiantes aseguran que el estudio en grupo permite entender las dudas que no se responden en clase o que no se responden en los libros.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:30 [Pues primero, yo pregunto pues..] (70:70) (Super)

Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Pues primero, yo pregunto pues a mis amigos y ellos me aclaran. Y si no, si veo que no me quedó claro voy a la casa a estudiar y a repasar

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:44 [Entonces ellos pues se sientan..] (114:114) (Super)

Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Entonces ellos pues se sientan con paciencia, me explican, me dibujan y me ayudan. No sé, eso. Y los profesores a veces no tienen tiempo, no es todos los días, sino que a veces nuestros horarios no concuerdan. Como te decía a mí no me gusta mucho hablar entonces como que me cuesta hablar con los profesores porque los veo como tan..... no sé, me da como pena.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:48 [Bueno pues, uno como que con e..] (118:118) (Super)

Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Bueno pues, uno como que con el tiempo termina conociendo a las persona y va sabiendo en qué son buenos, o si a alguno no le gusta mucho este tema entonces no le voy a preguntar. Entonces si uno dice no entendí, busco una persona que le gusta el tema, que le gusta enseñar y sabe enseñar, no? Pues porque yo tengo un problema, que yo tengo un conocimiento, pero no lo sé transmitir a las personas. Entonces las personas quedan como...no le entendí nada.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:50 [í, sí. No tengo como metodolog..] (122:122) (Super)

Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

í, sí. No tengo como metodología para enseñar. Bueno entonces busco la persona que sabe enseñar

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:51 [Porque, no sé, es claro, conci..] (126:126) (Super)
 Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Porque, no sé, es claro, conciso, me responde a lo que yo pregunté, y no se va por allá con un tema que no era. Si yo le pregunto, entonces esto como se relaciona pues sabe dar la respuesta.

P 5: INFORMANTE 5.rtf - 5:53 [Yo como que lo complemento, po..] (130:130) (Super)
 Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo] [2.6.Entendí - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Yo como que lo complemento, porque hay cosas que uno por más que lea, por más que intente leer de aquí o de allá, como que no capta la esencia de la idea. Y cuando uno va a un amigo, como que da como una palabra que uno dice: guau! Sí era eso. Y como que eso que no había entendido entonces me ayuda a mí. Eso que no había estudiado no lo había entendido, entonces eso me ayuda. Me gusta relacionar las dos.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:11 [También a veces me lo explican..] (26:26) (Super)
 Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

También a veces me lo explican mis compañeros, ahí también.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:23 [is compañeros. En esta carrera..] (58:58) (Super)
 Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

is compañeros. En esta carrera lo fundamental es tener un buen grupo de estudio. Porque no hay nada como uno estar confundido y que le explique el compañero, porque el compañero a uno le dice las cosas de una forma más fácil, entonces uno lo comprende mucho más fácil. Entonces mis compañeros, siempre, siempre que yo tengo una duda, les intento preguntar. Muchas veces me pasa. Esto es un punto muy a favor. Otra cosa que se puede hacer cuando uno empieza a subir de semestres y se saca un tiempo que a mí me fascinaba las tutorías. Una tutoría, es algo que uno aprende bastantísimo, uno tiene una duda conceptual, pues seguro le responden, y se toma el tiempo y uno comprende y uno queda con más claridad sobre el tema. De las tutorías que en primer semestre se dio y las tutorías que ahora en tercer semestre hemos tenido con una estudiante y con el doctor X que también me ha parecido...la verdad las tutorías me han parecido un método muy bueno. Siempre, siempre. Primero que todo a las tutorías no va todo el salón. Porque eso de hacer bulla en el salón me parece una falta de respeto con el docente. Ese murmullo es molesto. Si la gente no le quiere prestar atención, sálgase. Es el momento en que están las demás personas. Es mejor ir a una tutoría donde van más poquitas personas y las personas que van a la tutoría son las personas que están interesadas. Entonces obviamente no son las personas que van a la tutoría las que van a sentarse a hablar con el otro. Van a lo que es. Entonces es mucho más fácil y mucho más didáctica aprender en la tutoría.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:25 [Difícil, difícil. Y es más, a ..] (62:62) (Super)
 Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]
 No memos

Difícil, difícil. Y es más, a mí me dio pena ir a decirle al profesor que me explicara, porque era todo. Entonces yo le dije a X (compañera), X me explicó en la biblioteca y ella es una persona que uno siempre le va a entender a X, porque X es de esas personas que se para y le muestra a uno y hace mímica y te dice aquí está tal cosa, y aquí pasa tal, y que es como que se da cuenta que uno o sea ella lo hacía sentir a uno agradao, porque a ella le gusta explicarle a uno entonces el tener como ese sentido de pertenencia tan agradable, uno le entiende

muchísimo más fácil. Y como ella explica tan bien como ella le dice a uno y te dice esto es así y así, y tú tienes esto otro y se remanga la chaqueta, así como la profe X, así, yo a X (profesora) le entiendo mucho.

P 6: INFORMANTE 6.rtf - 6:26 [Si uno se empieza a basar solo..] (66:66) (Super)

Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Si uno se empieza a basar solo en teoría, en teoría, uno debe tener como algo de práctica y esa práctica de escenificar a uno lo hace ubicar muchísimo más, por eso los dibujos que hace el profesor X es algo muy bueno, muy bueno, muy bueno, porque si uno se para a decirle que el nervio, o digamos el seno transversal y que llega a tal lado, pues sí, uno como que lo intenta imaginar pero es muy difícil, en cambio a uno le hacen el dibujo y le dicen aquí está el seno sagital y llega aquí al transversal y se unen y sale por la vena yugular eso es facilísimo de entender. Si a uno le explican así, uno no tiene que ir a un libro porque uno ya sabe cómo viene y hacia dónde va. Más fácil.

Comment:

En esta cita se puede apreciar cómo es que los estudiantes también asumen métodos de estudio basados en la escenificación de los temas trabajados. Lo expresan de manera similar con la escenificación y performatividad en las clases de los docentes. Es necesario analizar y estudiar los métodos de estudio que usan los estudiantes.

P 8: INFORMANTE 8.rtf - 8:20 [Generalmente lo que hacemos es..] (91:91) (Super)

Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

Generalmente lo que hacemos es llegar un poco más temprano y charlar sobre el tema. O el seminario se va a dar en horas de la tarde, mientras uno almuerza charla sobre el tema. Con un compañero generalmente lo que hacemos es mientras hacemos actividades diferentes hablamos sobre el tema que corresponde.

P 9: INFORMANTE 9.rtf - 9:14 [No me gusta trabajar en grupo...] (101:101) (Super)

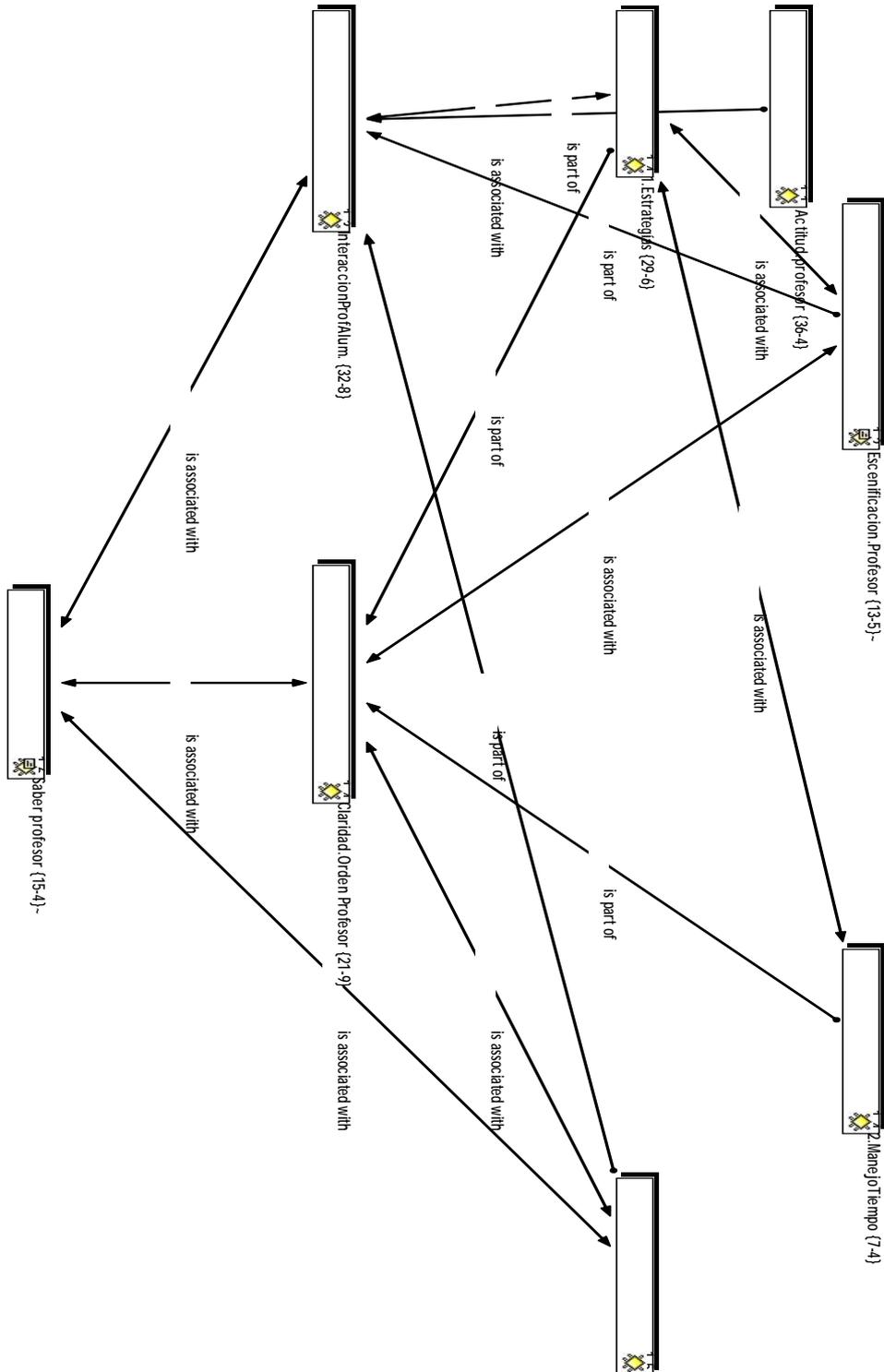
Codes: [2.4.Grupo estudiantes - Family: Epistemológico subjetivo]

No memos

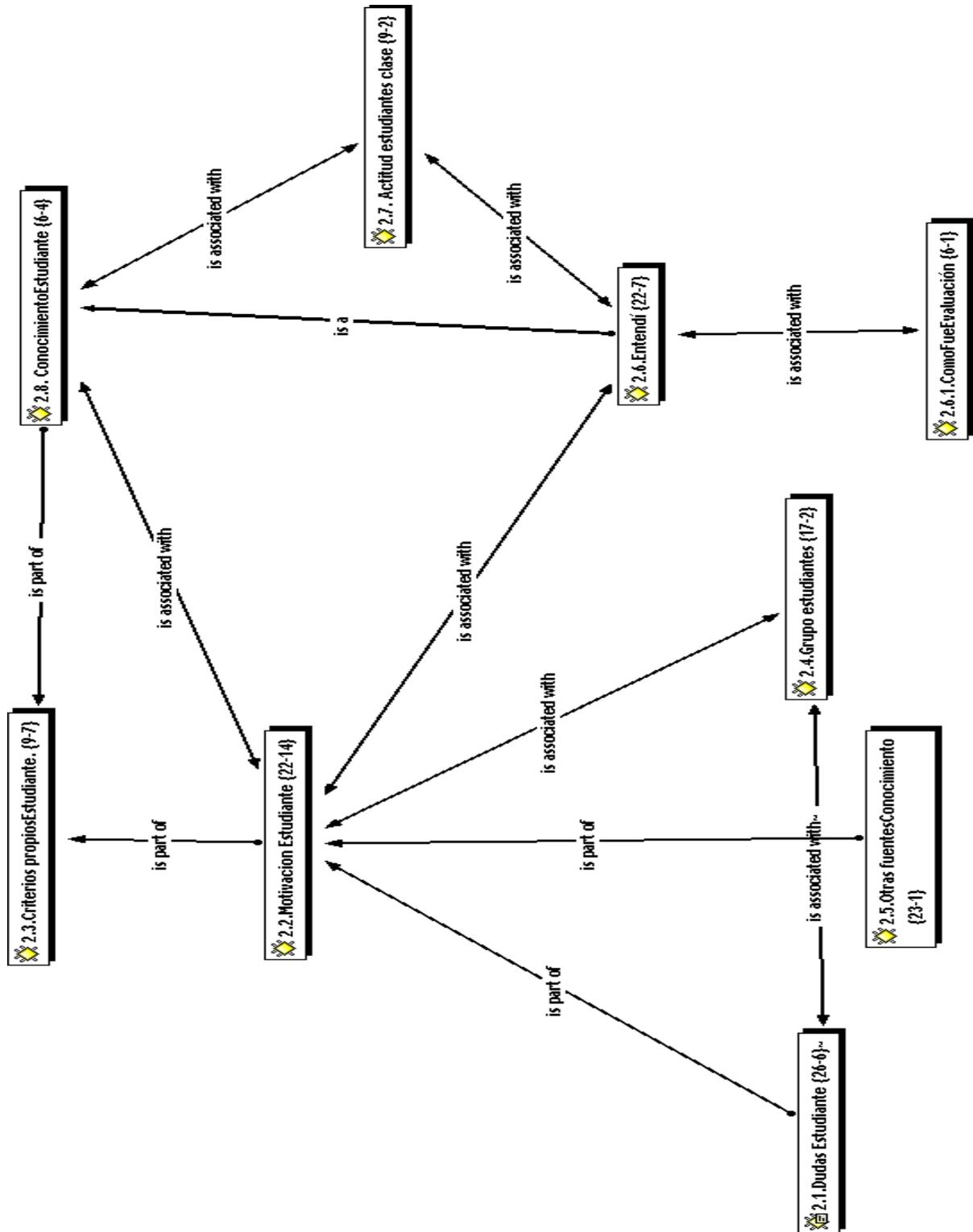
No me gusta trabajar en grupo. Tal vez trabajos manuales o trabajos de presentación de un seminario, cuando es el hecho de estudiar para un parcial prefiero hacerlo sola. Ya después que yo halla estudiado leído ya comentarlo.

Apéndice E. Redes categoriales

Lo epistemológico objetivo



Lo epistemológico subjetivo



Relaciones epistemológico subjetivo y contexto

