



**UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN**

**UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN
FACULTAD DE ODONTOLOGÍA
ESCUELA DE ODONTOLOGÍA
SEDE SANTIAGO**

**PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA EN
EDUCACIÓN SUPERIOR EN TRES ESCUELAS DE
ODONTOLOGÍA CHILENAS.**

**Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación Universitaria para
Ciencias de la Salud.**

Profesor Guía: Mg. Felipe Williamson Dargham

Alumno (s): Luis Miguel Duarte Lizarazo

Dalila Macarena Sandoval Salas

Santiago, Chile

2017

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	iv
1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	
1.1 Formulación del problema	1
1.2 Justificación	2
1.3 Delimitación	3
1.4 Limitaciones	4
1.5 Estado del arte	4
1.6 Pregunta de investigación	4
1.7 Objetivos	5
2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	
2.1 Educación superior en el siglo XXI	6
2.2 Proceso de Bolonia	7
2.3 La contribución de los resultados de aprendizaje en los lineamientos de Bolonia	9
2.4 Competencias y resultados de aprendizaje en el sistema de educación superior	11
2.5 Competencias	12
2.6 Resultados de aprendizaje	13
2.7 Ventajas de los resultados de aprendizaje	16
2.8 Rol del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje	18
2.9 Rol del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje	19
2.10 Importancia de la formación docente en el proceso de enseñanza aprendizaje	21

3. METODOLOGÍA	
3.1 Diseño de la investigación	24
3.2 Descripción de las técnicas e instrumentos	24
3.3 Validación de los instrumentos de evaluación	24
3.4 Metodología y fundamentos	25
3.5 Plan de análisis	26
3.6 Aspectos éticos	26
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	
4.1 Resultados	28
4.2 Discusión	39
5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	48
6. BIBLIOGRAFÍA	50
7. ANEXOS	53

RESUMEN

En los últimos años la educación superior ha sufrido una gran cantidad de cambios buscando la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje; estos cambios englobaron principalmente la participación de dos actores fundamentales del proceso educativo: los estudiantes y los docentes.

Con respecto a los estudiantes, éstos se convirtieron en los principales protagonistas de los cambios que transformaron la educación, fortaleciéndose en ellos el autoaprendizaje e incentivándolos a cumplir por sí mismos, en y fuera del aula, los aprendizajes esperados. Del mismo modo, la visión que se tenía de los docentes también cambió y se dejó atrás el enfoque que los convirtió por años en los actores principales del proceso educativo. Pese a que el rol de los docentes en la educación disminuyó protagonismo, no se modificó la relevancia ni la importancia de los académicos en el logro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

El docente universitario por años ha sido un profesional en el área de conocimiento de una respectiva carrera, que realiza sus labores por vocación y que gusta de trascender por medio del traspaso de sus conocimientos hacia otros seres, no obstante, en la mayoría de los casos no existe preparación formal para realizar esta cesión de conocimientos. Lo anterior podría significar una falla en el proceso educativo, pues aun cuando se encuentre presente la vocación, los docentes sin formación podrían no contar con las competencias necesarias para realizar la labor de enseñar.

Debido a lo anteriormente expuesto es que se diseñó este estudio, el que tuvo por objetivo evaluar la percepción que tienen los docentes, los estudiantes y los directivos de tres Escuelas de Odontología chilenas con respecto a la formación en pedagogía en educación superior de su cuerpo académico.

Los resultados indicaron que todos los protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje; estudiantes, docentes y directivos, creen que es necesario e importante que los profesionales que imparten docencia en la carrera de odontología tengan preparación formal en pedagogía, lo anterior en pro de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje del verdadero protagonista del modelo educativo actual; los estudiantes.

Se espera que este estudio sirva para dar mayor sustento a la relevancia que merece el proceso de formación formal en educación superior y sea base para la realización de nuevos proyectos que busquen enriquecer la escasa información existente en el ámbito de la docencia universitaria a nivel local, regional y nacional.

ABSTRACT

In the last years higher education has suffered many changes looking for the improvement of the teaching- learning process; these changes involved mainly de participation of two fundamental characters in the educational process: students and teachers.

About the students, these became the principal characters of the changes that transform the education, making most important in them autolearning and making them to acomplish by themselves, in and out of the classroom, the expected learning. In the same way, visión about the teachers changed too and it left behind the view that made teachers the principal characters in the educational process for years. Despite the teacher's role in the education decreased, their relevance and importance in the teaching-learnig process wasn't modified.

University teachers have been for years a profesional in determinated area who does the work because of the vocation and because he likes to trascend through the transfer of his knowledge to other people, however, in most cases there is not formal preparation for make this knowledge transfer. This situation could mean a failure in the educational process, even if the vocation is present, teachers without a preparation could not have the competences for teaching.

Because of this was made this project, which had the purpose of evaluate the perception that have the teachers, students and directors from three chilean Dentistry Schools about the preparation in pedagogic in high education of their academics.

The results indicated that all the characters of the teaching – learning process; students, teachers and directors believe that is necessary and important that all the professionals that do teaching Jobs in the schools of Dentistry have a

formal training in pedagogy, this for make better de teaching – learning process of the students.

We hope that this study helps to increase the relevance tha deserves the formal training process in higher education and to be a base point for the realization of new studies that make grow the por existent information about teaching at the local, regional and national level.

1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La educación superior en los últimos años ha sufrido una gran cantidad de cambios en pro de la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje; este proceso es un complejo de diferentes elementos que debe englobar principalmente la participación de dos actores fundamentales: los docentes y los estudiantes.

En la actualidad existe numerosa literatura en la que se establece que, dentro de la revolución del proceso de educación superior, es el estudiante quien se ha transformado en el principal protagonista, dando mayor realce al autoaprendizaje y teniendo en cuenta que debe ser el mismo estudiante quien logre cumplir con los aprendizajes que se esperan de él, para posteriormente lograr las competencias necesarias para desempeñarse en una determinada profesión (Acebrón, 2008).

Pero también es fundamental que se dé la importancia que requiere el otro actor del proceso de enseñanza – aprendizaje: el docente. A través del tiempo el rol docente también ha ido cambiando, transformándose la visión que se tenía de éste desde un ente que era el total protagonista hasta el enfoque actual donde ha ido disminuyendo su relevancia dentro del proceso, pero no así su importancia dentro de la educación (Kennedy, 2007).

Es bien conocido que el docente universitario principalmente realiza sus labores por vocación, pues normalmente es un profesional en el área del conocimiento de una respectiva carrera que gusta de trascender por medio del traspaso de sus conocimientos hacia otros seres, pero que en la mayoría de los

casos no existe una preparación formal para realizar esta cesión de conocimientos.

Existe un porcentaje de docentes universitarios que cuentan con una formación en pedagogía, pero lamentablemente no es el porcentaje superior del total de profesores, esto podría generar una falla durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues podrían estos docentes no contar con las competencias necesarias para realizar la labor de enseñar, aun cuando se encuentre presente la vocación (Aciego, Martin & García, 2003).

Es por esto que se diseña este estudio para lograr entender la realidad actual del proceso de formación formal en educación superior por parte de los docentes y se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es la percepción que existe actualmente con respecto a la formación en pedagogía en educación superior en tres Escuelas de Odontología Chilenas, desde el punto de vista de los docentes, los estudiantes y los directivos?

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación es llevada a cabo como una forma de determinar la percepción que se tiene con respecto a la formación en pedagogía en educación superior en tres Escuelas de Odontología Chilenas, desde el punto de vista de los docentes, los alumnos y los directivos. Está demostrado que los procesos de enseñanza – aprendizaje presentan mejores resultados cuando el docente tiene algún tipo de preparación que le entregue herramientas necesarias para dicha labor y por lo tanto que los estudiantes logren alcanzar sus competencias con ayuda y guía de este docente preparado, para ello se requiere determinar el pensamiento real en nuestra sociedad actual a partir del punto de vista de todos los protagonistas del proceso educativo.

DELIMITACIÓN

El objetivo de este estudio es evaluar la percepción que tienen los docentes, los estudiantes y los directivos de tres Escuelas de Odontología chilenas con respecto a la formación en pedagogía en educación superior de su cuerpo académico.

Para la recopilación de los datos se emplean encuestas a través de metodología tradicional a los principales protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, a los docentes, a los estudiantes y a los directivos. Las tres Escuelas de Odontología chilenas participantes del estudio son las Escuelas de Odontología de la Universidad de Talca sede Talca, Universidad San Sebastián sede Santiago y Universidad Pedro de Valdivia sede Santiago. El estudio se lleva a cabo durante el primer semestre académico del año 2017.

Los estudiantes y docentes que forman parte del estudio son aquellos participantes de las asignaturas de química (primer año de la carrera), preclínico (tercer año de la carrera) y clínica integral del adulto (quinto año de la carrera).

El fin único de este proyecto es construir una respuesta clara a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados, y que permita generar un panorama concreto de cuál es la percepción, expectativa actual y la importancia que se le da a la formación en educación superior de académicos por parte de todos los involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y así poder sentar un precedente de peso conducente a tomar medidas que puedan favorecer y mejorar la educación superior en el país.

LIMITACIONES

El estudio se encuentra diseñado para aplicarse en algunas Escuelas de Odontología Chilenas, sin embargo, una de las posibles limitaciones es que durante el proceso de aplicación de las encuestas exista falta de interés y cooperación por parte de alguna de las Escuelas de Odontología, lo que finalmente limite el estudio a su aplicación en menos Instituciones de Educación Universitaria de las que se encuentran planificadas.

ESTADO DEL ARTE

Actualmente en Chile no existen estudios que determinen precisamente el grado de importancia que dan a la formación en pedagogía los protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje. Se ha evaluado la percepción de los estudiantes con respecto a la forma de enseñanza de sus docentes (Villalobos, Melo & Pérez, 2010), pero no si dan importancia a que estos se formen en pedagogía, es por esto que se define realizar el estudio en tres universidades que por sus características tienen poblaciones heterogéneas entre sí, para de esta forma poder dar una respuesta desde varias perspectivas que pudieran reflejar la realidad nacional y que por lo tanto, posteriormente pudiera aplicarse a otras instituciones en el país.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la percepción que existe actualmente con respecto a la formación en pedagogía en educación superior en tres Escuelas de Odontología Chilenas, desde el punto de vista de los docentes, los estudiantes y los directivos?

OBJETIVOS

• OBJETIVO GENERAL

Evaluar la percepción que tienen los docentes, los estudiantes y los directivos de tres Escuelas de Odontología chilenas de la formación en pedagogía en educación superior de su cuerpo académico.

• OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Determinar, por medio de encuestas, el grado de cumplimiento de los estándares académicos desde la perspectiva de los estudiantes y docentes.
2. Determinar, por medio de encuestas, la percepción que tienen los estudiantes respecto a la formación en pedagogía de sus docentes.
3. Determinar, por medio de encuestas, el grado de interés por parte de los docentes con respecto a la formación formal en educación.
4. Determinar, por medio de encuestas, la importancia que tiene para los directivos la formación en pedagogía en educación superior de su cuerpo docente.

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI

La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Su función esencial es permitir el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, estando al servicio de un desarrollo humano más armonioso, genuino, para retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones y las guerras (Delors, 1996).

Según Esteve (2003), la educación es el aprendizaje de un individuo a lo largo de toda la vida, donde el sujeto precisa ser capaz de manipular el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, aprender permanentemente, entender lo que se aprende y, todo ello de tal forma, que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que se transforman rápidamente (Fernández, 2006).

El mundo de hoy se caracteriza por experimentar incesantes cambios y la educación no queda ajena a ello. En particular la educación superior, en los últimos años, ha venido experimentando un proceso de transición el cual se caracteriza por dejar atrás un modelo educativo centrado en la enseñanza y construir un modelo educativo centrado en el aprendizaje (Fernández, 2006).

Esta reforma universitaria contiene elementos de tipo pedagógicos y políticos, es decir, posee un enfoque integral en el que se contemplan diferentes medidas tales como el establecimiento de un plan estratégico con propuestas de innovación metodológica, la identificación y visibilidad de buenas prácticas, la consolidación de programas de formación del profesorado y la definición de un modelo educativo propio (Fernández, 2006).

En respuesta a estos cambios que han surgido en torno a la educación superior, es que cobra relevancia hablar del “Proceso de Bolonia” (Marín & Romero, 2009).

PROCESO DE BOLONIA

Los representantes de los Ministros de Educación de todos los estados miembros de la Comunidad Europea acordaron en junio de 1999 en Bolonia, Italia, instituir el “Acuerdo de Bolonia” que conllevó a la creación de un Área de Educación Superior Europeo común (Del inglés EHEA – European Higher Education Area). El propósito principal de este proceso fue perfeccionar la eficiencia y la eficacia de la educación superior europea (Kennedy, 2007) y armonizar los sistemas educativos. Esta armonización buscó ser la respuesta del sistema educativo de educación superior a dos grandes fuerzas: la necesidad de adaptarse a un mundo global y a la sociedad del conocimiento (Fernández, 2006).

El acuerdo se diseñó de tal forma que la independencia y la autonomía de las universidades e instituciones de nivel terciario aseguraran que la educación y la investigación en Europa se adaptaran a las necesidades cambiantes de la sociedad y a los avances en el conocimiento científico (Kennedy, 2007).

Algunos de los aspectos más importantes que surgieron de la Declaración de Bolonia y de las reuniones posteriores fueron:

- Asegurar a través del Área de Educación Superior Europeo la competitividad internacional acrecentada del sistema de educación superior europeo.
- Mejorar y hacer más transparente la modalidad tradicional para describir los títulos y sus estructuras respectivas. Se adoptó un sistema de títulos y grados que fuese más comprensible y comparable.

- Otorgar automáticamente y sin costo a cada estudiante un apéndice a su diploma (Diploma Supplement) expresado en un lenguaje europeo ampliamente conocido. Este apéndice describe el título obtenido en un formato estándar, fácil de comprender y comparar. También describe el contenido correspondiente a ese título y la estructura correspondiente al sistema de educación superior en el cual fue emitido. El propósito de aquello es aumentar la transparencia y facilitar su reconocimiento.
- Conformar el sistema de títulos y grados en dos ciclos principales: el primer ciclo con un mínimo de tres años (determinado en la actualidad con un mínimo de 180 créditos) y un segundo ciclo conducente a un grado de académico de magíster o doctorado. Con posterioridad se creó en el Proceso de Bolonia un tercer ciclo independiente para el doctorado, y para promover vínculos más estrechos entre el área de Educación Superior Europeo y el Área de Investigación Europeo (ERA, del inglés European Research Area).
- Introducir un sistema de créditos transferibles que ayude a impulsar y promover la movilidad dentro del Área de Educación Superior Europeo para superar el reconocimiento legal y los obstáculos administrativos.
- Transferir créditos académicos contribuye a promover la cooperación europea y a asegurar su calidad.
- Confirmar la disposición de las instituciones de educación superior y sus estudiantes como consocios en el Proceso de Bolonia.
- Promover la calidad en la educación superior europea a través de una cooperación interinstitucional, curricular y esquemas de movilidad para estudiantes, profesores e investigadores.

LA CONTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LOS LINEAMIENTOS DE BOLONIA

El Proceso de Bolonia habla de una serie de “líneas de acción” en las cuales los resultados de aprendizaje juegan un rol relevante, los más importantes se pueden resumir como sigue (Fernández, 2006):

- Adoptar un sistema de títulos y de grados de fácil comparación y comprensión.

Utilizar resultados de aprendizaje como un tipo de lenguaje común para describir títulos, ayuda a clasificarlos para otras instituciones, empleadores y para todos aquellos involucrados en evaluar títulos.

- Promover la movilidad.

Dado que los resultados de aprendizaje ayudan a transparentar más los títulos, ello facilita el intercambio estudiantil y hace más claro y simple reconocer estudios hechos en otras instituciones.

- Establecer un sistema de créditos.

El sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, del inglés European Credit Transfer System) evolucionó de un sistema para reconocer estudios hechos en instituciones extranjeras a un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos que considera el aprendizaje y no sólo el estudio hecho en otros países. Este sistema se basa en el precepto que 60 créditos miden la carga de estudio de un año académico en un estudiante de tiempo completo. En el manual del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (2005) se estableció claramente la disposición de los resultados de aprendizaje en el sistema de créditos: “sólo se pueden obtener créditos en el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos una vez completado en forma exitosa la carga académica y su evaluación correspondiente expresados en resultados de aprendizaje”.

Adam (2004) resume muy bien la situación cuando dice: “Los créditos obtenidos en términos de resultados de aprendizaje constituyen una forma evidente para reconocer y cuantificar logros en el aprendizaje desde contextos diferentes; proveen también una forma estructurada para homologar títulos. Incluir la dimensión de los resultados de aprendizaje tiene como potencial mejorar en forma sustantiva la efectividad del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos como un sistema realista”.

- Promover la cooperación para asegurar calidad.

Utilizar los resultados de aprendizaje como un método común para describir programas y módulos conlleva la fortaleza para ayuda a establecer estándares y métodos comunes para asegurar la calidad entre las instituciones. Se espera que la confianza creciente en el área de aseguramiento de la calidad entre las instituciones ayude a crear el Área de Educación Superior Europeo.

- Promover la dimensión europea en la educación superior.

Dado que los programas se expresan utilizando la terminología común de los resultados de aprendizaje, esto simplifica en gran medida el desarrollo conjunto de programas conducentes a grados y programas de estudio integrados.

- Aprendizaje de por vida.

Utilizar un sistema basado en créditos relacionado con resultados de aprendizaje tiene como poder crear un sistema flexible e integrado para ayudar a personas de todas las edades a obtener títulos de índole educativos. Si no se introducen los resultados de aprendizaje, el sistema de aprendizaje de por vida continuará en muchos países como algo complicado e inconexo.

- La educación superior y los estudiantes

Utilizar resultados de aprendizaje al describir programas y módulos les aclarará a los estudiantes lo que ellos deben lograr al término del programa o

módulo. Por consiguiente, les ayuda a seleccionar programas y participar en forma activa en el proceso de aprendizaje centrado en ellos.

COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El contexto de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) abrió el debate sobre el papel de las competencias en la formación de los titulados universitarios, y especialmente el de las competencias transversales o genéricas. El enfoque competencial proporciona un lenguaje común, a escala internacional, para definir y expresar los perfiles académicos y profesionales considerados óptimos, así como para configurar los nuevos planes de estudios en aplicación de los acuerdos para avanzar hacia el EEES. Estos toman como marco configurador, la definición precisa de competencias que puede y debe esperarse de un graduado en cada disciplina o titulación (Acebrón, 2008).

La incorporación de las competencias a los estudios universitarios resulta un elemento básico para la formación, en una sociedad cambiante que reformula sus demandas constantemente y que a su vez aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la universidad a la sociedad y al mundo laboral (Acebrón, 2008).

El proyecto más conocido por su incidencia en el proceso de convergencia Europea de Educación Superior, es el Proyecto Tuning. Por ello, se asume como punto de partida el concepto de competencias transversales del Proyecto Tuning, logrando así, economizar esfuerzos en la definición, adoptando una que goza de consenso a escala europea, y garantiza la comparabilidad de los resultados obtenidos con los de otras universidades europeas (Acebrón, 2008).

La propuesta de Proyecto Tuning para el proceso de convergencia apunta la necesidad de encontrar puntos de referencia común, basados en las

competencias, los resultados de aprendizaje y habilidades y destrezas, para garantizar un nivel óptimo de adquisición, manteniendo la independencia académica y la diversidad educativa. Precisamente, la base para la construcción de currículos, parte de las competencias y los resultados de aprendizaje porque permiten flexibilidad y autonomía en su definición y posibilitan la formulación de indicadores de nivel, comparables y comprensibles internacionalmente (Acebrón, 2008).

COMPETENCIAS

Según la definición del Proyecto Tuning, las competencias representan la combinación de atributos, en cuanto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que un individuo es capaz de llevarlos a cabo, ya sea profesional o académicamente. En cierto modo, podríamos decir que marcan el estándar mínimo aceptable (Acebrón, 2008).

Deben distinguirse dos tipos de competencias (Acebrón, 2008):

1. Competencias transversales o genéricas

Relacionadas con el desarrollo personal, no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico, sino que penetran todos los dominios de la actuación profesional y académica.

2. Competencias específicas

Propia de cada área temática y asociadas a las diferentes disciplinas. Se desarrollarán unas u otras en función del momento a lo largo de los estudios y también de la titulación específica.

Al mismo tiempo el modelo Tuning las clasifica en tres ámbitos (Acebrón, 2008):

1. Instrumentales

Relacionadas con la capacidad de comprender y manipular ideas, organizar el tiempo, las estrategias para aprender, tomar decisiones o resolver problemas, hacer uso de maquinaria, aplicaciones ofimáticas, gestión de información, comunicación oral o escrita, y el dominio de lenguas extranjeras.

2. Interpersonales

Relacionadas con la capacidad de expresar los propios sentimientos, formular críticas y autocríticas, relacionarse en grupo y gestionar el trabajo en equipo, u expresar compromisos sociales y éticos.

3. Sistémicas

Suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento, que permiten que el graduado vea como las partes de un todo se interrelacionan y agrupan. Incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse en los sistemas existentes o diseñar sistemas nuevos.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El origen del enfoque basado en resultados se remonta a la labor relacionada con los objetivos conductuales de la década del sesenta y setenta en los Estados Unidos de América. Robert Mager fue uno de los defensores más conocidos de esta forma de enseñanza, y quien sugirió redactar enunciados bien específicos en términos de resultados observables. Mager (1975) denominó estas aseveraciones “objetivos operacionales”. Al utilizar estos objetivos operacionales y sus resultados en forma de desempeño, trató de definir el tipo de aprendizaje que ocurriría al concluir una instrucción y cómo se apreciaría ese aprendizaje. Estos objetivos operacionales se desarrollaron más adelante en resultados de aprendizaje más precisos (Kennedy, 2007).

Se utilizan afirmaciones denominadas resultados de aprendizaje esperados o previstos, en su forma abreviada resultados de aprendizaje, para expresar lo que se espera que los estudiantes puedan hacer al término de un período de aprendizaje.

Según Adam (2004) los resultados de aprendizaje constituyen uno de los componentes principales para los sistemas de educación superior y calificaciones transparentes.

Algunas definiciones de resultados de aprendizaje entregadas por Kennedy (2007) son:

- Jenkins y Unwin (2001):

Definen los resultados de aprendizaje como “enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje”.

- American Association of Law Libraries:

Definen los resultados de aprendizaje como “enunciados que especifican lo que el aprendiente va a saber o lo que él será capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje. Generalmente se expresan en forma de conocimiento, destrezas o actitudes”.

- Bingham (1999):

Define los resultados de aprendizaje como una “descripción explícita acerca de lo que un aprendiente debe saber, comprender y ser capaz de hacer como resultado del aprendizaje”.

- ECTS Users´ Guide (2005):

Describe los resultados de aprendizaje son “enunciados acerca de lo que se espera que un aprendiente deba saber, comprender y/o ser capaz de demostrar una vez finalizado el proceso de aprendizaje”.

- University of New South Wales, Australia:

Define los resultados de aprendizaje como “enunciados explícitos acerca de lo que queremos que nuestros estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer como resultado al completar nuestros cursos”.

- Gosling and Moon (2001):

Describen los resultados de aprendizaje como “enunciados acerca de lo que se espera que el aprendiente deba saber, comprender y/o ser capaz de demostrar al término de un período de aprendizaje”.

- Donnelly and Fitzmaurice (2005):

Definen un resultado de aprendizaje como un “enunciado de lo que un aprendiente debe saber, comprender y/o ser capaz de hacer al término de un período de aprendizaje”.

- Moon (2002):

Define los resultados de aprendizaje como un “enunciado a cerca de lo que se espera que el aprendiente deba saber, comprender y ser capaz de hacer al término de un período de aprendizaje, y cómo puede demostrar ese aprendizaje”.

- Quality Enhancement Committee, Texas University:

Describe los resultados de aprendizaje como “enunciados que describen lo que los estudiantes son capaces de demostrar en término de conocimiento, destrezas y actitudes una vez completado un programa”.

En un informe escrito por Stephen Adam (2004), en relación al seminario Reino Unido y Bolonia, llevado a cabo el 2004 en Edimburgo, se definió un resultado de aprendizaje como un “enunciado escrito acerca de lo que se espera que un estudiante o aprendiente sea capaz de hacer al finalizar una unidad de un módulo, curso o titulación” (Kennedy, 2007).

Según Acebrón (2008), los resultados de aprendizaje son un “conjunto de competencias, incluyendo conocimientos, comprensión y habilidades, que cabe esperar que un estudiante domine, entienda y demuestre al finalizar un proceso de aprendizaje, corto o largo”.

Pese a las distintas definiciones otorgadas, estas no difieren significativamente dejando claro que los resultados de aprendizaje se centran más en lo que el estudiante ha aprendido y no solamente en el contenido de lo que se le ha enseñado, poniendo énfasis en lo que el estudiante puede demostrar al término de una actividad de aprendizaje (Kennedy, 2007).

VENTAJAS DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Algunas ventajas de los resultados de aprendizaje entregadas por Jenkins y Unwin (2001) y citadas por Kennedy (2007) son:

Ayudan a los profesores a explicarles en forma más precisa a los estudiantes lo que se espera de ellos.

Ayudan a los estudiantes a aprender de forma más eficaz: los estudiantes saben claramente donde están y el currículo es más explícito para ellos.

Ayudan a los profesores a diseñar en forma más eficaz sus materiales actuando como un formato para ellos.

Aclaran a los estudiantes lo que pueden aprender al asistir a un curso o a una presentación.

Ayudan a los profesores a seleccionar la estrategia de enseñanza apropiada en relación al resultado de aprendizaje esperado.

Ayudan a los profesores a informar en forma más precisa a sus colegas qué actividad en particular se ha diseñado para lograr.

Contribuyen a elaborar exámenes basados en las materias enseñadas.

Según Adam (2004) las ventajas de los resultados de aprendizaje se resumen bajo cuatro categorías principales:

Diseño del curso y módulo

Ayudan a asegurar la consistencia de lo impartido a través de los módulos y programas.

Ayudan al diseño del currículo clarificando algunas áreas superpuestas entre módulos y programas.

Ayudan a los diseñadores de cursos a determinar en forma precisa los propósitos esenciales para un curso, ver cómo los componentes de un programa se enlazan y cómo se incorpora la progresión del estudiante.

Resaltar la relación entre enseñar, aprender y apreciar, ayudar a mejorar el diseño del curso y la experiencia del estudiante.

Promover la reflexión en la apreciación y en el desarrollo del criterio de la apreciación, y promover una evaluación más variada y efectiva.

Certeza en la calidad

Aumentan la transparencia y la comparabilidad de estándares entre y dentro de las capacidades.

Poseer mayor credibilidad y utilidad que los requisitos tradicionales.

Jugar un rol importante al actuar como puntos de referencia para establecer y evaluar estándares.

Estudiantes

Amplias afirmaciones acerca de lo que los estudiantes van a ser capaces de lograr una vez terminado el estudio.

Transparentar información para ayudar a los estudiantes a seleccionar módulos y programas. Esto puede conllevar a un aprendizaje más efectivo.

Información clara a los empleadores e instituciones de educación superior en relación a los logros y las características asociadas en particular con un título profesional.

Movilidad

Contribuyen a la movilidad de los estudiantes, porque facilitan el reconocimiento de sus capacidades.

Perfeccionan la transparencia de sus capacidades.

Simplifican la transferencia de créditos.

Proveen un formato común que ayuda a promover el aprendizaje de por vida y pueden ayudar a crear caminos múltiples a través y entre los sistemas educacionales diversos.

ROL DEL ESTUDIANTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El enfoque centrado en el profesor se concentraba en el contenido a enseñar y apreciaba cuan bien el estudiante captaba la materia, las descripciones de los cursos se referían principalmente al contenido que iba a ser cubierto en las clases (Kennedy, 2007).

Las tendencias internacionales en educación muestran un cambio, del enfoque centrado en el profesor a un enfoque centrado en el estudiante. Este modelo alternativo se centra en lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer al término de un módulo o programa. De ahí que este enfoque se refiere comúnmente a un enfoque basado en resultados o logros (Kennedy, 2007), caracterizándose por construir una educación fundamentada y centrada en el aprendizaje (Acebrón, 2008). En el contexto de convergencia de los sistemas de educación superior, se produce un cambio de paradigma en el modo de entender la educación (Acebrón, 2008).

La forma tradicional para diseñar módulos y programas era comenzar con el contenido del curso, donde los profesores decidían los temas a enseñar en el programa y planificaban cómo enseñar estos temas y luego los apreciaban. Este enfoque de enseñanza se conoce como enfoque centrado en el profesor (Kennedy, 2007).

El estudiante, como sujeto que aprende, se convierte en agente central del proceso. El papel del docente se transforma para dejar de ser quien estructura, supervisa, dirige y evalúa la adquisición de conocimientos, y pasar a convertirse en consejero, orientador y motivador de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, ayudándoles a alcanzar ciertas competencias. Para ello, le metodología docente debe orientarse también a la adquisición de competencias (Acebrón, 2008).

ROL DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El rol del docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje ha dado un vuelco importante en cuanto a su participación, en épocas anteriores el docente era visto como el único actor del proceso en el que él entregaba todos los conocimientos sin mayor participación ni objeción por parte de los estudiantes (Kennedy, 2007), esta imagen del docente catedrático con el tiempo se ha ido modificando, pues al entregarse mayor responsabilidad en el proceso al alumno, el profesor pasa de ser quien lleva la batuta a transformarse en un

ente con menor protagonismo, pero no así menos importante, pues el docente es ahora un guía dentro de este proceso en el que el alumno debe ser quien tome las riendas de su aprendizaje.

En esta nueva época de la educación el docente tiene diferentes papeles dentro de este proceso:

A pesar de que el alumno sea ahora el principal responsable, es el docente quien determina cuales son los aprendizajes que debe lograr ese alumno, por lo tanto es quien determina las diferentes modalidades con las que el alumno logrará adquirir sus conocimientos y por lo tanto obtener los resultados esperados, esto implica el uso de diferentes metodologías de acuerdo al tipo de contenidos, motivación de los estudiantes, preparación de las actividades y sobre todo monitorear que el proceso se esté llevando a cabo de forma efectiva por medio de la evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, de los contenidos aprendidos por los alumnos (Marín & Romero, 2009) (Collazos, Guerrero & Vergara, 2001).

Otra de las funciones más importantes que tiene el docente en la actualidad es fomentar el desarrollo del pensamiento en sus estudiantes, para que ellos mismos, a través de una pequeña guía del profesor, y con los conocimientos que han adquirido previamente, logren resolver los diferentes interrogantes que surjan con respecto a los contenidos que están trabajando; este rol debe ser realizado con delicadeza, pues no implica que el alumno tenga que responder exactamente lo que el docente quiere, sino que se basa en que el alumno logre reflexionar sobre su propio conocimiento y logre llegar a las conclusiones que satisfagan sus necesidades de aprendizaje, por lo tanto el aprendizaje debe ser guiado por el profesor, mas no impuesto por el mismo, difiriendo así del modelo socrático que se usaba anteriormente y estableciendo una relación docente-alumno más interactiva (Collazos et al, 2001).

Cabe destacar que el docente sigue siendo un protagonista fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, pues a pesar de que los alumnos deban

ser ahora los responsables de su propio aprendizaje, estos deben tener un guía que los encamine por el rumbo que deben seguir para que al final logren adquirir las competencias necesarias requeridas para desempeñarse en las profesiones escogidas por ellos mismos, por lo tanto, es de gran importancia que el docente pueda acarrear con las responsabilidades que implican conducir a los alumnos hasta el punto de hacerlos competentes, pero siempre que ellos sean quienes logren su aprendizaje por medio del esfuerzo y el compromiso.

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Para realizar docencia en educación superior actualmente basta con tener un título profesional relacionado con la carrera en la que se desempeñará una persona como docente, esto sucede en Chile y en muchos países alrededor del mundo (Aciego, Martín & García, 2003), de hecho se consideraba hasta hace algún tiempo que con ese requisito, además de la vocación por la docencia era suficiente para desempeñarse como profesor, aún prevalece la creencia de que para ser un buen docente basta solo con tener un dominio amplio del área de disciplina propia (Aciego et al., 2003).

Debido a la gran ola de cambios que ha sufrido el proceso de educación y además a las exigencias del alumnado de esta generación, las cuales cada vez son mayores, se hace necesario interrogarse, si se necesitará algún tipo de formación extra que entregue mejores herramientas a los docentes para lograr desempeñarse y por lo tanto facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje a sus estudiantes.

Dentro de las competencias que debe tener un docente para desempeñarse de forma efectiva en educación se plantean las siguientes:

Cognitivas sobre su área de disciplina, meta cognitivas que generen reflexión y autocrítica sobre su enseñanza, comunicativas, gerenciales de la enseñanza, sociales y afectivas (Madrid, 2005); estas competencias pueden

hacer que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea llevado a cabo de una manera más integral, y por lo tanto todo el docente debería contar con ellas.

Un profesor universitario debe de por sí ser un experto en su área de conocimiento específica, pero además debe conocer de forma amplia cómo es el proceso de enseñanza aprendizaje en diferentes contextos, tener la capacidad de planificar y de interactuar de forma efectiva con el alumnado (Madrid, 2005), además de lograr innovar en diferentes metodologías de acuerdo a las exigencias de sus estudiantes y al entorno en el que se encuentre, sin dejar de lado que debe tener capacidad de liderazgo y de influir de forma positiva en sus alumnos.

Además, uno de los aspectos que se consideran fundamentales para mejorar la calidad de las universidades es justamente la formación pedagógica para ser un buen profesor, además de la evaluación de la docencia y el reconocimiento institucional de la misma (Valcárcel, 2005)

La realidad a la que nos enfrentamos en la actualidad es que, a pesar de que exista vocación y años de experiencia en docencia, no todos los profesores tienen las competencias descritas anteriormente inmersas en sí mismos de forma innata, y por lo tanto vale la pena que exista una formación que entregue los elementos en los que exista algún tipo de deficiencia que pudiera impedir un proceso de enseñanza - aprendizaje óptimo para los estudiantes.

De acuerdo con el estudio realizado por Aciego et al. (2003), el 84% de los docentes consideran importante que en su institución existan programas constantes de formación de profesores y el 80% de los mismos participarían en dichos programas, por lo que es notorio que los docentes efectivamente encuentran una gran importancia en la formación pedagógica para lograr desempeñarse de una mejor forma en su rol dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Debido también al mundo globalizado actual, las exigencias de los propios alumnos determinan el accionar del docente, en donde entran en juego sus propias capacidades de innovar y de llegar a los estudiantes, y es importante que además puedan complementar sus propias ideas para el desarrollo de la enseñanza con preparación formal que le permitan encarrilarse en el proceso educativo y que genere un impacto positivo en los alumnos, por lo tanto es importante comprender que las competencias pedagógicas del docente favorecen un mejor manejo del aula de clases y una mejor comunicación y relaciones con sus estudiantes (Suciu & Mățã, 2011).

De acuerdo al estudio realizado por Villalobos, Melo y Pérez (2010), los estudiantes de pregrado tienen una percepción negativa de la docencia, indicando el mismo estudio que la mayoría de los profesores son profesionales sin formación en pedagogía.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, es necesario que se logre comprender la importancia de la formación en pedagogía de los profesores universitarios para generar un proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos más significativo y con mejores resultados (Salazar, 2005), por esto debe verse a la formación docente como un “proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente, que abarca tanto la formación inicial como la permanente y que incide en la calidad de la formación de los estudiantes, y, por tanto, en la calidad de la educación superior” (Aramburuzabala, Hernández & Angel, 2013).

3. METODOLOGÍA

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación corresponde a un estudio descriptivo, de tipo transversal, el cual se caracteriza por describir la frecuencia y las características más importantes de un problema o situación en un momento determinado.

DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Los instrumentos de recopilación de datos corresponden a encuestas confeccionadas en formato Likert o escala de valoración, en formato de cotejo y con algunas preguntas de respuesta abierta, las cuales permiten obtener información de forma objetiva y rápida acerca del motivo de estudio permitiendo un análisis claro y completo de la situación planteada (Anexos N°1, 2 y 3).

La aplicación de la encuesta es a través de metodología tradicional.

VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para la validación del instrumento de evaluación se requiere de la opinión de cuatro expertos:

- Dra. María Paz Rodríguez, Magíster en Educación y Formación Universitaria.
- Dr. Felipe Williamson, Magíster en Educación Universitaria.
- Dr. Mario Zúñiga, Magíster en Educación en Ciencias de la Salud.
- Dr. Claudio Molina, Magíster en Educación y Formación Universitaria y experto en Estadística.

METODOLOGÍA Y FUNDAMENTOS

El estudio se realiza en las Facultades y/o Escuelas de Odontología de la Universidad San Sebastián sede Santiago, Universidad Pedro de Valdivia sede Santiago y Universidad de Talca sede Talca.

Los encuestados corresponden a directores de carrera de cada Escuela y a estudiantes y docentes de tres niveles académicos, con tres tipos de asignatura:

Primer semestre: asignatura teórica (Química).

Quinto semestre: asignatura preclínica (Preclínico).

Décimo semestre: asignatura clínica (Clínica Integral del Adulto).

La muestra es seleccionada por conveniencia, es decir, no definida aleatoriamente.

Para las encuestas de los estudiantes se definen los siguientes criterios de exclusión:

- Todos los estudiantes de primer, tercer y quinto año de la carrera de Odontología de la Universidad de Talca (sede Talca), Universidad San Sebastián (sede Santiago) y Universidad Pedro de Valdivia (sede Santiago), que estén cursando por más de una vez las asignaturas de química, preclínico y clínica integral.
- Estudiantes que no quieran participar de forma voluntaria del estudio.
- Con respecto a las encuestas a docentes y directivos, éstas son aplicadas a todos los académicos que participen en cada asignatura, independiente de su cargo (jefe, ayudante) y a los directores de carrera de cada Escuela.

PLAN DE ANÁLISIS

El procesamiento y manipulación de los datos se efectúa usando el programa estadístico SPSS (V. 15.0). El análisis estadístico proporciona información de carácter descriptiva acerca de la percepción de la formación en pedagogía en educación superior en tres Escuelas de Odontología Chilenas.

Los análisis descriptivos se realizan a través de frecuencias y porcentajes, los que permiten describir, comparar y contrastar las percepciones de los distintos actores involucrados ya sean estudiantes, docentes y/o directivos, en función de las diferentes variables en estudio.

ASPECTOS ÉTICOS

- **APROBACIÓN DEL PROYECTO.**

El estudio es aprobado y autorizado para su ejecución por el Comité de Ética de la Facultad de Odontología de la Universidad San Sebastián (Anexo N°4). El Comité de Ética de la Facultad de Odontología de la Universidad San Sebastián, entre otras cosas, prioriza una correcta elaboración del protocolo de investigación, así como también una correcta confección del consentimiento informado.

- **CONSENTIMIENTO INFORMADO.**

Cada uno de los participantes que decide colaborar con el estudio debe firmar un consentimiento informado confeccionado para los fines del proyecto, el que además es aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Odontología de la Universidad San Sebastián.

En el consentimiento informado se especifica e informa brevemente a los participantes acerca de los objetivos, el diseño y la metodología del proyecto, asimismo se solicitan datos personales tales como el nombre, RUT y firma del participante, información a través de la cual el participante valida su autorización y colaboración en el estudio (Anexo N°5).

- **CONFIDENCIALIDAD.**

El estudio asegura a cada uno de los participantes del estudio la completa confidencialidad de la información obtenida, ello implica su identificación y los datos adquiridos en la etapa de aplicación de las encuestas.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

RESULTADOS

- **DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA:**

La muestra final se constituye por un total de 268 personas, de ellas 217 personas (81%) corresponden a estudiantes, 48 personas (17,9%) corresponden a docentes y 3 personas (1,1%) corresponden a directivos.

En cuanto a la cantidad de personas por Institución académica, la muestra se compone de 90 estudiantes (41,5%) y 17 docentes (35,4%) de la Universidad de Talca sede Talca, 97 estudiantes (44,7%) y 24 docentes (50%) de la Universidad San Sebastián sede Santiago y 30 estudiantes (13,8%) y 7 docentes (14,6%) de la Universidad Pedro de Valdivia sede Santiago. Para las tres Instituciones académicas participantes del estudio, se encuesta a cada uno de sus directores de carrera.

Con respecto a la distribución de la muestra según año académico de los participantes, ésta se compone por 70 estudiantes (32,3%) de primer año que cursan la asignatura de química, 73 estudiantes (33,6%) de tercer año que cursan la asignatura de preclínico y 74 estudiantes (34,1%) de quinto año que cursan la asignatura de clínica integral de adulto. En cuanto a los docentes, la muestra se constituye por 3 docentes (6,3%) de primer año, 17 docentes (35,4%) de tercer año y 28 docentes (58,3) de quinto año.

En relación a la distribución de los estudiantes por género, la muestra se compone por 79 hombres (34,6%) y 137 mujeres (63,6%), mientras que para los docentes, la muestra se constituye por 20 hombres (41,7%) y 28 mujeres (58,3%). En cuanto a los directivos, la muestra se forma por 1 hombre (33,3%) y 2 mujeres (66,7%).

A continuación, se presenta una tabla con los datos anteriormente expuestos y con la descripción de la muestra participante del estudio según universidad, año académico de los participantes, género, estudiantes y docentes.

Tabla N°1: Descripción de la muestra estudiada, expresada en frecuencias y porcentajes para la población total analizada según universidad, año académico, género, estudiantes y docentes.

		Primer Año		Tercer Año		Quinto Año		Total
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Universidad de Talca, sede Talca	Estudiantes	26,7 (8)	73,3 (22)	40 (12)	60 (18)	30 (9)	70 (21)	41,5 (90)
	Docentes	0,0 (0)	100 (1)	33,3 (2)	66,7 (4)	60 (6)	40 (4)	35,4 (17)
Universidad San Sebastián, sede Santiago	Estudiantes	32,3 (10)	67,7 (21)	47,1 (16)	52,9 (18)	28,1 (9)	71,9 (23)	44,7 (97)
	Docentes	0,0 (0)	100 (1)	44,4 (4)	55,6 (5)	35,7 (5)	64,3 (9)	50 (24)
Universidad Pedro de Valdivia, sede Santiago	Estudiantes	44,4 (4)	55,6 (5)	66,7 (6)	33,3 (3)	41,7 (5)	58,3 (7)	13,8 (30)
	Docentes	100 (1)	0,0 (0)	0,0 (0)	100 (2)	50 (2)	50 (2)	14,6 (7)
Total % (n)		27,6 (73)		33,9 (90)		38,5 (102)		100 (265)

- **CUMPLIMIENTO DE LOS ESTÁNDARES ACADÉMICOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES Y LOS DOCENTES.**

Con respecto a los estándares académicos necesarios para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza – aprendizaje, desde la perspectiva de los estudiantes y docentes, se puede señalar que:

El mayor porcentaje de los estudiantes (72,8%) indica que los docentes siempre presentan verbalmente las planificaciones de los módulos y explican cada una de sus secciones, esto se condice con lo expuesto por los académicos, quienes señalan que el mayor porcentaje de ellos (58,4%) siempre presenta y explica dichas planificaciones.

El mayor porcentaje de los estudiantes (71,8%) señala que los docentes siempre clarifican las dudas o comentarios que surgen a propósito de la revisión de la planificación del curso, esto es concordante con lo expuesto por los docentes, quienes indican que el mayor porcentaje de ellos (81,2%) clarifica siempre las dudas o comentarios que puedan surgir de la revisión de dicha planificación.

El mayor porcentaje de los estudiantes (49,3%) indica que los docentes siempre destacan los resultados de aprendizaje, esto se condice con lo expuesto por los académicos, quienes señalan que el mayor porcentaje de ellos (54,2%) siempre resalta dichos resultados de aprendizaje.

El mayor porcentaje de los estudiantes (50,7%) señala que los docentes a veces explican claramente las estrategias metodológicas que utilizarán durante el desarrollo del módulo, a diferencia con lo expuesto por los académicos, quienes indican que el mayor porcentaje de ellos (52,1%) siempre explica claramente dichas estrategias metodológicas.

El mayor porcentaje de los estudiantes (64,1%) indica que los docentes siempre son claros al momento de entregar los contenidos de la asignatura, esto se condice con lo expuesto por los académicos, quienes señalan que el mayor porcentaje de ellos (83,3%) siempre es claro en este proceso.

El mayor porcentaje de los estudiantes (53,9%) señala que los docentes a veces logran captar el interés y motivar a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades, mientras que el 50% de los académicos expresa que siempre logran dicha atención y el 50% restante indican que solo a veces se logra dicha acción.

El mayor porcentaje de los estudiantes (55,3%) indica que los docentes a veces les sugieren estrategias que ellos pudiesen utilizar para aprender en horario indirecto, mientras que el mayor porcentaje de los docentes (54,2%) indica que siempre sugieren dichas estrategias.

El mayor porcentaje de los estudiantes (48,3%) señala que los docentes siempre utilizan metodologías que favorecen el logro de los resultados de aprendizaje, mientras que el mayor porcentaje de los docentes (60,4%) indica que siempre se utilizan dichas metodologías.

El mayor porcentaje de los estudiantes (43,8%) indica que los docentes a veces flexibilizan sus actividades con el nivel de logro de los resultados de aprendizaje, mientras que el mayor porcentaje de los docentes (52,1%) expresa que siempre flexibilizan sus actividades.

El mayor porcentaje de los estudiantes (68,5%) señala que los docentes siempre organizan las unidades de aprendizaje en torno a situaciones relacionadas con el área de formación profesional, mientras que el mayor porcentaje de los docentes (54,2%) indica que siempre realizan dicha acción.

El mayor porcentaje de los estudiantes (61,3%) indica que los docentes siempre hacen notar la importancia que tiene para los estudiantes la organización eficiente del trabajo autónomo, mientras que el mayor porcentaje de los docentes (87,5%) señala que siempre hacen notar dicha importancia.

El mayor porcentaje de los estudiantes (53,3%) indica que los docentes a veces asignan trabajo no presencial en relación al nivel de complejidad de los resultados de aprendizaje, esto se condice con lo expuesto por los académicos los cuales expresan que el mayor porcentaje de ellos (62,5%) a veces asigna dicho trabajo no presencial.

El mayor porcentaje de los estudiantes (45,7%) indica que los docentes siempre estimulan la interacción entre los estudiantes tanto en el aula como en el periodo no presencial, esto se condice con lo señalado por los académicos quienes indican que el mayor porcentaje de los docentes (54,2%) siempre estimula la interacción entre estudiantes.

El mayor porcentaje de los estudiantes (49,8%) señala que los docentes siempre utilizan plataformas virtuales para facilitar el proceso de enseñanza -

aprendizaje, mientras que el mayor porcentaje de los docentes (50%) indica que a veces utilizan dichas plataformas.

El mayor porcentaje de los estudiantes (71,9%) indica que los docentes siempre utilizan la planificación como una guía permanente, esto se condice con lo expresado por los académicos quienes señalan que el mayor porcentaje de ellos (60,4%) siempre utiliza la planificación como guía permanente.

El mayor porcentaje de los estudiantes (71,4%) indica que los docentes siempre explican las características de los trabajos que los estudiantes deben realizar en el módulo, esto se condice con lo expresado por los académicos, quienes indican que el mayor porcentaje de ellos (75%) siempre explica dichas características.

El mayor porcentaje de los estudiantes (72,8%) indica que los docentes siempre comunican los criterios de evaluación, esto se condice con lo expresado por los académicos quienes indican que el mayor porcentaje de ellos (79,2%) siempre comunica dichos criterios.

El mayor porcentaje de los estudiantes (71,9%) indica que los docentes siempre utilizan las estrategias de evaluación planteadas en la planificación, esto se condice con lo expresado por los académicos quienes indican que el mayor porcentaje de ellos (70,8%) siempre utiliza dichas estrategias.

El mayor porcentaje de los estudiantes (49,3%) indica que los docentes a veces retroalimentan las actividades, mientras que el mayor porcentaje de los docentes (83,3%) indica que siempre retroalimentan las actividades.

El mayor porcentaje de los estudiantes (62,7%) indica que los docentes siempre crean un clima de cordialidad que favorece la enseñanza - aprendizaje, esto se condice con lo expresado por lo académicos quienes indican que el mayor porcentaje de ellos (87,5%) siempre crea un clima cordial.

El mayor porcentaje de los estudiantes (67,3%) indica que los docentes siempre atienden de forma continua las consultas que permiten a los estudiantes desarrollar los resultados de aprendizaje, esto se condice con lo expresado por los académicos quienes indican que el mayor porcentaje de ellos (95,8%) atiende de forma continua dichas consultas.

A continuación, se presenta una tabla con los datos anteriormente expuestos, donde se despliega la distribución porcentual de la percepción que presentan los estudiantes y docentes con respecto al grado de cumplimiento de los estándares académicos de los docentes.

Tabla N°2: Distribución porcentual de la percepción que presentan los estudiantes y docentes con respecto al grado de cumplimiento de los estándares académicos de los docentes.

Pregunta	Estudiantes				Docentes			
	*N/C	Nunca	A veces	Siempre	*N/C	Nunca	A veces	Siempre
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Los docentes presentan verbalmente las planificaciones del módulo, explicando cada una de sus secciones	0,0 (0)	0,5 (1)	26,7 (58)	72,8 (158)	10,4 (5)	10,4 (5)	20,8 (10)	58,4 (28)
Los docentes clarifican las dudas o comentarios que surgen a propósito de la revisión de la planificación del curso.	0,5 (1)	0,5 (1)	27,2 (59)	71,8 (156)	4,2 (2)	2,1 (1)	12,5 (6)	81,2 (39)
Los docentes destacan de forma regular los resultados de aprendizaje que debe lograr en el módulo.	0,5 (1)	6,9 (15)	43,3 (94)	49,3 (107)	0,0 (0)	4,2 (2)	41,6 (20)	54,2 (26)
Los docentes exponen claramente las estrategias metodológicas que utilizarán durante el desarrollo del módulo.	1,4 (3)	5,5 (12)	50,7 (110)	42,4 (92)	2,1 (1)	4,2 (2)	41,6 (20)	52,1 (25)
Los docentes son claros al momento de entregar los contenidos de la asignatura.	0,9 (2)	0,0 (0)	35 (76)	64,1 (139)	4,2 (2)	2,1 (1)	10,4 (5)	83,3 (40)
Los docentes logran captar el interés y motivar durante el desarrollo de las actividades.	1,4 (3)	3,2 (7)	53,9 (117)	41,5 (90)	0,0 (0)	0,0 (0)	50 (24)	50 (24)
Los docentes sugieren estrategias que los estudiantes pueden utilizar para aprender en horario indirecto.	0,5 (1)	19,4 (42)	55,3 (120)	24,8 (54)	0,0 (0)	6,3 (3)	39,6 (19)	54,2 (26)
Los docentes utilizan metodologías que favorecen el logro de los resultados de aprendizaje.	0,5 (1)	5,1 (11)	46,1 (100)	48,3 (105)	0,0 (0)	2,1 (1)	37,5 (18)	60,4 (29)
Los docentes flexibilizan o adaptan sus actividades con el nivel de logro de los resultados de aprendizaje.	0,9 (2)	12,4 (27)	43,8 (95)	42,9 (93)	0,0 (0)	4,2 (2)	43,7 (21)	52,1 (25)

Los docentes organizan las unidades de aprendizaje en torno a situaciones relacionadas con el área de formación profesional.	2,3 (5)	1,8 (4)	27,2 (59)	68,7 (149)	4,2 (2)	8,3 (4)	33,3 (16)	54,2 (26)
Los docentes hacen notar la importancia que tiene para los estudiantes la organización eficiente del trabajo autónomo.	1,4 (3)	3,7 (8)	33,6 (73)	61,3 (133)	0,0 (0)	0,0 (0)	12,5 (6)	87,5 (42)
Los docentes asignan trabajo no presencial en relación al nivel de complejidad de los resultados de aprendizaje.	0,5 (1)	6,5 (14)	53 (115)	40 (87)	0,0 (0)	4,2 (2)	62,5 (30)	33,3 (16)
Los docentes estimulan la interacción entre los estudiantes, tanto en el aula como en el periodo no presencial.	0,0 (0)	12,4 (27)	41,9 (91)	45,7 (99)	0,0 (0)	4,2 (2)	41,6 (20)	54,2 (26)
Los docentes utilizan plataformas virtuales para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje.	0,5 (1)	13,8 (30)	35,9 (78)	49,8 (108)	0,0 (0)	14,6 (7)	50 (24)	35,4 (17)
Los docentes utilizan la planificación como una guía permanente.	0,9 (2)	2,3 (5)	24,9 (54)	71,9 (156)	0,0 (0)	10,4 (5)	29,2 (14)	60,4 (29)
Los docentes explican las características de los trabajos que deben realizar en el módulo.	0,5 (1)	0,9 (2)	27,2 (59)	71,4 (155)	0,0 (0)	2,1 (1)	22,9 (11)	75 (36)
Los docentes comunican los criterios de evaluación.	0,9 (2)	1,4 (3)	24,9 (54)	72,8 (158)	0,0 (0)	0,0 (0)	20,8 (10)	79,2 (38)
Los docentes utilizan las estrategias de evaluación planteadas en la planificación.	0,9 (2)	0,9 (2)	26,3 (57)	71,9 (156)	0,0 (0)	0,0 (0)	29,2 (14)	70,8 (34)
Los docentes retroalimentan las actividades.	0,0 (0)	10,6 (23)	49,3 (107)	40,1 (87)	0,0 (0)	0,0 (0)	16,7 (8)	83,3 (40)
Los docentes crean un clima de cordialidad que favorecen la enseñanza – aprendizaje.	0,0 (0)	3,2 (7)	34,1 (74)	62,7 (136)	0,0 (0)	0,0 (0)	12,5 (6)	87,5 (42)
Los docentes atienden de forma continua las consultas que permiten a los estudiantes desarrollar los resultados de aprendizaje.	0,5 (1)	1,4 (3)	30,8 (67)	67,3 (146)	0,0 (0)	2,1 (1)	2,1 (1)	95,8 (46)

*N/C: No contesta.

- **PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON RESPECTO A LA FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA DE SUS DOCENTES**

En cuanto a la percepción que tienen los estudiantes con respecto a la formación en pedagogía de sus docentes, los resultados indican que:

El mayor porcentaje de los estudiantes (59%) no sabe o desconoce si sus docentes tienen algún tipo de preparación o formación formal en pedagogía, mientras que sólo el 41% de ellos conoce dicha información.

Con respecto al grado de relevancia que los estudiantes le dan a la formación formal en pedagogía de sus docentes, el 94,4% de ellos cree que es necesario que sus académicos tengan algún tipo de preparación o formación en pedagogía para mejorar su proceso de enseñanza – aprendizaje, asimismo, se puede señalar que el 94% de los estudiantes encuestados creen adecuado que, además de la formación disciplinar en el área de conocimiento de cada docente, todos los académicos de las Escuelas de Odontología participantes del estudio deben tener algún grado de formación formal en docencia.

A continuación, se presenta una tabla con los datos anteriormente expuestos, donde se despliega la distribución porcentual de la percepción que poseen los estudiantes con respecto a la formación en pedagogía de sus docentes.

Tabla N°3: Distribución porcentual de la percepción de los estudiantes con respecto a la formación en pedagogía de los docentes.

Preguntas	Estudiantes		
	No Contesta	Sí	No
	% (n)	% (n)	% (n)
Sabe usted si sus docentes tienen algún tipo de preparación o formación en pedagogía/docencia	0,0 (0)	41 (89)	59 (128)
Cree usted que es necesario que su docente tenga algún tipo de preparación o formación en pedagogía/docencia para mejorar su proceso de enseñanza – aprendizaje.	0,5 (1)	94,4 (205)	5,1 (11)
Le parecería adecuado que además de la formación disciplinar en el área de conocimiento de cada docente, todos los docentes de la escuela en la que usted es estudiante tuvieran formación en pedagogía.	0,5 (1)	94 (204)	5,5 (12)

- **GRADO DE INTERÉS POR PARTE DE LOS DOCENTES CON RESPECTO A LA FORMACIÓN FORMAL EN EDUCACIÓN.**

En cuanto al grado de interés por parte de los docentes con respecto a la formación formal en educación, los resultados indican que:

El mayor porcentaje de los docentes encuestados (75%) poseen formación formal en educación, donde 21 docentes dicen presentar diplomado

(60%), 12 docentes magíster (34,2%), 1 docente doctorado (2,9%) y 1 docente diplomado, magíster y doctorado (2,9%), de igual forma, el mayor porcentaje de los docentes (77,1%) indica que ha asistido a algún tipo de taller o curso relacionado con docencia.

Con respecto al 25% de los docentes que no poseen formación formal en pedagogía, el 91,7% de ellos ha considerado hacer algún tipo de curso o especialización en docencia, donde el 60% de los académicos piensan realizar dicho curso en un periodo de tiempo menor a 5 años, un 30% en un periodo de tiempo menor a 1 año y un 10% de los docentes no tiene considerado hacerlo en un periodo de tiempo definido.

El mayor porcentaje de los académicos (89,6%) indica que la Institución universitaria en la que trabajan estimula la formación formal en pedagogía de su cuerpo docente, además, el 60,4% de los docentes señalan que la Institución indagó por su preparación en pedagogía o su interés por prepararse en dicha área al momento de contratarlos.

Con respecto al grado de relevancia que los docentes le dan a la formación formal en pedagogía, el 97,9% de ellos cree que es necesario que los académicos tengan algún tipo de preparación o formación en docencia para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, asimismo se puede señalar que al 93,8% de los docentes encuestados les parece adecuado, que además de la formación disciplinar en el área de conocimiento, todos los académicos de las Escuela de Odontología participantes del estudio, deben tener algún tipo de formación en pedagogía.

A continuación, se presenta una tabla con los datos anteriormente expuestos, donde se despliega la distribución porcentual de la percepción de los docentes con respecto a la formación formal en educación.

Tabla N°4: Distribución porcentual de la percepción de los docentes con respecto a la formación formal en educación.

Preguntas	Docentes		
	No Contesta	Sí	No
	% (n)	% (n)	% (n)
Ha asistido a algún tipo de taller o curso relacionado con docencia.	0,0 (0)	77,1 (37)	22,9 (11)
Posee usted algún tipo de formación formal en educación.	0,0 (0)	75 (36)	25 (12)
Ha considerado hacer algún tipo de curso formal en pedagogía (*Pregunta realizada sólo a docentes sin formación).	0,0 (0)	91,7 (11)	8,3 (1)
La institución en la que usted trabaja estimula la formación formal en pedagogía de sus docentes.	0,0 (0)	89,6 (43)	10,4 (5)
Al momento de ingresar a la institución académica, se le indagó por su preparación en pedagogía o su interés por prepararse en dicha área.	2,1 (1)	60,4 (29)	37,5 (18)
Cree usted necesario que los docentes tengan algún tipo de preparación o formación en pedagogía/docencia para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.	2,1 (1)	97,9 (47)	0,0 (0)
Le parece adecuado que además de la formación disciplinar en el área de conocimiento de cada docente, todos los docentes de la escuela en la que usted trabaja deberían tener algún tipo de formación en pedagogía.	0,0 (0)	93,8 (45)	6,2 (3)

- **IMPORTANCIA QUE TIENE PARA LOS DIRECTIVOS LA FORMACIÓN EN PEDAGOGIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE SU CUERPO DOCENTE.**

En cuanto a la importancia que tiene para los directivos la formación formal en pedagogía en educación superior de su cuerpo docente, los resultados indican que:

En dos de las Escuelas de Odontología participantes del estudio (67,7%) se presenta como requisito para ejercer docencia en la carrera, tener algún tipo de formación formal en docencia. Por otra parte, en las tres Escuelas de Odontología (100%), se estimula la preparación formal en pedagogía de sus académicos, se entrega algún tipo de curso, taller o especialización relacionado con docencia, se da el tiempo a los docentes para realizar dichos cursos, talleres o especializaciones y existe en la Institución universitaria algún área o departamento encargado de apoyar a los académicos en los temas

relacionados con pedagogía para mejorar así el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

En las tres Escuelas de Odontología (100%) se apoya el desempeño pedagógico de los docentes formados y no formados con evaluaciones constantes por parte de los alumnos, existiendo en todos los casos retroalimentación de dichos procesos, instancia que permite a los académicos afianzar y mejorar su desempeño en el ámbito pedagógico.

Asimismo, es importante destacar que el 100% de los directivos encuestados considera muy importante que los docentes tengan formación o preparación en pedagogía.

A continuación, se presenta una tabla con los datos anteriormente expuestos, donde se despliega la distribución porcentual de la de la importancia de los directivos con respecto a la formación en pedagogía en educación superior de su cuerpo académico.

Tabla N°5: Distribución porcentual de la importancia de los directivos con respecto a la formación en pedagogía en educación superior de su cuerpo académico.

Preguntas	Directivos		
	No Contesta	Sí	No
	% (n)	% (n)	% (n)
Dentro de los requisitos para ejercer docencia en la carrera que usted dirige, se encuentra tener algún tipo de formación formal en docencia.	0,0 (0)	66,7 (2)	33,3 (1)
La institución en la que usted trabaja estimula la preparación formal en pedagogía de sus docentes.	0,0 (0)	100 (3)	0,0 (0)
La institución entrega algún tipo de curso, taller o especialización relacionado con pedagogía, para sus docentes.	0,0 (0)	100 (3)	0,0 (0)
Se les da el tiempo o instancia a sus docentes para realizar dichos cursos, talleres o especialización destinados a la formación en pedagogía.	0,0 (0)	100 (3)	0,0 (0)
Existe en la institución universitaria algún área o departamento encargado de apoyar a los docentes en los temas relacionados con pedagogía.	0,0 (0)	100 (3)	0,0 (0)
Existe en la institución, algún tipo de seguimiento al desempeño pedagógico de los docentes.	0,0 (0)	100 (3)	0,0 (0)
Existe la instancia para realizar retroalimentación a los docentes sobre su desempeño académico.	0,0 (0)	100 (3)	0,0 (0)

DISCUSIÓN

En los escenarios de la educación actual han sucedido cambios imparable en las instituciones universitarias (Fernández, 2006), estos cambios han sido propiciados, entre otros motivos, por la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y hacia un Espacio Europeo de Investigación (EEI) (Acebrón, 2008), lo que conllevó a transformaciones del proceso educativo de tipo estructurales y a cambios paradigmáticos en cuanto a cómo se concebía la educación, pasándose de centrar la atención en la enseñanza y en el profesor, a centrarse en el aprendizaje del estudiante (Mas, 2011).

En este proceso de innovación, si bien se redujo el protagonismo del docente y se potenció el rol del estudiante (Kennedy, 2007), los académicos siguen siendo elementos nucleares a considerar para el logro exitoso del proceso de enseñanza – aprendizaje, constituyendo un factor clave en el proceso educativo (Guzmán, 2011), pues no se concibe el logro de las competencias de los estudiantes sin incidir en el profesorado y los estándares académicos propios con los cuales debe cumplir para lograr dichas competencias (Mas, 2011).

Con respecto al cumplimiento de los estándares académicos, el docente universitario debe poseer tres áreas de desempeño; profesional, investigación y gestión, y debe ser capaz de cumplir con las siguientes funciones (Mas, 2011):

- Diseñar e implementar las planificaciones docentes de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.
- Desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
- Tutorizar el proceso de aprendizaje del estudiante propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.

- Evaluar constantemente el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Contribuir activamente a la mejora de la docencia y el proceso educativo.

Además, también se indica que dentro de las competencias docentes se deben incluir habilidades comunicativas y de relaciones interpersonales, así como manejo en el aula (Suciu & Măță, 2011). Hay autores que señalan que un buen docente además debe tener un dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña, así como también saber ubicarse en el contexto o situación donde enseña y conocer a los estudiantes y sus procesos de aprendizaje (Guzmán, 2011).

En relación a lo anterior, los resultados de este estudio señalan que el mayor porcentaje de los estudiantes y académicos piensan que los docentes cumplen con los estándares necesarios para llevar a cabo un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Con respecto al diseño e implementación de la planificación de los módulos (Mas, 2011), los resultados del presente estudio señalan que el 72,8% de los estudiantes y el 58,4% de los docentes piensan que los académicos siempre presentan y explican dichas planificaciones, del mismo modo el 71,8% de los estudiantes y el 81,2% de los docentes señalan que los académicos siempre clarifican las dudas o comentarios que puedan surgir de dichas instancias de revisión. Asimismo, el 71,9% de los estudiantes y el 60,4% de los docentes indican que los académicos siempre utilizan la planificación como una guía permanente en el desarrollo del proceso educativo, y a su vez el 71,9% de los estudiantes y el 70,8% de los docentes indican que los académicos siempre utilizan las estrategias de evaluación planteadas en la planificación. Finalmente, es importante destacar que el 68,5% de los estudiantes y el 54,2% de los docentes señalan que los académicos siempre organizan las unidades de aprendizaje en torno a situaciones relacionadas con el área de formación profesional.

En cuanto al rol que posee el docente en el desarrollo de un proceso de enseñanza – aprendizaje que propicie oportunidades de aprendizaje, tanto individual como grupal de los estudiantes (Mas, 2011), los resultados del presente estudio muestran que el 45,7% de los estudiantes y el 54,2% de los docentes indican que los académicos siempre estimulan la interacción entre los estudiantes tanto en el aula como en el periodo no presencial.

En relación a la función del docente encaminada a tutorizar el proceso de aprendizaje del estudiante, propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía (Mas, 2011), los resultados del presente estudio señalan que el 55,3% de los estudiantes y el 54,2% de los docentes piensan que los académicos a veces y siempre, respectivamente, sugieren estrategias que los estudiantes pudiesen utilizar para aprender en horario indirecto. Del mismo modo los resultados señalan que el 61,3% de los estudiantes y el 87,5% de los docentes piensan que los académicos siempre hacen notar la importancia que tiene para los estudiantes la organización eficiente del trabajo autónomo.

Con respecto al papel del docente en la evaluación constante del proceso de enseñanza – aprendizaje (Mas, 2011), los resultados del presente estudio indican que el 72,8% de los estudiantes y el 79,2% de los docentes piensan que los académicos siempre comunican los criterios evaluativos que se aplicarán en el proceso educativo. A su vez, el 49,3% de los estudiantes y el 83,3% de los docentes señalan que los académicos siempre retroalimentan las actividades realizadas.

En cuanto a contribuir activamente a la mejora de la docencia y el proceso educativo y en relación a la relevancia que poseen los resultados de aprendizaje en dicho proceso (Mas, 2011), los resultados del presente estudio señalan que el 49,3% de los estudiantes y el 54,2% de los docentes dicen que los académicos siempre destacan los resultados de aprendizaje que se deben lograr en los módulos y que el 43,8% de los estudiantes y el 52,1% de los docentes creen que los académicos a veces y siempre, respectivamente,

flexibilizan las actividades en pro de alcanzar el nivel de logro de dichos resultados de aprendizaje.

En relación a contribuir activamente a la mejora de la docencia y el proceso educativo y con respecto a las estrategias metodológicas empleadas por los docentes en dicho proceso (Mas, 2011), los resultados del presente estudio señalan que el 48,3% de los estudiantes y el 60,4% de los docentes creen que los académicos siempre utilizan metodologías y estrategias que favorecen el logro de los resultados de aprendizaje, mientras que el 50,7% de los estudiantes y el 52,1% de los docentes piensan que los académicos a veces y siempre, respectivamente, explican claramente las estrategias metodológicas que se utilizarán durante el desarrollo de los módulos. Asimismo, el 71,4% de los estudiantes y el 75% de los docentes señalan que los académicos siempre explican las características de los trabajos que los estudiantes deben realizar y que el 49,8% de los estudiantes y el 50% de los docentes piensan que los académicos siempre utilizan plataformas virtuales para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Con respecto a contribuir activamente a la mejora de la docencia y el proceso educativo (Mas, 2011) abordado desde la percepción que se tiene del desarrollo de la clase, habilidades comunicativas, relaciones interpersonales y manejo en el aula (Suciu & Măță, 2011), los resultados del presente estudio señalan que el 64,1% de los estudiantes y el 83,3% de los docentes creen que los académicos siempre son claros al momento de entregar los contenidos de la asignatura, mientras que el 53,9% de los estudiantes y el 50% de los docentes indican que los académicos a veces y siempre, respectivamente, logran captar el interés y motivar a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades. Asimismo, el 62,7% de los estudiantes y el 87,5% de los docentes señalan que los académicos siempre crean un clima de cordialidad que favorece la enseñanza – aprendizaje y que el 67,3% de los estudiantes y el 95,8% de los docentes piensan que los académicos siempre atienden de forma continua las

consultas, lo que permiten a los estudiantes desarrollar los resultados de aprendizaje planteados para los módulos.

Pensar en la función docente, también implica considerar la evaluación constante de las competencias adquiridas y/o desarrolladas por lo académicos y la contribución de dicho profesional a la acción formativa de los estudiantes (Mas, 2011), además de que existan instancias en las que puedan analizarse dichas evaluaciones para el mejoramiento constante del proceso de enseñanza – aprendizaje (Chehaybar, 2006); con respecto a lo anterior, los resultados de este estudio evidencian que en el 100% de las Escuelas y/o Facultades de Odontología se evalúa constantemente a los docentes, ya sean estos formados o no, existiendo en todos los casos retroalimentación de dichas evaluaciones, instancia que permite a los académicos afianzar y mejorar su desempeño en el ámbito pedagógico (Ulloa & Gajardo, 2016).

El proceso de transformación de la educación universitaria, nos ha hecho cuestionarnos sobre las competencias que precisan los docentes universitarios para desarrollar sus funciones pedagógicas, planteándose como tarea ineludible revisar la formación necesaria, ya sea inicial y continua, que debe acreditar el profesor universitario en este nuevo contexto que se está configurando (Mas, 2011). Se reconoce el papel central que tiene el docente para conseguir un proceso educativo exitoso en los estudiantes, es por ello que se deben revisar las cualidades y dominios formales que un docente debe tener en el área pedagógica (Guzmán, 2011). El docente universitario debe asumir una actitud crítica desde y en su propia formación, lejos de centrarse solamente en la actualización de los últimos avances del conocimiento en su materia específica, debe formarse de forma integral en el ámbito pedagógico (Legorreta, Ortega, Suárez, 2013).

Con respecto a lo anterior, los resultados de este estudio señalan que el 75% de los docentes tiene formación formal en educación, el 60% de ellos presenta diplomado, el 34,2% presenta magíster, el 2,9% presenta doctorado y el 2,9% presenta diplomado, magíster y doctorado, asimismo el 77,1% indica

que ha asistido a algún tipo de taller o curso relacionado con docencia. Lo anterior no se condice con lo señalado por la literatura, donde se expresa que, si bien el profesorado universitario trabaja en la institución formativa de mayor nivel existente, la universidad, curiosamente en su inmensa mayoría los profesionales no se encuentran formados para ejercer la función docente, ingresando al cuerpo académico universitario después de formarse en los contenidos propios de su área disciplinar y sin recibir ningún tipo de formación pedagógica (Mas, 2011).

En cuanto a los docentes no formados, que corresponden al 25% de los académicos encuestados en el presente estudio, los resultados señalan que el 91,7% de ellos ha considerado hacer algún tipo de curso o especialización formal en docencia, donde el 60% piensa realizar dicho curso en un periodo de tiempo menor a 5 años, lo que indica que una gran mayoría de los docentes encuestados están interesados en prepararse y mejorar sus competencias pedagógicas. Estos resultados se encuentran acorde con lo expuesto por el estudio de Aciego, Martín y García (2003), quienes mencionan que el 84% de los docentes encuestados en dicho estudio indican que es importante que en la Institución exista una oferta de formación en pedagogía y además el 80% de dichos docentes asistirían a seminarios referentes a educación, pero discrepan con lo expuesto en el trabajo de Portilla (2002) quien indica que solo 3 de 10 docentes demostraron interés por la profesionalización en docencia.

Con respecto a los motivos del por qué existen aún docentes universitarios sin formación formal en pedagogía, algunos autores indican que los profesionales que ejercen labor docente pero no se han formado para ello no han sentido la necesidad de hacerlo, ni la institución universitaria donde trabajan les ha exigido ninguna formación pedagógica previa al desarrollo de la función docente. Al llegar al ámbito universitario no existe ninguna obligatoriedad de que en el currículum formativo del docente universitario exista una formación pedagógica que constate su competencia, pudiendo las universidades contratar al personal sin cualificación y sin experiencia docente

previa (Mas, 2011), de acuerdo a esta afirmación se puede indicar que los resultados del presente estudio muestran que el 67,7% de las Escuelas y/o Facultades de Odontología encuestadas, presenta como requisito para ejercer docencia en la carrera, tener algún tipo de formación formal en docencia, lo que se condice con lo expresado por los docentes donde el 60,4% de ellos indica que las Instituciones universitarias indagan por su preparación en pedagogía o su interés por prepararse en dicha área, al momento de contratarlos y que el 89,6% de ellos piensa que la Institución Universitaria en la que trabajan estimula la formación formal en pedagogía de su cuerpo docente.

Lo anterior es relevante, pues uno de los rasgos distintivos de la educación universitaria es buscar resultados de aprendizaje ambiciosos y profundos por ser un nivel terminal de estudios, donde concluye la educación formal, es por ello necesario que el profesor de educación superior tiene que volverse más profesional (González & Malagón 2015), es decir, tiene que formalizar su preparación, y comenzar a impartir clases sólo después de demostrar el dominio en las habilidades docentes (Guzmán, 2011).

El planteamiento actual de la educación, considera al docente universitario un mediador entre el conocimiento y el estudiante, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo de los estudiantes, no basta con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que atesoran los académicos actuales, se debe recalcar la importancia que posee la formación formal en docencia para que este colectivo adquiera competencias aún más amplias, tanto en el ámbito profesional como pedagógico (Mas, 2011).

En cuanto a la importancia que le dan los protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje, estudiantes, docentes y directivos, a la formación formal en pedagogía de los docentes, los resultados de este estudio señalan que el 94,4% de los estudiantes cree que es necesario que los académicos tengan algún tipo de preparación o formación formal en pedagogía, asimismo el 94% de los estudiantes creen adecuado que, además de la formación

disciplinar en el área de conocimiento de cada docente, todos los académicos de las Escuelas y/o Facultades de Odontología participantes del estudio deben tener algún grado de formación formal en docencia. En el estudio realizado por Chehaybar (2006) se indica que “la mayoría de los profesores se consideran mejor preparados cuando aprende aspectos técnicos como planear, ejecutar, evaluar”, elementos que se adquieren en cursos de formación en pedagogía; dentro de los resultados del presente estudio se observa que el 97,9% de los docentes piensa que es necesario que los académicos tengan algún tipo de preparación o formación en docencia para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, asimismo el 93,8% de los docentes encuestados les parece adecuado, que además de la formación disciplinar en el área de conocimiento, todos los académicos de las Escuelas y/o Facultades de Odontología participantes del estudio, deben tener algún tipo de formación en pedagogía. Además, el 100% de los directivos señalan que en las Escuelas y/o Facultades de Odontología que dirigen, consideran muy importante que los docentes tengan formación formal en el ámbito pedagógico y que se estimulan la preparación de los académicos a través de cursos, talleres y/o especializaciones relacionadas con la docencia universitaria, dándoles el tiempo y las instancias necesarias para formarse.

En el contexto de la importancia que posee la formación docente, el académico universitario entonces tiene doble labor, una de ellas es aumentar el conocimiento correspondiente a su propia área y del mismo modo, mejorar sus competencias didácticas, así como también aumentar sus competencias innovadoras e investigadoras, especialmente en la vertiente pedagógica sobre su propia actividad docente (Mas, 2011; González & Malagón, 2015).

El incremento del dominio competencial del docente universitario en el ámbito pedagógico complementa la tradicional formación teórica e investigadora en su propia área de conocimiento, capacitándole en mayor medida, para la formación de nuevos profesionales (Mas, 2011).

Pensar en la educación universitaria, significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes y del proceso de la enseñanza – aprendizaje. El replantearse la función del estudiante significa que éste debe permitir adquirir conocimientos, pero especialmente saber buscar, procesar y aplicar, mientras que el replantearse el rol del docente significa dejar de lado el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes (Mas, 2011).

Un buen docente entonces es aquel que posee las competencias profesionales y pedagógicas para traspasar a otros sus conocimientos, debe poseer competencia profesional, lo que engloba saber los conocimientos requeridos, y a su vez un ejercicio eficaz de estos por lo que necesita un saber hacer, siendo también imprescindible el saber ser y el saber estar. En este contexto, la competencia de acción profesional y pedagógica del profesional que ejerce docencia, implica más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de movilizar los saberes que se aprenden como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización y reconceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes (Mas, 2011), aprendizajes que sólo adquirirá a través de la formación constante y específica en el área docente, lo que lo llevará a entregar una enseñanza de calidad a los estudiantes, entendiéndose por una enseñanza de calidad a aquella que busca que los estudiantes logren un pensamiento crítico, sean creativos y desarrollen habilidades cognoscitivas complejas (Guzmán, 2011).

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El mayor porcentaje de los estudiantes y académicos piensan que los docentes cumplen con los estándares necesarios para llevar a cabo un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

La mayoría de los estudiantes cree necesario que sus académicos, además de la formación disciplinar propia del área profesional, deben tener algún tipo de preparación formal en pedagogía.

El mayor porcentaje de los docentes se encuentra preparado formalmente en educación, mientras que el mayor porcentaje de los académicos que no se encuentra formado en esta área pretende hacerlo en el corto plazo. Del mismo modo, la mayoría de los docentes cree que no basta sólo con la formación disciplinar propia del área profesional, sino que es necesario prepararse formalmente en el ámbito pedagógico.

El total de los directivos manifiesta que en sus Instituciones universitarias se promueve, facilita y apoya la formación formal en pedagogía del cuerpo docente, considerando muy importante que los académicos de sus Escuelas y/o Facultades tengan preparación formal en el área pedagógica.

La información generada en esta investigación da cuenta de que todos los protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje; estudiantes, docentes y directivos, creen que es necesario e importante que los profesionales que imparten docencia en la carrera de odontología tengan preparación formal en pedagogía, lo anterior en pro de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje del verdadero protagonista del modelo educativo actual; los estudiantes.

Se espera que este estudio sirva de base e inspiración para la realización de nuevos proyectos que busquen enriquecer la escasa información existente en el ámbito de la docencia universitaria y sirva para dar mayor sustento a la relevancia que merece el proceso de formación formal en educación de nivel superior de los docentes de las Escuelas y/o Facultades evaluadas como de las Escuelas y/o Facultades de odontología a nivel local, regional y nacional.

BIBLIOGRAFÍA

Acebrón, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad de Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. Red U. Revista de Docencia Universitaria. Núm monográficos I.

Aciego, R. Martín, E. García, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 17(2), 53-77.

Aramburuzabala, P. Hernández, R. Ángel, I. (2013). Revista de currículum y formación del profesorado. 17(3), 345-357.

Chehaybar, E (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol XXXVI num 3-4 pág. 219 – 259.

Collazos, C. Guerrero, L. Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio Siglo XXI, 24, 35 – 56.

González, H. S. & Malagón, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. Colomb. Appl. Linguist. J., 17(2), pp. 290-301.

Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIII, número especial, Pág. 129 – 141.

Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje, un manual práctico*. Publicado por University College Cork, Irlanda.

Legorreta, L. Ortega, A. Suárez, R. (2013). Formación integral del docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.

Madrid, J. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio*, 23, 49-68.

Marín, V. Romero, M. (2009). La formación docente universitaria a través de las TICs. *Revista de medios y educación*, 35, 97-103.

Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*. Vol. 15, 3. Pág 195 – 211.

Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación (Tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.

Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-18.

Suciu, A. Măță, L. (2011). Pedagogical competences – The key of efficient education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 411-423.

Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Educatio*, 23, 209-213.

Villalobos, A. Melo, Y. Pérez, C. (2010). Percepción y expectativas de los alumnos universitarios frente al profesor no pedagogo. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 2, 241-249.

ANEXOS

ANEXO 1. ENCUESTA ESTUDIANTES

PARTE N°1:

INDICACIONES: Marque con una X la información solicitada.

1. Indique su género:

F ____

M ____

2. Indique su rango de edad:

18 a 22 años ____

23 a 26 años ____

27 a 30 años ____

31 años o más ____

3. Indique la institución académica en la cual estudia:

Universidad de Talca ____

Universidad San Sebastián ____

Universidad Mayor ____

Universidad Pedro de Valdivia ____

4. Indique el año de carrera que está cursando actualmente:

Primero ____

Tercero ____

Quinto ____

5. Indique la asignatura que está cursando actualmente:

Química ____

Preclínico ____

Clínica Integral del Adulto ____

PARTE N°2:

INDICACIONES: Con respecto a los indicadores planteados, manifieste su apreciación según las opciones nunca, a veces o siempre, marcando con una X en la casilla correspondiente. Puede realizar las observaciones que estime pertinente a cada indicador.

N°	DESCRIPTOR	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	OBSERVACIONES
N°1	Los docentes presentan verbalmente las planificaciones del módulo explicando cada una de sus secciones.				
N°2	Los docentes clarifican las dudas o comentarios que surgen a propósito de la revisión de la planificación del curso.				
N°3	Los docentes destacan de forma regular (clase a clase o al inicio de cada unidad) los				

	resultados de aprendizaje que debe lograr en el módulo.				
N°4	Los docentes exponen claramente la(s) estrategia(s) metodológica(s) que utilizará durante el desarrollo del módulo.				
N°5	Los docentes son claros al momento de entregar los contenidos de la asignatura que está cursando.				
N°6	Los docentes logran captar su interés y motivarlo durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.				
N°7	Los docentes sugieren estrategias que los estudiantes pueden utilizar para aprender en sus horarios de estudio indirecto.				
N°8	Los docentes utilizan metodología(s)				

	que, a su juicio, favorecen el logro de los resultados de aprendizaje declarados en las planificaciones.				
N°9	Los docentes flexibilizan y/o adaptan sus actividades conforme con el nivel de logro de los resultados de aprendizaje que van demostrando sus estudiantes.				
N°10	Los docentes organizan las unidades de aprendizaje del módulo en torno a situaciones relacionadas con tu área de formación profesional.				
N°11	Los docentes hacen notar la importancia que tiene para los estudiantes la organización eficiente del trabajo autónomo en el logro de los resultados de aprendizaje.				

N°12	Los docentes asignan trabajo no presencial en relación al nivel de complejidad de los resultados de aprendizaje a lograr en el módulo.				
N°13	Los docentes estimulan la interacción entre los estudiantes, tanto en el aula como en el período no presencial, para favorecer el logro de los resultados de aprendizaje.				
N°14	Los docentes utilizan plataformas virtuales tecnología para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje				
N°15	Los docentes utilizan la planificación como una guía permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje.				

N°16	Los docentes explican las características (por ejemplo: contenido, formato) de los trabajos, actividades o tareas evaluadas que debes realizar en el módulo.				
N°17	Los docentes comunican los criterios de evaluación para los productos que usted debe desarrollar (por ejemplo: tareas, actividades, trabajos).				
N°18	Los docentes utilizan las estrategias de evaluación planteadas en la planificación.				
N°19	Los docentes retroalimentan sus actividades, sean éstas evaluadas o no (por ejemplo, comenta fortalezas y debilidades del trabajo realizado).				

N°20	Los docentes crean un clima de cordialidad en el aula que favorece la enseñanza y el aprendizaje.				
N°21	Los docentes atienden de forma continua las consultas, dudas o necesidades de orientación que permitan a los estudiantes desarrollar los resultados de aprendizaje.				

PARTE N°3:

INDICACIONES: Con respecto a los indicadores planteados, manifieste su opinión según las opciones **Sí** o **No**, marcando con una **X** en la casilla correspondiente. Puede realizar las observaciones que estime pertinente a cada indicador.

N°	DESCRIPTOR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
N°1	¿Sabe usted si su docente tiene algún tipo de preparación o formación en pedagogía/docencia?			
N°2	¿Cree usted que es necesario que su docente tenga algún tipo de preparación o formación en pedagogía/docencia para mejorar su proceso de			

	enseñanza – aprendizaje?			
N°3	¿Le parecería adecuado, que además de la formación disciplinar en el área de conocimiento de cada docente, todos los docentes de la escuela en la que usted es estudiante tuvieran formación en pedagogía?			

PARTE N°4:

INDICACIONES: Con respecto al indicador planteado, manifieste su opinión según la opción deficiente, regular o buena, marcando con una X en la casilla correspondiente. Puede realizar las observaciones que estime pertinente al indicador.

N°	DESCRIPTOR	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	OBSERVACIONES
N°1	El desempeño pedagógico de los docentes del área es:				

ANEXO 2. ENCUESTA DOCENTES

PARTE N°1:

INDICACIONES: Marque con una X la información solicitada o responda de forma breve cuando corresponda.

1. Indique su género:

F ____

M ____

2. Indique su rango de edad:

25 a 30 años ____

31 a 40 años ____

41 a 50 años ____

51 años a 60 años ____

61 años o más ____

3. Indique la institución académica en la cual realiza docencia:

Universidad de Talca ____

Universidad San Sebastián ____

Universidad Mayor ____

Universidad Pedro de Valdivia ____

4. Indique el año de carrera que en el cual está impartiendo clases:

Primero ____

Tercero ____

Quinto ____

5. Indique la asignatura en la cual está impartiendo clases:

Química ____

Preclínico ____

Clínica Integral del Adulto ____

6. Indique otras asignaturas en las cuales realiza docencia y mencione en qué niveles de la carrera las imparte:

7. Indique cuantos años de egresado presenta:

8. Indique cuántos, de esos años de egreso, ha dedicado a la docencia:

9. Realiza clases en otras universidades:

Sí ____

No ____

10. Si la respuesta a la pregunta N°9 es Sí, indique en que Universidad, Carrera, asignatura y nivel imparte docencia:

Universidad _____

Carrera _____

Asignatura _____

Nivel _____

11. ¿Posee Ud. algún tipo de formación formal en Educación (Diplomado, Especialización, Magister, Doctorado)?

Sí ____

No ____

11a. Si su respuesta a la pregunta N°11 es Sí, indique con una X el grado de formación formal que posee en docencia y la mención si corresponde:

Diplomado ____

Magíster ____

Doctorado ____

Mención _____

11b. Si su respuesta a la pregunta N°11 es No ¿Ha considerado realizar algún tipo de curso formal en Pedagogía (Diplomado, Especialización, Magister, Doctorado)?

Sí ____

No ____

11c. Si su respuesta a la pregunta 11b es SI, ¿En qué rango de tiempo piensa realizar dicho curso? (Encierre con un círculo la alternativa que más represente lo que Ud. piensa)

- a. No lo ha realizado, pero piensa hacerlo en menos de 1 año.
- b. No lo ha realizado, pero piensa hacerlo en menos de 5 años.
- c. No tiene pensado cuando realizarlo.

11d. Si su respuesta a la pregunta 11b es NO, indique en el recuadro las razones de su respuesta

12. ¿La institución en la que Ud. trabaja estimula la preparación formal en Pedagogía de sus docentes?

Sí ____

No ____

13. ¿Ha asistido a algún tipo de taller o curso relacionado con docencia? Si su respuesta es Sí, señale el nombre o tema de dicho curso o taller.

Sí ____

No ____

Nombre o tema _____

14. Al momento de ingresar a la Institución, ¿Se le indagó por su preparación en Pedagogía o su interés en prepararse en dicha área?

Sí ____

No ____

PARTE N°2:

INDICACIONES: Con respecto a los indicadores planteados relacionados con la labor que usted y sus colegas cumplen como docentes, manifieste su apreciación según las opciones nunca, a veces o siempre, marcando con una X en la casilla correspondiente. Puede realizar las observaciones que estime pertinente a cada indicador.

N°	DESCRIPTOR	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	OBSERVACIONES
N°1	Usted presenta la planificación del módulo explicando cada una de sus secciones.				
N°2	Usted clarifica a los estudiantes las dudas o comentarios que surgen a propósito de la revisión de la planificación.				
N°3	Usted destaca sistemáticamente los resultados de aprendizaje que los estudiantes deben lograr en el módulo.				
N°4	Usted expone claramente las estrategias metodológicas que utilizará durante el desarrollo del módulo.				

N°5	Usted es claro en el momento de entregar los contenidos de la asignatura que está impartiendo.				
N°6	Usted logra captar el interés de los estudiantes y motivarlos durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.				
N°7	Usted sugiere estrategias que los estudiantes pueden utilizar para aprender durante sus horas indirectas de clase.				
N°8	Usted utiliza metodología(s) que, a su juicio, favorecen el logro de los resultados de aprendizaje declarados en las planificaciones.				
N°9	Usted flexibiliza sus actividades conforme con el nivel de logro de los resultados de aprendizaje que van demostrando sus estudiantes.				

N°10	Usted organiza las unidades de aprendizaje del módulo en torno a situaciones relacionadas con las áreas de formación profesional.				
N°11	Usted hace notar la importancia que tiene para los estudiantes la organización eficiente del trabajo autónomo en el logro de los resultados de aprendizaje.				
N°12	Usted asigna trabajo no presencial en relación al nivel de complejidad de los resultados de aprendizaje a lograr en el módulo.				
N°13	Usted estimula la interacción entre los estudiantes, tanto en el aula como en el período no presencial, para favorecer el logro de los resultados de aprendizaje				

N°14	Usted utiliza las plataformas virtuales para facilitar el aprendizaje				
N°15	Usted utiliza las planificaciones como una guía permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje.				
N°16	Usted explica las características (por ejemplo: contenido, formato) de los trabajos, actividades o tareas evaluadas que debes realizar en el módulo.				
N°17	Usted comunica los criterios de evaluación para los productos que deben desarrollar los estudiantes (por ejemplo: tareas, actividades, trabajos).				
N°18	Usted utiliza las estrategias de evaluación planteadas en las planificaciones.				

N°19	Usted retroalimenta las actividades de sus estudiantes, sean éstas evaluadas o no (por ejemplo, comenta fortalezas y debilidades del trabajo realizado).				
N°20	Usted crea un clima de cordialidad en el aula que favorece la enseñanza y el aprendizaje.				
N°21	Usted atiende durante el período destinado a ello las consultas, dudas o necesidades de orientación que permitan a los estudiantes desarrollar los resultados de aprendizaje.				

PARTE N°3:

INDICACIONES: Con respecto a los indicadores planteados, manifieste su opinión según las opciones Sí o No, marcando con una X en la casilla correspondiente. Puede realizar las observaciones que estime pertinente a cada indicador.

N°	DESCRIPTOR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
N°1	¿Cree usted necesario que los docentes tengan algún tipo de preparación o formación en pedagogía/docencia para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes?			
N°2	¿Le parece adecuado que, además de la formación disciplinar en el área de conocimiento de cada docente, todos los docentes de la escuela en la que usted trabaja deberían tener algún tipo de formación en pedagogía?			

PARTE N°4:

INDICACIONES: Con respecto al indicador planteado, manifieste su opinión según la opción deficiente, regular o buena, marcando con una X en la casilla correspondiente. Puede realizar las observaciones que estime pertinente al indicador.

N°	DESCRIPTOR	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	OBSERVACIONES
N°1	Usted cree que su desempeño como docente es:				

ANEXO 3. ENCUESTA DIRECTIVOS

INDICACIONES: Marque con una X la información solicitada o responda de forma breve cuando corresponda.

1. Indique su género:

F ____

M ____

2. Indique su rango de edad:

25 a 30 años ____

31 a 40 años ____

41 a 50 años ____

51 años a 60 años ____

61 años o más ____

3. Indique la cantidad de años que lleva como directivo de la Carrera de Odontología:

--

4. ¿Posee usted algún tipo de formación formal en Educación (Diplomado, Especialización, Magíster, Doctorado)?

Sí ____

No ____

4a. Si su respuesta a la pregunta N°4 es SI, indique con una X el grado de formación formal que posee en docencia y la mención si corresponde:

Diplomado ____

Magíster ____

Doctorado ____

Mención _____

4b. Si su respuesta a la pregunta N°4 es NO ¿Ha considerado realizar algún tipo de curso formal en Pedagogía (Diplomado, Especialización, Magister, Doctorado)?

Sí ____

No ____

4c. Si su respuesta a la pregunta 4b es SI, ¿En qué rango de tiempo piensa realizar dicho curso? (Encierre con un círculo la alternativa que más represente lo que Ud. piensa)

d. No lo ha realizado pero piensa hacerlo en menos de 1 año.

e. No lo ha realizado pero piensa hacerlo en menos de 5 años.

f. No tiene pensado cuando realizarlo.

4d. Si su respuesta a la pregunta 4b es NO, indique en el recuadro las razones de su respuesta

--

5. ¿Ha asistido a algún tipo de taller o curso relacionado con docencia? Si su respuesta es Sí, señale el nombre o tema de dicho curso o taller.

Sí ____

No ____

Nombre o tema _____

6. Además de sus funciones como directivo, ¿Realiza usted clases en pregrado o postgrado?

Sí ____

No ____

Si la respuesta a la pregunta N°6 es Sí, indique en qué nivel y asignatura imparte docencia:

Nivel _____

Asignatura _____

7. ¿Dentro de los requisitos para ejercer docencia en la Carrera que usted dirige se encuentra el tener algún tipo de formación formal en docencia?

Sí ____

No ____

8. ¿La institución en la que usted trabaja estimula la preparación formal en Pedagogía de sus docentes?

Sí ____

No ____

9. ¿La Institución entrega algún tipo de curso, taller o especialización relacionado con pedagogía para sus docentes?

Sí ____

No ____

10. ¿Se les da el tiempo o instancia a sus docentes para realizar dichos cursos, talleres o especialización destinados a la formación en pedagogía?

Sí ____

No ____

11. ¿Existe en la Institución Universitaria algún área o departamento encargado de apoyar a los docentes en los temas relacionados con pedagogía?

Sí ____

No ____

12. ¿Existe en la Institución algún tipo de seguimiento al desempeño pedagógico de los docentes?

Sí ____

No ____

Si su respuesta a la pregunta N°12 es SI, indique el tipo de instrumento utilizado para seguir el desempeño pedagógico de los docentes.

Si su respuesta a la pregunta N°12 es SI, indique cuantas veces, durante el año académico, aplica el instrumento utilizado para seguir el desempeño pedagógico de los docentes.

Si su respuesta a la pregunta N°12 es SI ¿Existe la instancia para realizar retroalimentación a los docentes sobre su desempeño académico?

Sí ____

No ____

13. Finalmente ¿Qué tan importante considera usted que los docentes de la carrera que dirige se preparen en pedagogía? (Encierre en un círculo la opción que más represente lo que usted piensa)

- a. Muy importante.
- b. Medianamente importante, es preferible la preparación en sus áreas de especialidad.
- c. No es importante.

ANEXO 4



Informe N° 2017-25

Universidad San Sebastián

Facultad de Odontología

Comité de ética

Santiago, 24 de mayo, 2017.

Estimado Luis Miguel Duarte Lizarazo

PRESENTE

Luego de leer el proyecto de investigación titulado **“Percepción de la Formación en Pedagogía en Educación Superior en Cuatro Escuelas de Odontología Chilenas”**. Como Comité de ética de la Facultad de Odontología de la Universidad San Sebastián dictamina:

Aprobado sin reparos

Es de nuestro especial cuidado el poder contribuir para la adecuada realización de la investigación en nuestra Universidad, por lo que le agradecemos su disposición para la evaluación de su proyecto por parte del Comité. En cualquier momento le podemos solicitar información respecto al seguimiento de los sujetos de estudio.

Reiteramos nuestra entera disposición para colaborar en sus futuras investigaciones.

Saluda ATTE. A Ud.

Dra. Helia Mussiett Torres.

Presidenta Comité de Ética

Facultad de Odontología

Universidad San Sebastián

ANEXO 5

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUATRO ESCUELAS DE ODONTOLOGÍA CHILENAS

Estimado participante, lo invitamos a hacer parte del estudio “Percepción de la formación en pedagogía en educación superior en cuatro escuelas de Odontología Chilenas”, este estudio se lleva a cabo como proyecto de Tesis para la obtención del Título de Magister en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud de la Universidad San Sebastián.

El objetivo del estudio es evaluar la percepción que tienen los docentes, los estudiantes y los directivos de cuatro Escuelas de Odontología Chilenas de la formación en pedagogía de su cuerpo académico, por lo tanto, le solicitamos que, si accede a participar, posterior a la lectura de este documento responda la encuesta que lo acompaña.

La participación en el estudio es completamente voluntaria y no conlleva ningún tipo de intervención, riesgo o costo para los participantes, así como tampoco ningún tipo de compensación.

Toda la información obtenida en este estudio será conservada de forma confidencial, cualquier publicación o comunicación científica de los resultados será completamente anónima.

Usted recibirá una copia íntegra de este documento de consentimiento informado, si requiere cualquier otra información sobre su participación en este estudio puede comunicarse con los investigadores principales: Dalila Sandoval Salas (dsandoval.salas@gmail.com) y Miguel Duarte Lizarazo (m.duartzelizarazo@gmail.com).

Después de haber leído este documento y haber aclarado todas mis dudas con respecto al estudio otorgo mi consentimiento para participar en el proyecto de investigación “Percepción de la formación en pedagogía en educación superior en cuatro Escuelas de Odontología chilenas”:

NOMBRE PARTICIPANTE

R.U.T.

FIRMA