

**CARACTERIZACION DE LAS PRÁCTICAS PEDAGOGICAS DE LOS
DOCENTES DEL PROGRAMA DE FISIOTERAPIA DE UNA INSTITUCION DE
EDUCACION SUPERIOR PRIVADA**

CLAUDIA LUCIA ARIZA GARCIA



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACION
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
BUCARAMANGA
2009**

**CARACTERIZACION DE LAS PRÁCTICAS PEDAGOGICAS DE LOS
DOCENTES DEL PROGRAMA DE FISIOTERAPIA DE UNA INSTITUCION DE
EDUCACION SUPERIOR PRIVADA**

CLAUDIA LUCIA ARIZA GARCIA

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Pedagogía**

**Directora
CLARA MARÍA FORERO BULLA
MG. En Estructuras y Procesos del Aprendizaje**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACION
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
BUCARAMANGA
2009**

DEDICATORIA

Este trabajo se lo dedico a Dios que me dio la sabiduría y la paciencia para poder enfrentar las dificultades que se presentaron y culminar la meta que muchas veces anhelé.

A Javier y a mis hijas, María Alejandra y Andrea Juliana, que son el motivo de mi existencia y me apoyaron en ésta difícil tarea y aprendieron a convivir con mis ocupaciones durante estos años.

A mi familia por el apoyo incondicional que me ofreció.

A clarita, por dedicarme el tiempo necesario para terminar éste proyecto, donde con su acompañamiento, paciencia y sabiduría me animó para no desfallecer.

A mis docentes de la maestría, por su apoyo y valiosas enseñanzas.

A Nubia, por su amabilidad y colaboración.

A mis compañeras de la universidad porque me permitieron incursionar en sus vidas y me enseñaron el gusto, entrega y dedicación que tienen por su trabajo.

A Viviana por brindarme parte de su tiempo para orientarme y animarme a culminar éste proyecto

A mis estudiantes, que me colaboraron y permitieron hacer realidad este trabajo.

A todas aquellas personas que de una u otra forma permitieron que ésta razón de ser se volviera realidad.

CLAUDIA

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
1. CONTEXTUALIZACION	12
1.1 SITUACION PROBLEMÁTICA	12
1.2 JUSTIFICACION.....	14
1.3 OBJETIVOS.....	16
1.3.1 Objetivo General	16
1.3.2 Objetivos Específicos.....	16
1.4 CONTEXTUALIZACION DE LA INSTITUCION	16
2. FUNDAMENTOS TEORICOS	18
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	18
2.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES	21
2.2.1 Practica pedagógica.....	21
2.2.2 Docente investigador en y para la práctica educativa	24
2.2.3 Evolución histórica de la fisioterapia en Colombia y su práctica	26
2.2.4 La formación curricular del profesional de fisio.....	28
3. DISEÑO METODOLOGICO	32
3.1. CLASE DE ESTUDIO.....	32
3.2. DESCRIPCION DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES.....	33
3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	34
3.4 ANALISIS DE LA INFORMACION RECOLECTADA	35
3.5. VALIDEZ INTERNA.....	36
4. HALLAZGOS.....	37
4.1 CARACTERIZACIÓN	37
4.2 INTERPRETACION.....	40
5. UNA MIRADA A LA PRÁCTICA DOCENTE	81
6. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, UN CAMINO A LA INVESTIGACIÓN Y AL FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA	84
BIBLIOGRAFÍA	86
ANEXOS	91

LISTA DE CUADROS

		Pág.
Cuadro 1	Participantes de la investigación	33
Cuadro 2	Técnicas de recolección de información	35
Cuadro 3	Matriz Reconstructiva	38

LISTA DE ANEXOS

		Pág.
Anexo A.	Formato del consentimiento informado	92
Anexo B	Precategorización de los testimonios de los estudiantes	93
Anexo C	Memorando descriptivo integrado en torno al hacer de las practicas pedagógicas desde los estudiantes	110
Anexo D	Mapas conceptuales – trabajos	121
Anexo E	Registros fotográficos	135

RESUMEN

TITULO: CARACTERIZACION DE LAS PRÁCTICAS PEDAGOGICAS DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE FISIOTERAPIA DE UNA INSTITUCION DE EDUCACION SUPERIOR PRIVADA*¹

AUTOR: ARIZA GARCIA, Claudia Lucía**²

PALABRAS CLAVES: Practica pedagógica, Historia de la Fisioterapia, Docente como investigador de su práctica, estrategias de enseñanza y aprendizaje.

DESCRIPCION:

En la actualidad, el mundo requiere personas comprometidas; con una actitud crítica, propositiva y activa ante el cambio social y los futuros escenarios en los cuales habrá de desarrollarse como futuro profesional. Ante ello, es necesario reflexionar y conocer a la institución universitaria, sus modelos de enseñanza y aprendizaje, sus formas de organización para generar conocimientos, y la manera que tiene para aplicar esos conocimientos y difundir la cultura.

Desde ésta perspectiva la labor del docente ha de responder a la difícil pero necesaria tarea de resignificar su quehacer específico ante las diversas exigencias del contexto encaminadas a formar personas, establecer vinculaciones con los diferentes saberes que confluyen en su saber propio y asumir la responsabilidad de construir relaciones entre los diferentes actores comprometidos en la tarea común de formar personas.

El presente trabajo es el resultado de un proceso riguroso de investigación en el que se plasman los resultados de un estudio etnográfico, el cual pretendió comprender las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes del programa de fisioterapia, las relaciones existentes entre estudiante – docente y la percepción que tienen y anhelan de las clases. Del mismo modo este estudio pretenderá crear un espacio de reflexión de la labor docente con el fin de ampliar su saber desde la construcción y reconstrucción de prácticas que fortalezcan su desempeño gracias a la aplicación de conocimientos teóricos y técnicos construidos sobre la base de los avances disciplinarios generados a partir de estos procesos investigativos.

* Trabajo de Investigación

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Directora Clara María Forero Bulla.

SUMMARY

TITLE: CHARACTERIZATION OF THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF EDUCATIONAL OF THE PROGRAM OF PHYSIOTHERAPY OF AN INSTITUTION OF EDUCATION SUPERIOR PRIVADA*

AUTHOR: ARIZA GARCIA, Claudia Lucia **

KEY WORDS: It practices pedagogical, History of Physiotherapy, Educational like investigator of his ractica p`, strategies of education learning.

DESCRIPTION:

At present, the contemporary world requires people it jeopardize; with a critical attitude, propositive and it activates before the change of articles of incorporation and the future scenes in which there will be to be developed like professional future. Before it, it is necessary to reflect and to know the university, his models of education and learning, its forms to organize itself to generate knowledge, and the way that it has to apply those knowledge and to spread the culture. From this one perspective the work of the educational one must respond to the difficult but necessary task of remeans its specific task before the diverse exigencies of the context directed to train people, to establish entailments with different knowledges that they come together in his own knowledge and to assume the responsibility to construct relations between the different actors it jeopardize in the task common to train people. The present work is the result of a rigorous process of investigation in that the results of an ethnographic study are shaped, which tried to include/understand the pedagogical practices which they develop the educational ones of the physiotherapy program, the existing relations between student - educational and the perception that they have and they yearn for of the classes. In the same way this study tries to create a space of reflection of the educational work with the purpose of to extend its knowledge from the construction and reconstruction of practices that fortify their performance thanks to the application of constructed theoretical and technical knowledge on the base of the generated disciplinary advances from these research processes.

* Trabajo de Investigación

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Directora Clara María Forero Bulla.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio titulado “caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de fisioterapia de una institución de educación superior privada”, se realizó con el propósito de motivar a la reflexión y análisis de la práctica docente a partir de nuevas comprensiones, nuevas maneras de ver, ser y actuar en su quehacer docente de tal forma el proceso de reflexión y autocrítica se convierte en apoyo al mejoramiento y perfeccionamiento docente y facilita la implementación de medidas correctivas que contribuyan a un desarrollo pleno de la docencia.

El informe presentado sigue ésta secuencia:

El primer capítulo desarrolla una contextualización, comprende la situación problemática, la justificación, los objetivos generales y específicos que orientaron el proceso de investigación.

En el segundo capítulo, se presentan los fundamentos conceptuales, e incorpora los antecedentes investigativos, los fundamentos teóricos que orientan el presente trabajo así como algunos aspectos relacionados con la legislación relacionada con la enseñanza en el país.

El tercer capítulo, muestra el proceso metodológico a través del cual se llevó a cabo el desarrollo de ésta investigación.

El cuarto capítulo, hace referencia a los hallazgos del estudio, los cuales contemplan la caracterización, que hace referencia a la sistematización de datos e interpretación la cual permite comprender desde la teoría formal las diferentes formas de ver la realidad de los participantes.

El quinto capítulo, titulado una mirada a la práctica docente hace referencia a las conclusiones generales del proceso de investigación.

En el sexto capítulo, se incluyen recomendaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje como instrumento para la comunidad docente en general.

1. CONTEXTUALIZACION

"Todo resultado de una investigación es sólo un peldaño en el proceso del conocimiento"(Luis Suárez: 1982)

1.1 SITUACION PROBLEMÁTICA

Desde hace varias décadas en Colombia ha existido una permanente preocupación por la calidad de la educación, reflejada desde 1980 y que se explicitó en el Decreto Ley 80 de 1980 y en la existencia del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Esta entidad tuvo durante cerca de dos décadas como una de sus actividades centrales, la aprobación y evaluación de los programas académicos del país, pero por limitaciones en la disponibilidad de recursos humanos y técnicos, dicho instituto no pudo dar respuesta al elevado volumen de programas que debían ser evaluados.

Es así como en la década de los noventa, con la aprobación de la Ley 30 de 1992 se dió un nuevo impulso al mejoramiento de la calidad en la Educación Superior y se previó el Sistema Nacional de Acreditación (CNA) como respuesta a la masificación de la educación formal y no formal, a la falta de sistemas internos y externos de aseguramiento de la calidad en las instituciones y en sus programas y, a la ausencia de políticas de desarrollo del personal docente universitario.

Asimismo en el año 2003, complementando las anteriores iniciativas el Estado creó otros mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de educación superior y promulgó el Decreto No. 2566 de septiembre 10 del 2003, en el cual establece en las instituciones de educación superior las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior.

A raíz de los hechos anteriores y en el contexto de la globalización, se han generado reformas curriculares en los planes de estudios y en la planificación de

la enseñanza y el aprendizaje en los programas de las instituciones de Educación Superior, mediante un proceso permanente de profundización, actualización y perfeccionamiento de su papel de educador, con el propósito de modificar las prácticas pedagógicas de los docentes.

En este contexto, la Universidad de Santander Udes ha contemplado dentro de sus proyecciones, el ingreso institucional voluntario al Sistema Nacional de Acreditación, por lo que ha iniciado con su proceso de auto-evaluación con base en el documento guía que proporciona el CNA³ para la construcción y elaboración del informe, partiendo de factores y características identificadas para el ofrecimiento del servicio educativo de nivel superior.

En tal sentido, el programa de Fisioterapia objeto de la presente investigación, ha planteado diversas estrategias de mejoramiento de la calidad dentro de la reforma curricular en respuesta a las políticas recomendadas por el *Consejo Nacional de Acreditación (CNA)* y la *Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación superior (CONACES)* los cuales coinciden en identificar al docente como el factor clave para lograr la excelencia educativa e incidir en su formación pedagógica⁴ como condición inaplazable para lograr las transformaciones que deben ocurrir en las instituciones, desde sus prácticas pedagógicas.

Desde esta mirada surge como necesidad prioritaria identificar las prácticas pedagógicas que se dan en los docentes del programa de Fisioterapia de la Universidad de Santander UDES, como información coadyuvante al proceso de autoevaluación que viene desarrollando la Universidad en cada uno de sus programas.

Como lo plantea Bedoya⁵ es necesario reflexionar no sólo en lo que se enseña, sino en la forma cómo se enseña, pues se ha observado que no es suficiente que el docente posea profundo conocimiento sobre su saber específico, sino se hace necesario que sepa cómo impartirlo a sus estudiantes.

³ Ministerio de Educación Nacional. Consejo Nacional de Acreditación. CNA. Lineamientos para la acreditación de programas. Agosto 2003.

⁴ IBARRA RUSSI, Oscar Armando, MARTINEZ DE DUERI, Elba y VARGAS DE AVELLA, Martha. Formación de Profesores de la Educación Superior: Programa Nacional. Subdirección de Fomento y Desarrollo de la Educación Superior. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Santa fe de Bogotá. ICFES, 2000.P 89-95.

⁵ BEDOYA, José Iván. ¿Enseñar a pensar? Reflexión Filosófica sobre el proceso de enseñanza. Segunda Edición. Santafé de Bogotá:Ecoe Ediciones; 2000

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario conocer e interpretar los procesos pedagógicos que se están dando en el programa de fisioterapia de donde surge la pregunta de investigación:

¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de Fisioterapia objeto de la presente investigación?

De este interrogante central surgen las siguientes preguntas directrices:

¿Cuáles estrategias pedagógicas son utilizadas por los docentes en el desarrollo de los contenidos de los cursos del plan de estudios vigente del programa de fisioterapia objeto de la presente investigación?

¿Cuál es el sentir de estudiantes y docentes del programa de fisioterapia de la institución de educación superior del sector privado en torno a las prácticas pedagógicas?

¿En qué aspectos quisieran estudiantes y docentes que mejoraran la actividad del aula?

1.2 JUSTIFICACION

En la actualidad las Universidades dentro de su misión contemplan la formación integral de los estudiantes, constituyéndose como dice Rojas⁶, en organismos dinámicos que contribuyen al desarrollo de estrategias necesarias para responder a las necesidades del contexto social, donde los docentes se constituyen en un estamento permanente que tiene en gran medida la función de producir, transformar y dar a conocer su saber.

Desde ésta perspectiva la labor del docente debe responder a la difícil pero necesaria tarea de resignificar su quehacer específico ante las diversas exigencias del contexto encaminadas a formar personas, establecer vinculaciones con los diferentes saberes que confluyen en su saber propio y asumir la responsabilidad de construir relaciones entre los diferentes actores comprometidos en la tarea común de formar personas. Así mismo, constituirse en un profesional con conocimientos desde su saber y disciplina, que promueva y facilite el aprendizaje, que comprenda la cultura y la realidad local, que detecte problemas sociales, afectivos y de aprendizaje entre sus estudiantes que use adecuadamente las nuevas tecnologías de la información y comunicación entre otros atributos y

⁶ ROJAS, E. Educación Superior en Colombia: Reflexiones en educación universitaria. Bogotá. Editorial Universidad Nacional de Colombia, 1999. P 95

tareas, para ofrecer a sus estudiantes una formación acorde con las necesidades del nuevo siglo.

Tal proceso de innovación, cuya centralidad, se encuentra en el aprendizaje de los y las estudiantes, plantea múltiples desafíos y exigencias a la labor docente expresadas por Delors⁷, en el informe a la UNESCO donde plantea que el docente es el responsable de despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual en el estudiante, creando a su vez las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza y la educación.

En consecuencia, es necesario que el docente replantee su forma de abordar el quehacer educativo pasando de una postura rígida, desde la que se imparte el conocimiento a través de un aprendizaje memorístico, a la de acompañante donde se propicie la participación y protagonismo de los estudiantes con planteamiento de problemas y experiencias que les permitan la construcción del conocimiento en forma autónoma e intersubjetiva en su desarrollo como personas.

Este trabajo permite a los futuros docentes comprender que la enseñanza y el aprendizaje constituyen problemas sobre los cuales se debe reflexionar e investigar de manera permanente y continua en el transcurso de su vida profesional. Ello con el fin de ampliar su saber en prácticas más informadas de construcción y reconstrucción de saberes que fortalezcan su desempeño gracias a la aplicación de conocimientos teóricos y técnicos construidos sobre la base de los avances disciplinares generados a partir de procesos investigativos.

En este caso la investigación se constituye en un camino y apoyo a la identidad profesional dado que se desarrolla a través de contextos sociales, críticos y reflexivos, que permiten ubicar a los docentes en el epicentro de su propio desarrollo profesional para articular sus propias representaciones acerca del proceso formativo y las prácticas cotidianas como actor y sujeto crítico que impulsa cambios necesarios para su desempeño profesional.

⁷ DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. 1996. Capitulo 7.P

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General

Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de fisioterapia de una institución privada de Educación superior.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas del plan de estudios vigente⁸ del programa de fisioterapia de una institución privada de educación superior.
- Develar las relaciones existentes entre docentes y estudiantes del programa en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Determinar el sentir de los estudiantes y docentes del programa de fisioterapia ante las prácticas pedagógicas de los docentes.
 - Determinar los aspectos que quisieran estudiantes y docentes que mejoraran en la actividad del aula.

1.4 CONTEXTUALIZACION DE LA INSTITUCION

La institución en la cual se desarrolló la investigación es de carácter privado, creada mediante Resolución 810 de 1996 expedida por el Ministerio de Educación Nacional en diciembre de 2005 como universidad. El programa de Fisioterapia fue aprobado por el Acuerdo 03 de marzo de 1996, registrado en el ICFES por el código 2832461150825800111100 en la modalidad universitaria, con una duración de 10 semestres, en jornada diurna y con titulación de fisioterapeuta.

Esta Institución cuenta con diversas facultades donde dentro del área de la Salud está enmarcado el Programa de Fisioterapia, cuya misión es la de formar un profesional integral con principios humanísticos, éticos y estéticos, competente a nivel científico y tecnológico en la comprensión, manejo e investigación del movimiento corporal como elemento esencial de la salud y bienestar del hombre. Así mismo se propone garantizar el desempeño de alta calidad en las áreas de promoción, prevención, habilitación, rehabilitación y administración de los servicios fisioterapéuticos contribuyendo a la solución de los problemas del entorno.

⁸ Plan de Estudios vigente como resultado de la Reforma Curricular, Programa de Fisioterapia. 2004.P. 1-40

El programa se visiona hacia la acreditación y el reconocimiento nacional e internacional mediante la formación de fisioterapeutas líderes, capaces de competir con profesionales de larga trayectoria en sus áreas de desempeño, garantizando la excelente calidad y ética en el ejercicio de la profesión, acordes con los procesos de modernización del estado, de los requerimientos de la sociedad, teniendo en cuenta, las políticas estatales en educación, salud y seguridad social.⁹

La Institución se compromete con el estudiante a hacer uso de su capacidad creativa que garantice un mejoramiento de su calidad de vida y la de su entorno y a la vez a asumir una responsabilidad social que atienda todas las dimensiones de la condición humana: los aspectos socio-afectivos, estéticos, espirituales, morales, cognitivos y físicos.

⁹ Ibid., p.6.

2. FUNDAMENTOS TEORICOS

En este capítulo, se presentan los antecedentes investigativos desde donde se hace una aproximación con algunas investigaciones que se han relacionado con el tema. Por otra parte se incluye de igual manera el enfoque teórico que sustenta las bases conceptuales que apoyan este proyecto y posteriormente se presentan los fundamentos del marco legal que regula y orienta la puesta en marcha de acciones relacionadas con la práctica pedagógica del docente.

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

A nivel internacional, se encontró una investigación que tiene que ver con el actual proyecto, realizada por Víctor Díaz Quero¹⁰: titulada “Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico”. El objetivo principal es caracterizar la práctica pedagógica de los docentes que se desempeñan en el nivel de Educación Básica en la Unidad Educativa "Nuestra Señora del Perpetuo Socorro". La naturaleza de éste trabajo fue cualitativo de tipo etnográfico. El análisis de esta información, permitió su organización en una red conceptual constituida por unidades de información, categorías, tipologías y conceptos integradores que logran configurar la teoría emergente a partir de la reflexión del docente, sobre y desde sus prácticas.

Entre los resultados se encontró lo siguiente:

La cotidianidad, como constructo que no tiene que ser sometido a comprobaciones ni a demostraciones en otros escenarios, contiene un alto valor formativo en la práctica pedagógica observada. Otra, los procesos desarrollados en la práctica para la construcción de saberes, fundamentados en la exposición del docente y a su vez incentivados con el “premio castigo”, actividades de refuerzo y actividades con aplicaciones de sucesos de la vida diaria.

Se encontró que la práctica pedagógica estaba orientada a conservar y transmitir las tradiciones y valores de la cultura escolar y de las concepciones del mundo y del hombre que tienen los docentes.

¹⁰ DIAZ QUERO, Viviana. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1122Diaz.pdf>. Revista Digital Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Número 37/3 . 2005

Del currículo oculto se encontró que éste domina gran parte de los procesos que se desarrollan en el aula. Las historias de los alumnos y sus experiencias de la calle verbales y no verbales, conforman un componente curricular que lleva la calle a la escuela y se evidencia la ausencia de una cultura investigativa como componente fundamental del trabajo docente, y en su lugar, subyace una concepción del ejercicio profesional que orienta la labor educativa sólo a la enseñanza.

No existe un ambiente para la investigación, como actividad sistemática, a pesar de que el proyecto pedagógico de aula como instrumento de planificación es una real opción para desarrollar la Investigación.

Otra investigación que tiene que ver con éste proyecto es la realizada por Diana Pasmanik y Raúl Cerón¹¹, titulada “Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química teoría emergente en la construcción del saber pedagógico”. El objetivo principal de éste proyecto es conocer una experiencia educacional en la asignatura de Química, a través de la cual genere un conjunto de criterios para el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la especificidad del contenido y su didáctica. Esta investigación consistió en un estudio cualitativo y de caso único la cual se dividió en tres etapas:

La primera etapa, fue de conocimiento de la realidad en estudio en forma global, a modo de etapa piloto, cuyos datos no se incluyeron en el análisis definitivo, pero sirvieron, en cambio, para definir cuáles iban a ser los focos del análisis y mediante qué instrumentos éstos iban a realizarse. La segunda etapa comprendió las observaciones de aula y la transcripción y análisis de las clases y en la tercera etapa, al finalizar el año se entrevistó a la docente y se administró un cuestionario a los alumnos.

Los resultados evidencian que las estrategias utilizadas por la docente en su práctica pedagógica corresponde a un modelo pedagógico tradicional donde una buena parte de las clases observadas se ajustaban a estas características, o bien, era posible identificar esta secuencia al indagar con la docente como era el desarrollo de las clases. De ésta investigación queda la posibilidad de coinvestigar junto a profesores de aula en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, con el propósito de enriquecer este tipo de indagación, donde teoría y práctica coexisten en forma muy cercana.

¹¹ PASMNIK V, Diana y CERON F, Raúl. las practicas pedagógicas en el aula como punto de partida para el analisis del proceso enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química. *Estud. pedagóg.* [online]. 2005, vol.31, no.2 [citado 07 Octubre 2008], p.71-87. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705

En el contexto nacional, se destaca el trabajo investigativo que tiene que ver con el actual proyecto, realizada por Floralba Barrero Rivera¹², Profesora de la Facultad de Psicología Universidad Católica de Colombia, titulado “La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas”.

El objetivo principal es describir los patrones pedagógicos, modelos, estilos, creencias y las interacciones maestra alumnos. La naturaleza de éste trabajo fue cualitativo y se trabajó con la opción etnográfica.

Las categorías que emergieron de la presente investigación fueron: Interacción maestra alumnos influida por el espacio del aula de clase y hegemonía discursiva de la docente como actuación comunicativa maestra- alumnos.

Dentro de los resultados se encontró que en la categoría interacción maestra-alumnos, el aula es un contexto comunicativo, donde Profesora y alumnos comparten una buena comunicación, donde las reglas que se plantearon en el semestre, están mediadas por objetivos claros, participación permanente y desarrollo sistemático del pensamiento matemático.

En la última categoría de hegemonía discursiva de la docente como actuación comunicativa maestra alumnos, se pudo observar como los docentes imparten discursos sociales. Los actos del discurso de la docente, se inscriben en la acción, las nociones de poder, distancia social, están mediados por la discursividad.

Con ésta investigación se logró encontrar situaciones complejas en el aula de clase. Sin embargo, como no se realizó análisis de texto de los discursos de los informantes y la docente, no hubo un buen análisis que llevara a una mejor comprensión de las relaciones complejas que se presentaron en el aula de clase

A nivel local, se revisó la investigación hecha por Martha Elvira Hernández Zapata¹³, titulada “Prácticas y concepciones de profesores y estudiantes ante la enseñanza de la filosofía”. El objetivo de este trabajo es el de caracterizar las concepciones y prácticas de profesores y estudiantes ante la enseñanza de la filosofía en dos instituciones de educación básica, una pública y otra privada. Se realiza desde una perspectiva cualitativa, bajo un enfoque etnográfico, cuyos resultados, se obtuvieron de indagar con la población participante sobre la utilidad

¹² BARRERO RIVERA, Floralba. Interpretación de la práctica pedagógica de una docente de Matemáticas. Disponible en <http://regweb.ucatolica.edu.co/publicaciones/psicologia/ACTA/n14/articulosrevista/art7acta14.pdf>

¹³ HERNANDEZ ZAPATA, Martha Elvira. Prácticas y concepciones de profesores y estudiantes ante la enseñanza de la filosofía. Bucaramanga. Tesis Maestría en pedagogía. Universidad Industrial de Santander. 2007.

e inutilidad de la filosofía, la mayoría encuentra que además de permitir la adquisición de conocimiento, desarrolla ciertas destrezas intelectuales como pensar, cuestionar, argumentar, dilucidar por conocer el mundo, concibiendo la filosofía como una alternativa para desarrollar múltiples competencias o facultades intelectuales. Además se encontró que para una parte de la población estudiantil, encuentra que ésta carece de valor de importancia o de utilidad, concibiéndola como un saber inútil en la medida que no tenga conexión con la vida real de los seres humanos.

Sin embargo esta visión de la filosofía no es generalizada, sino es específicamente de aquellos que tienen una concepción técnica de la educación y que persiguen fines igualmente prácticos; por el contrario, gran parte de docentes y estudiantes le atribuyen bondades en la formación intelectual y humana.

2.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

Para esta investigación se asume la fundamentación teórica a partir del concepto de práctica pedagógica, evolución histórica de la fisioterapia y la formación curricular del fisioterapeuta.

2.2.1 Practica pedagógica

Buitrago Delgado parte de la premisa

(...)”la práctica pedagógica como práctica social, (...) es una práctica contextualizada en un espacio y un tiempo cultural, cuya finalidad, es la formación individual y colectiva del ser humano como protagonista y creador de su propia historia. Tal finalidad de la práctica pedagógica está mediada, de una parte, por la organización de ambientes de aprendizaje para la construcción de conocimientos sobre la vida cotidiana, para con ello propiciar la reconstrucción de la visión del mundo, el desarrollo de competencias y el desarrollo de fundamentos, para la acción de quienes participan en ella. Y de otra parte, por la definición de su compromiso ético y político derivado de su responsabilidad en la socialización, en la transmisión y recreación de la cultura de la comunidad”¹⁴

Desde ésta perspectiva, la práctica pedagógica, es retomada como una práctica que requiere de procesos de investigación e innovación educativa para definir los criterios sobre los cuales se fundamente la opción sobre lo enseñable, sobre las

¹⁴ BUITRAGO DELGADO, MARIA TERESA. “La Investigación como Práctica Pedagógica”. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de Investigación en Educación. Santa Marta, Colombia Nov. 8,9 y 10 de 1999. Disponible en:<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001566/156618s.pdf>.

reglas del juego para la actuación y evaluación de los sujetos de aprendizaje en un contexto dado; sobre los medios y recursos más coherentes, y pertinentes para realizar una acción que promueva la autonomía individual y colectiva y la integración social.

Se caracteriza por la presencia de un clima organizacional democrático, participativo y comprensivo, donde los miembros de la comunidad educativa asuman activamente su compromiso en una relación social pedagógica en la que estudiantes y docentes generen escenarios de tolerancia, solidaridad y autonomía, condiciones necesarias para la comunicación, mediadora en la construcción de conocimiento y en la construcción de sí mismo.

De esta manera para que la práctica pedagógica sea coherente con las exigencias sociales e institucionales, deberá ser un proceso de indagación colectiva rigurosa y sistemática, que haga posible la consolidación de un marco de referencia común sobre la manera de entender y abordarla, expresado en un modelo pedagógico que dé identidad al colectivo y que le genere sentido de pertenencia y lealtad.

Sobre los elementos que conforman la Práctica pedagógica Olga Lucia Zuluaga menciona, que ésta no es solo intervenciones puntuales dentro de la enseñanza sino una estructura que involucra elementos teóricos, prácticos, pedagógicos, prácticos y sociales (...) “es una noción que designa 1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan las prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. 5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.”¹⁵

Así, la práctica pedagógica, hace referencia a una totalidad de elementos interdependientes en un contexto dado, cuya articulación requiere la investigación, que implica el desarrollo de acciones reconstructivas para generar teoría pedagógica desde la práctica y, la traducción de esa teoría en acciones prospectivas para el desarrollo de procesos de investigación en y sobre la acción docente.

¹⁵ ZULUAGA, Olga Lucia. Pedagogía e Historia. Medellín: Anthropos. 1999. P.147

De igual manera sobre el análisis de la realidad concreta y cotidiana de las aulas de clase, Marcia Prieto Parra¹⁶, visualiza la existencia de una combinación de elementos que interactúan entre sí para el logro del aprendizaje de los estudiantes dentro de los cuales están: la interacción que implica, la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los actos, donde la cotidianidad se enmarca en un contexto físico, institucional, histórico y cultural que van a afectar los logros del aprendizaje, sin ser solo éste elemento el que esté interactuando e incidiendo en los efectos o resultados del proceso.

Es así como, en esta interacción se incluye la existencia de elementos implícitos, no siempre tomados en cuenta que regulan y califican la interacción de manera crítica, como es el poder en el aula. Esta situación se ha visto, como algo inevitable, de carácter técnico que debe ser asumido y manejado por el profesor y adoptado por los alumnos. Este ejercicio de poder desigual en la sala de clases surge a partir de dos hechos: la jerarquización de las relaciones al interior del aula y la definición que hace el profesor de todas las situaciones del aula.

Esta jerarquización de las relaciones personales de la escuela está explícito en reglamentos, formas de relación de base posicional, ritos, prescripciones, restricciones y delimitaciones de toda índole respecto de los comportamientos, vestuario, lenguaje, etc que al estructurar dichas relaciones al interior del aula desde una base posicional surgen tensiones, conflictos y desconfianzas mutuas, que se traducen, en una práctica pedagógica rígida, autoritaria, de sanciones y con escasa posibilidad de negociación o cambio.

Por otra parte hay otros elementos simbólicos como es la compleja relación entre pensamiento y lenguaje inherentes en las dificultades en la comunicación tanto del discurso de los alumnos como del de los profesores, fijados en contextos específicos que regulan la actuación o habla, convirtiéndose en un proceso altamente complejo, que requiere de negociaciones permanentes para una comprensión recíproca.

Todo lo anterior está relacionado con otro elemento crucial en la interacción y práctica pedagógica: los marcos de referencia del proceso, que pueden ser locales, temporales, históricos y personales de cada sala de clase que configuran situaciones distintas para cada una de ellas y que son usadas por los participantes para interpretar sus expectativas y definir los comportamientos.

En toda práctica docente se pone en juego el pensar, el hacer y el saber del que enseña y del que aprende en un contexto institucional y bajo condicionantes sociales e históricos particulares. Como práctica social, no es una suma o

¹⁶ PRIETO PARRA, Marcia. La practica pedagógica en el aula: un análisis crítico. En: revista de educación y Pedagogía No.4. Bogotá. P 78-84

agregado de habilidades técnicas específicas, sino que supone una acción cooperativa, que requiere considerar fines y valores que la sostienen y definen. Esta tarea, desarrollada en un escenario cambiante y de incertidumbre, exige además un posicionamiento político, ético e ideológico que determina el modo, la manera, el sentido y el significado del quehacer cotidiano del docente. Desde esta mirada Paulo Freire menciona que *“el proceso de enseñanza y aprendizaje se estructura a partir de un encuentro, una relación, un proceso vincular en el cual el que enseña aprende al enseñar y el que aprende enseña al aprender”*¹⁷

Desde esta mirada en el proceso de enseñanza aprendizaje la práctica pedagógica viene siendo el ingrediente fundamental en el aula de clase, puesto que a través de ella se da la interrelación entre el docente y el estudiante.

2.2.2 Docente investigador en y para la práctica educativa

“La intencionalidad y el sentido de toda investigación educativa, es la transformación y el perfeccionamiento de la práctica”

Gimeno Sacristán

Indudablemente el aula es algo más que el espacio en el que sólo se transmiten ideas o pautas de comportamiento, los procesos de socialización que se producen en ella ocurren como consecuencia de las prácticas sociales, de las interacciones que se establecen y desarrollan en ese grupo social.

Es así como Gimeno Sacristán¹⁸ pone de manifiesto que el aula es un laboratorio privilegiado para la comprobación de teorías donde el docente es un observador ideal para formular hipótesis sobre la acción cotidiana y plantear teorías que permitan investigar su propia práctica.

La investigación ha incursionado en las aulas de clase con el objetivo de lograr que los docentes, a través de un proceso de reflexión y análisis crítico permanente de las experiencias, representaciones y valoraciones que construyen a lo largo de su actuación profesional, mejoren su pensamiento y acción pedagógica.

¹⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores. P.50

¹⁸ GIMENO SACRISTAN, José y PEREZGOMEZ, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid. 1997 P 109

De este modo, la finalidad de la investigación es lograr que los docentes, a través de un proceso de reflexión y análisis crítico permanente de las experiencias, representaciones y valoraciones que construyen a lo largo de su actuación profesional, mejoren su pensamiento y acción pedagógica, proceso que puede apoyarse en las teorías que ofrecen las diversas ciencias y disciplinas vinculadas a la educación y la enseñanza, así como en la confrontación de sus puntos de vista, convicciones y reflexiones con sus colegas.

De aquí que no se pueda pensar en un trabajo de investigación educativa en la que no esté presente la participación activa de sus principales protagonistas. Por lo que se hace necesario que el docente participe activamente en la articulación y definición de las teorías presentes en sus propias prácticas, así como también en el desarrollo de dichas teorías a través de la acción y reflexión sistemática sobre su práctica.

Para Carr, se trata de la reflexión en acción, la cual constituye “el proceso mediante el cual el conocimiento implícito, dado por sentado hasta el momento, se hace explícito, se examina críticamente, se reformula y se comprueba mediante la acción posterior”¹⁹

Desde ésta perspectiva, Stenhouse²⁰ sostiene que la enseñanza es un arte y el artista es un investigador por excelencia, que experimenta con su arte. Para él, la investigación es una indagación sistemática y autocrítica que exige una unión completa entre teoría y práctica; no se trata, según éste autor, de aplicar la investigación en el aula, sino que el docente emplee una investigación que él mismo haya realizado, porque de lo contrario la propuesta del investigador no tendría validez y el docente realizaría una labor sin saber lo que hace.

Es así como investigar en la acción es la estrategia que permite una enseñanza reflexiva, donde las aulas se convierten en espacios de experimentación pedagógica y los docentes corroboran la teoría educativa. Así, la investigación como base de la enseñanza se mejora en la medida en que el docente asume la teoría y la acción educativa como problemáticas y experimentales y comprueba su validez en la práctica cotidiana.

Desde esta perspectiva, la investigación perfecciona la enseñanza y el docente se convierte en un intelectual que trabaja con el pensamiento y la reflexión, al tiempo que transforma su realidad. Retomando las ideas anteriores valdría la pena aplicar ésta propuesta en el aula partiendo de la necesidad de que las

¹⁹ CARR, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (2ª ed.) Sevilla: Díada editora. 1997. P 105

²⁰ STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículo*, Citado por Lucila Parga Romero. Una mirada al aula. La practica docente de las maestras de la escuela primaria. Universidad pedagógica nacional. Editores plaza Valdés. 2004 P 67

instituciones unan esfuerzos para generar espacios y escenarios necesarios para que los docentes encuentren un lugar para la confrontación, el estudio, el debate, la reflexión y la elaboración de propuestas que vayan enriqueciendo la teoría y la práctica pedagógica porque sólo un profesor autónomo, transformador e investigador podrá modificar la actual realidad de nuestras aulas.

Otro de los autores que defienden éstos aspectos es John Elliot²¹, quien considera la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva que se orienta a hacer mejor las cosas, sin el fraccionamiento del trabajo entre practicantes e investigadores, sino por el contrario el que los practicantes asuman ambas tareas como una integración.

Es así, como la investigación educativa aparece en el aula como alternativa a la investigación sobre educación, donde se va a poner en práctica teorías e investigaciones realizadas, donde se domine el saber que se enseña y el método didáctico a través del cual se enseña.

De esta manera el docente es investigador de su práctica cuando relaciona la teoría con la práctica dejando de hacer un trabajo técnico, basado en el conocimiento de otros, para hacer su propio discurso y adquirir una autonomía intelectual. Desde su reflexión en la práctica pedagógica, el docente desarrolla capacidades investigativas, logra competencia y autonomía profesional, genera diálogo, discusión crítica y participativa; pone en cuestión la enseñanza impartida por sí mismo, estudia su propio modo de enseñar, permite que otros profesores observen su práctica, e intercambia experiencias.

Es así como por medio del enfoque etnográfico, se observa la realidad para reconstruirla, a partir de los acontecimientos observados y las significaciones que los propios sujetos le otorgan a sus propios acontecimientos; usando la investigación participativa para reflexionar sobre su práctica y generar procesos de transformación y de elaboración conceptual de ella.

2.2.3 Evolución histórica de la fisioterapia en Colombia y su práctica

En el ámbito mundial, la evolución de la Fisioterapia es variada de acuerdo a las características de cada país en el que se desarrolla. Es así como en el año 1999

²¹ PEREZ ANGULO Martha Ilce. El cambio educativo desde la investigación acción. REVISTA DOCENCIA UNIVERSITARIA. Volumen 7 No. 1. Noviembre 1 de 2006

la Confederación Mundial de Fisioterapia²² realizó un consenso desde los países miembros de esta organización, sobre los elementos que afectan el ejercicio de la práctica profesional a nivel internacional como son el objeto de estudio, la definición, la denominación y los campos de actuación profesional.

Martha Sarmiento²³ describe la evolución histórica de la Fisioterapia en Colombia en cuatro periodos: El Primero se denomina “Prácticas Dispersas” el cual va de 1900 a 1951 y se refiere a las condiciones previas, que permitieron el surgimiento de la fisioterapia en el país, siendo un período muy importante, porque determinó el origen de la fisioterapia y los motivos que condicionaron su aparición en Colombia, desde sus prácticas, las cuales eran realizadas por diferentes personas, como sobanderos, enfermeras y las damas voluntarias, desde sus propios saberes.

El segundo período, es el “Proceso de Institucionalización”, que va desde 1952 a 1975 y corresponde a la influencia de la escuela norteamericana, donde se tenía mayor experiencia en la formación de fisioterapeutas pues allí, la carrera fue adoptada desde 1920. Esta nueva etapa se suscita como consecuencia de los cambios del orden social, político, económico, epidemiológico, educativo y laboral, ocurridos en Colombia a mediados del siglo pasado, los cuales justificaron formalizar la enseñanza de la Fisioterapia, como una nueva profesión técnica que prestaría ayuda a la medicina y dependería de ella.

El periodo de “Consolidación profesional” que va desde 1976 hasta 1989, se denomina así porque es el desarrollo de la profesionalización de la fisioterapia en el ámbito nacional, donde se diversifican los campos de desempeño y se consolida la prestación de los servicios profesionales.

El último periodo denominado Reubicación profesional y desarrollo Disciplinar; va desde 1990 a 1995 donde se viven cambios desde el marco legal de salud lo que conlleva a que el fisioterapeuta comience ésta etapa para evitar desaparición en el contexto de la nueva propuesta de salud que a su vez generó cambios favorables en lo que se refiere al desarrollo disciplinar, como es la definición del objeto de estudio de la fisioterapia y el marco de conocimiento.

Repensar la fisioterapia desde este momento supone superar legados históricos y mandatos sociales desde un orden social impuesto. El camino será quizás, poder descifrar qué pasó en la construcción de su objeto de estudio “*reconocer los*

²² World Confederation for Physical Therapy (WCPT) “Policies – Declarations of principles and position statements”. Approved at the 14 General Meeting of WCPT. May.1999. Disponible de : <http://www.wcpt.org>

²³ SARMIENTO M; CRUZ I; MOLINA V; MARTÍNEZ A. Fisioterapia en Colombia: Historia y Perspectiva”. En: Revista Asociación Colombiana de Fisioterapia. 1994; 39: 7-11

*sucesos de la historia, sus sacudidas, sus sorpresas, las victorias afortunadas, las derrotas mal digeridas, que dan cuenta de los comienzos, de los atavismos y de las herencias...*²⁴ El rito, la tradición, la herencia recibida como incuestionables tienen resonancia sin duda en el hoy, en la fisioterapia actual.

Reconocernos, mirarnos, cuestionarnos y profundizar desde estos escenarios educativos compartidos, para aportar de alguna manera a la transformación y a la reformulación de una carrera diferente. Permitirnos convivir con las personas que comparten éstos espacios posibilita situarse frente a los interrogantes o dificultades, no como dilemas o conflictos sin aparente solución, sino como problemáticas en las cuales resulta necesario rastrear sus causas y múltiples relaciones, apostando a alternativas viables de transformación.

Esta vida escolar cotidiana conformada por múltiples hechos, actos y relaciones, es la forma de desenvolvimiento que adquiere día tras día un mecanismo irreflexivo de acción, no consciente. Este hacer no deja lugar a la pregunta y se presenta como el espacio “*real*” que Presume objetivar lo visible y ver lo que no podemos ver por estar inmersos en él.

2.2.4 La formación curricular del profesional de fisioterapia

La formalización de la enseñanza de la fisioterapia en Colombia ocurrió en el año 1952, cuando la Escuela Nacional de Fisioterapia²⁵, ofreció por primera vez la carrera. Se inició labores en la capital del país, como filiación anexa al Instituto Colombiano de Ortopedia Franklin Delano Roosevelt, bajo la dirección de su fundador, el Dr. Juan Ruiz Mora quien el 5 de diciembre de 1953 posterior al acto de graduación de la primera promoción de fisioterapeutas, se funda formalmente la Asociación colombiana de Fisioterapia, ASCOFI²⁶, como entidad gremial destinada a propender por el reconocimiento y buen desempeño del profesional de Fisioterapia en el país.

El Ministerio de Educación²⁷, en 1.954 mediante el decreto 1056 reglamenta el ejercicio de la profesión y en 1.976 mediante la ley 9²⁸ determina su carácter

²⁴ FOUCAULT

²⁵ Asociación Colombiana de Fisioterapia. “Antecedentes de la Fisioterapia”. En: Revista Asociación Colombiana de Fisioterapia P 5-14. 2.003; Edición especial

²⁶ Revista Asociación colombiana de Fisioterapia. Edición Especial. Escuela Nacional de fisioterapia, 2003. pág. 12

²⁷ Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Decreto 1056 de marzo 31 de 1954.

²⁸ Ministerio de Educación. República de Colombia. Ley 9 de enero 30 de 1976, por la cual se reglamenta la profesión de fisioterapia. Bogotá, 1976.

Universitario. Sin embargo, es hasta 1.999, mediante la ley 528 en que la fisioterapia se consolida como una (...)“profesión liberal, del área de la Salud, con formación universitaria, cuyos sujetos de atención son el individuo, la familia, la comunidad y el ambiente en que se desenvuelven”.²⁹

En la década del 90, el Ministerio de Educación Nacional propone los exámenes de estado ECAES como un mecanismo de evaluación externa que fomente el mejoramiento de la calidad y en 1995 en el informe final de la Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública propone: "establecer la obligatoriedad de los exámenes de estado para los egresados de pregrado, como un elemento del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior"³⁰.

Desde ésta mirada, Alvis³¹, presenta una reflexión a nivel nacional respecto a la formación de pregrado en fisioterapia y la necesidad de la acreditación de los programas de fisioterapia, donde menciona que uno de los aspectos fundamentales es la evaluación del resultado de la formación de sus egresados. Es así como el ICFES en 1998, en unión con la Asociación Colombiana de Fisioterapia (ASCOFI) y la Asociación Colombiana de Facultades de Fisioterapia (ASCOFAFI)³², realizaron una serie de talleres a nivel nacional con el fin de formular los requisitos para la creación y funcionamiento de los programas de pregrado en fisioterapia, donde se establecieron los requisitos de titulación, duración y áreas de formación que deberían contener los programas de formación en fisioterapia.

En concordancia a lo anterior, en mayo del 2001, el Ministerio de Educación Nacional, a través del decreto 917³³, establece los estándares de calidad en programas académicos de pregrado en Ciencias de la Salud incluyendo fisioterapia, el cual determina las competencias mínimas y las áreas de formación que deben contemplarse en la formación de pregrado.

En abril de 2003 en las instalaciones de la de la Corporación Universitaria

²⁹ CONGRESO DE LA REPUBLICA, Colombia. Ley 528 de 14 de septiembre de 1999, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de fisioterapia, se dictan normas en materia de ética profesional y otras disposiciones. Santa fe de Bogotá, 1999.

³⁰ Ministerio de Educación Nacional y Departamento Nacional de planeación. Misión Nacional para la modernización de la universidad pública. Informe final. 4 volúmenes. Bogotá, 1995

³¹ ALVIS, Karim. Acreditación de los programas de Fisioterapia. Una Visión de Futuro Revista Asociación Colombiana de Fisioterapia. 1996.p 67-68.

³² Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES-; Asociación Colombiana de Facultades de Fisioterapia – ASCOFAFI-; Asociación Colombiana de Fisioterapia- ASCOFI-. Requisitos para la Creación y Funcionamiento de los Programas de pregrado en Fisioterapia.1998

³³ Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Consejo Nacional de acreditación. CNA. criterios y procedimientos para la verificación de estándares de calidad de programas académicos de pregrado en ciencias de la salud. Decreto 917 de mayo de 2001.

Iberoamericana³⁴, se llevó a cabo el taller Nacional para la Formulación de competencias en Fisioterapia, el cual contó con la participación de los directores Institucionales de 20 programas a nivel nacional y los representantes tanto nacionales como regionales de ASCOFI y ASCOFABI, donde se generó la primera versión de las competencias y desempeño por áreas para la evaluación y la estructura de la prueba ECAES.

De éste consenso se acoge la definición de competencias, según Bogoya, quien las define como (...) “una capacidad que se desarrolla en escenarios y contextos apropiados y que emerge y se despliega frente a una determinada situación pensada como una síntesis de tareas complejas que convergen y ocurren sincrónicamente”³⁵.

De esta manera para la evaluación de competencias en fisioterapia, se retoman las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas,³⁶ explicitas así:

Interpretativas: Es la acción de comprender el sentido de un texto, un problema o un esquema. En el caso de los fisioterapeutas corresponde a la adecuada comprensión de una fuente de información, pudiendo apreciar, seleccionar y valorar los hechos

Argumentativa: Es la acción de reconocer el planteamiento y articulación de las razones que dan el sustento a una idea, a una propuesta a una tesis, a la solución de un caso, se busca que el estudiante se apropie de los sentidos que articulan un contexto o un discurso breve y encuentre los fundamentos lógicos que lo explican. El evaluado debe manejar una estructura lógica que le permita reconocer la validez o falsedad de las proposiciones que contiene un texto cuyo análisis propone la pregunta.

Propositiva: Es la acción de reconocer una actuación crítica y creativa para el planteamiento de opciones o alternativas encaminadas a la solución de problemas. En realidad esta competencia implica las dos anteriores. En el examen debe argumentarse una solución a un problema específico, o construir la respuesta posible dentro de un contexto.

Con éstas competencias se pretende que el profesional de fisioterapia sea capaz de interpretar y argumentar su posición y sus propuestas sobre acciones fisioterapéuticas y también sobre situaciones hipotéticas donde el Fisioterapeuta

³⁴ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Marco de fundamentación conceptual. Examen de estado de calidad de educación superior programa de fisioterapia. 2004. p.4.

³⁵ BOGOYA MALDONADO, Daniel, Competencias y proyectos pedagógicos, Universidad Nacional de Colombia, Unibiblios, 2000. p 11

³⁶ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Grupo Docentes del Departamento del Movimiento Corporal Humano y sus Desordenes. Propuesta sobre Competencias. Mayo 2003

trabaje, es decir en diferentes sectores o escenarios, con sujetos o colectivos y con diversas características sociales y culturales.

De igual manera se definen las áreas³⁷ fundamentales a evaluar como son: la promoción de la salud con sus tres niveles de atención, la investigación, la administración, gestión; y a su vez los escenarios donde se desarrollan éstas áreas como son el clínico, laboral, educativo y deportivo-recreativo

Es claro que la revisión histórica presentada, evidencia los cambios que ha tenido el proceso de enseñanza y aprendizaje de la fisioterapia en Colombia, los cuales son el reflejo de la evolución de la legislación y del perfil profesional en respuesta a las reglamentaciones que el Ministerio de educación Nacional ha contemplado para garantizar que las instituciones cumplan tanto con los requisitos mínimos de calidad para la creación, organización y funcionamiento de programas de pregrado en ciencias de la salud³⁸, como con los más altos requisitos de calidad.

En la declaración de la conferencia regional de la educación superior, el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (Iesalc)³⁹, menciona que el docente es el actor fundamental del sistema educativo, porque es quien debe hacer efectiva la calidad de la enseñanza y la investigación gracias a la utilización de modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las necesidades heterogéneas de los estudiantes y además con capacidad de desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales, que transformen la información en conocimiento, para el buen ejercicio de la profesión y liderazgo tanto en el sector público como privado.

Desde esta mirada se hace necesario reflexionar en el saber, pensar y hacer de nuestro quehacer cotidiano, develar las teorías que sustentan nuestras prácticas docentes en pos de la comprensión, transformación y mejora de la tarea educativa. Es a partir de una acción reflexiva que podemos revisar esta realidad para transformarnos y transformarla. Pero es necesario preguntarnos ¿Qué hacer para convertirnos en verdaderos agentes de cambio y posibles constructores de una nueva concepción acerca de cuál es la tarea del docente de hoy?

³⁷ Ibid, p. 18.

³⁸ Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Decreto 0917 de 2001, por el cual se establecen los estándares de calidad en programas académicos de pregrado en ciencias de la salud. Bogotá, 2001

³⁹ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA.UNESCO. Instituto Internacional para la educación superior en América latina y el Caribe. Declaración de la conferencia regional de la educación superior en América latina y el Caribe. CRES. Cartagena de Indias. Junio 2008

3. DISEÑO METODOLOGICO

Este estudio se propone con el fin de caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de fisioterapia, las diferentes formas de interacción entre docentes estudiantes, utilizando la investigación cualitativa, la cual permite “captar la realidad social a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto”⁴⁰; concibiendo el diseño de investigación como “un proceso reflexivo que funciona a través de cada etapa de un proyecto, el cual no comienza en un punto de inicio fijo, o procede a través de una secuencia determinada de pasos, sino que permite la interconexión e interacción a lo largo de los diferentes componentes del diseño”⁴¹.

3.1. CLASE DE ESTUDIO

Se desarrolló un estudio etnográfico el cual permitió una reflexión constante de la cotidianidad en el aula de clase, mediante la descripción y observación de lo que los participantes hacían, cómo se comportaban y cómo interactuaban entre sí, lo cual permitió comprender esa realidad social en la institución, desde el hacer, a través de los hechos que ocurren en la clase; desde el sentir, por medio de las relaciones existentes entre docente- estudiante y el sentir de cada uno de ellos ante la clase y el querer ser expresado en el anhelo de estudiantes y docentes por las clases y por lo que les gustaría que fueran cada uno de ellos. Este análisis característico de la metodología etnográfica es mencionado por SANDOVAL como:

(...)“un método que se estructura sobre la base de observaciones permanentes y sistémicas de aquellas actividades sociales objeto de interés y su propuesta metodológica gira de manera central alrededor del trabajo de campo, el cual pasa por cuatro momentos básicos: el acceso al escenario que se pretende estudiar, la identificación o focalización del fenómeno o situación, la selección de las fuentes o informantes y el esclarecimiento de los dilemas metodológicos referidos al registro, clasificación, sistematización, validación y análisis de la información obtenida”⁴²

⁴⁰ BONILLA, Elsy. La Investigación en Ciencias Sociales, más allá del dilema de los métodos. Bogotá: UNIANDES, 1995

⁴¹ MAXWELL, Joseph A.; “QUALITATIVE RESEARCH DESIGN. An Interactive Approach”. Sage Publicatios, 1996. Páginas 1-13. Traducción de María Luisa Graffigna.

⁴² SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. 1977,p.74. citado por GALEANO MARIN, Maria Eumelia y VELEZ RESTREPO, Olga Lucia. Estado del arte sobre fuentes documentales en Investigación Cualitativa.Facultad de ciencias humanas y sociales. Medellín: Universidad de Antioquia. 2000.p.23

3.2. DESCRIPCION DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES

El estudio se realizó en una institución privada de educación superior cuyos participantes fueron docentes y estudiantes donde su selección se hizo por conveniencia y disponibilidad, teniendo en cuenta la facilidad para acceder a los cursos, la jornada compatible con el horario de la investigadora, la participación voluntaria y el pertenecer a los cursos del área disciplinar, quienes por consentimiento informado (anexo A), aceptaron participar en ésta investigación. Para mantener la confidencialidad, a cada participante se le asignó un código de identificación con el fin de garantizar su anonimato y proteger su integridad, asegurando de esta manera que éstos no se van a ver perjudicados, ni la información será utilizada para fines ajenos a la investigación.

Los eventos observados correspondieron a las clases realizadas en dos semestres académicos del año 2007 (B), 2008 (A), donde se eligieron los participantes de los cursos correspondientes al área disciplinar del plan de estudios, como son Movimiento Humano, Biomecánica, Examinación, patología, Evaluación I, Evaluación II, Evaluación III, Intervención I e Intervención II, quienes se presentan a continuación.

Cuadro 1. Participantes de la investigación

CURSO	PARTICIPANTES		
	SEMESTRE	Estudiantes	Docentes
Movimiento Humano	II	17	1
Biomecánica	III	12	1
Examinación	IV	10	1
Patología	IV	13	2
Evaluación I	IV	15	1
Evaluación II	V	9	1
Evaluación III	VI	13	1
Intervención I	V	13	1
Intervención II	VI	12	1

3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta que la investigación etnográfica busca la comprensión de la realidad objeto de estudio, es necesario utilizar instrumentos de recolección de la información que posibiliten acercarse a los participantes aprendiendo su lenguaje, costumbres, comportamientos de tipo individual y colectivo y las interacciones que subyacen en el grupo.

Como dice José María Serbia⁴³, éste método nos lleva a encontrar lo general en lo particular, mediante la captación de lo esencial que es lo universal, donde gracias a la convivencia con el grupo, se aprende su cultura, la comprende y describe lo que sucede, las circunstancias en que suceden mediante el uso del mismo lenguaje de los participantes.

De esta manera dentro de las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos, están la observación no participante que permitió que el investigador experimentara la realidad tal y como se presentaba, desde las expresiones verbales; que es un lenguaje de signos expresivos, como el que se manifiesta a través de los ojos, la mímica, la expresión facial, los movimientos, gestos y posiciones del cuerpo y de sus miembros, el acento, el timbre y el tono de la voz, sentimientos e interacciones entre ellos. Otra de las técnicas utilizadas fue la entrevista semiestructurada y en profundidad que permitieron un intercambio verbal cara a cara entre el investigador e informantes, con el propósito de conocer en detalle lo que piensan las personas en relación a un tema o una situación particular registrados en grabaciones, diarios y notas de campo.

Por otra parte se retomaron datos contenidos en fuentes documentales: Planes calendario, proyecto educativo del programa y de la institución y algunos trabajos realizados por los estudiantes que permitieron complementar y confrontar lo dicho por los participantes.

Así mismo se utilizaron técnicas de registro básicas: diarios de campo, registros fotográficos, grabaciones de audio y video que permitieron capturar eventos con la posibilidad de repetir la observación en varias ocasiones. El siguiente cuadro describe las técnicas utilizadas para la recolección de la información.

⁴³ SERBIA, José María (30-08-2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. hologramática - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Año VI, Número 7, V2, pp.123-146 ISSN 1668-5024

Cuadro 2. Técnicas de recolección de información

<p>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</p>	<p>Este diálogo coloquial logró una aproximación a los participantes, hacia la búsqueda de elementos importantes sobre los aspectos que la investigación quería develar.</p>
<p>ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD</p>	<p>Esta técnica logró retomar y profundizar aspectos que quedaron enunciados o poco establecidos en las entrevistas semiestructuradas, lo que permitió obtener información más específica y describir mejor las visiones y representaciones de cada uno de los entrevistados.</p>
<p>LA OBSERVACION NO PARTICIPANTE</p>	<p>Desde los primeros momentos de la investigación, ésta técnica permitió dar una mirada inicial que facilitó un acercamiento con los participantes, de tal manera que se familiarizaron con la presencia del investigador en las clases lo que permitió conocer la realidad vivida en los cursos seleccionados. Gracias al diario, a las notas de campo, grabaciones en audio, video y fotografías, se registraron los hechos observados desde las interacciones, relaciones entre los participantes y actividades desarrolladas en clase.</p>
<p>ANALISIS DOCUMENTAL</p>	<p>Esta técnica permitió hacer una revisión de fuentes documentales Institucionales como el proyecto Educativo Institucional, Proyecto Educativo del Programa de Fisioterapia, planes calendario; entre los personales trabajos realizados en diferentes cursos con el fin de capturar información coadyuvante para la investigación.</p>

3.4 ANALISIS DE LA INFORMACION RECOLECTADA

Este proceso se realizó a lo largo de la investigación, pues el propósito era encontrar los elementos que caracterizaban la práctica pedagógica basada en los datos recolectados. La recolección, la transcripción, la lectura relacional de los datos, la pre categorización, la categorización e interpretación, se dieron de manera simultánea durante el proceso de la investigación.

Lo primero que se hizo fue digitar los datos, atendiendo al testimonio de los participantes, asignándoles un código de identificación. Se procedió a codificar los testimonios, logrando con ello la pre categorización (ver anexo B), se agruparon los datos relacionados y se organizaron en memorandos descriptivos (ver anexo C), éstos se reagruparon para formar categorías de segundo orden o axiales, se determinaron las categorías núcleo relacionadas con el hacer, sentir y querer ser las cuales se pueden observar en la matriz general de categorías (cuadro 3 “Matriz General de categorías”).

En cuanto a la observación se analizaron con el fin de ponderar y dar validez interna a la información se analizaron las observaciones (ver anexo D), registros fotográficos (ver anexo E), material utilizado en clases(ver anexo F), mapas conceptuales (ver anexo G) atendiendo a las categorías núcleo.

La interpretación se realizó mediante la triangulación teórica es decir, mediante la relación entre la información obtenida, la teoría formal, las categorías núcleo y la visión e interpretación del investigador.

3.5. VALIDEZ INTERNA

Según Martínez Rodríguez⁴⁴, la triangulación es básicamente la comparación de información para determinar si ésta se corrobora o no, a partir de la convergencia de evidencias y análisis sobre un mismo aspecto o situación, donde considera que hay consistencia en los resultados de la triangulación cuando las evidencias coinciden, o se complementan, en torno a una tendencia o caracterización de la situación analizada.

Para éste estudio se utilizó la triangulación de la información, que permitió reinterpretar la situación en estudio, a la luz de las evidencias provenientes de todas las fuentes empleadas en la investigación, permitió cruzar, cualitativamente hablando, la información recabada, cuyo propósito fue la de ofrecer la credibilidad de los hallazgos.

De esta manera la triangulación se convierte en un procedimiento muy poderoso porque mejora y documenta la credibilidad de un estudio cualitativo a través del chequeo de la evidencia utilizada en el estudio como la observación, las entrevistas y el empleo de diversos documentos.

⁴⁴ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, JB. Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Monografía pedagógica. Universidad de Granada. Universitas 1990, p. 102

4. HALLAZGOS

4.1 CARACTERIZACIÓN

La finalidad de este capítulo es el de plantear la experiencia del trabajo de campo a partir de las entrevistas, diálogos informales a estudiantes, docentes, observaciones de clase de los docentes, análisis de documentos con el propósito de caracterizar las prácticas pedagógicas que subyacen en el programa de fisioterapia de esta institución educativa. Para el desarrollo de ésta investigación se solicitó el consentimiento informado (ver anexo A).

El proceso de sistematización de los datos surge de la información obtenida desde las entrevistas y diálogos informales, con estudiantes y docentes, desde lo cual se desarrolló el proceso de pre categorización, el cual se organizó por cursos como se presentan en el anexo C.

Desde aquí surgen las categorías las cuales se presentan por medio de memorandos descriptivos desde el hacer, Querer ser y sentir (presentados en el anexo D) que permitieron llegar al proceso general de categorización, el cual se presenta en la matriz general de categorías, donde se identifican las categorías núcleo (ver cuadro 3)

El análisis de las observaciones, los aspectos pertinentes al proyecto resultado del análisis de documentos como el Proyecto Educativo Institucional y del programa, se relacionaron con las categorías núcleo, la teoría formal y la visión del investigador con el fin de lograr la interpretación teórica, lo cual permitió descifrar y comprender los procesos que se venían desarrollando en clase y darle la validez interna al estudio.

A continuación se presenta la Matriz general de categorías, síntesis del proceso de sistematización de los datos.

MATRIZ GENERAL DE CATEGORIAS

Cuadro 3. Matriz Reconstructiva

EJE TEMATICO	PARTICIPANTES	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CATEGORIA NUCLEO
HACER	Estudiantes Docentes	características del inicio de la clase	“la retroalimentación estrategia de refuerzo en el aprendizaje”, “revisión de temas”, “quiz de entrada como seguimiento al aprendizaje hasta la ley del todo o nada”	LA CLASE ENTRE ; RETROALIMEN TACION”, “QUIZ “DE ENTRADA , “EXPLICACION ES” “ANALISIS DE CASOS, LA PRACTICA” Y “LA EVALUACION”
		Características en el desarrollo de la clase	“explorando la explicación en el aula”, “estudio de casos”, “clase magistral “y “la práctica” puentes entre la información nueva	
		Evaluación	La evaluación “para rajar ”o “un repaso diario”	

Cuadro 3. Matriz Reconstructiva

EJES TEMATICOS	PARTICIPANTES	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CATEGORIA NUCLEO
SENTIR	Estudiantes Docentes	Relación Estudiante- Docente	“Relación humana de cordialidad, respeto y exigencia “ “Se crea un ambiente positivo basado en el dialogo, el afecto y exigencia” “De la confianza a la falta de carácter y autoridad”	LA RELACIÓN DOCENTE ESTUDIANTE, ENTRE EL “DIALOGO, RESPETO Y EXIGENCIA” HASTA “LA FALTA DE AUTORIDAD”
		Sentir ante la clase	Las clases desde “el disfrute”, la “motivación” hasta el “cansancio y aburrimiento”	

Cuadro 3. Matriz Reconstructiva

EJES TEMATICOS	PARTICIPANTES	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CATEGORIA NUCLEO
QUERER SER	Estudiantes Docentes	Las clases que desean los estudiantes y docentes	Clases "Dinámicas, lúdicas" con "más recursos" y "tecnología"	CLASES "DINAMICAS, LUDICAS" CON "MAS RECURSOS" Y "TECNOLOGIA" CON UN DOCENTE COMPRENSIVO, CON MAS CRACTER Y UN ESTUDIANTE REFLEXIVO Y CRITICO
		El docente que anhelan los estudiantes	"Un docente modelo de comportamiento y de ser social para imitar" "Muestra de autoridad y respeto" "Un docente con calidez humana y creatividad para el desarrollo de los contenidos"	
		El estudiante que anhelan los docentes	"responsable", "reflexivos" y "críticos"	

4.2 INTERPRETACION

UNA REFLEXION SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGOGICA DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

A continuación se presenta el proceso de interpretación el cual permitió reconstruir y comprender la realidad desde su aporte de ocurrencia, de la interacción dialógica del investigador y las categorías. La categoría que surge del hacer permitió mostrar las conductas de entrada y del desarrollo de la clase con las estrategias de enseñanza utilizadas en la clase y el proceso de evaluación del aprendizaje del estudiante.

La dinámica en torno al sentir de los participantes, se refleja en las relaciones existentes entre estudiante y el docente y la percepción de satisfacción e inconformidad con la manera como se desarrollan las clases. Desde el querer ser, se muestra la mirada del estudiante y docente en la cual expresan la forma como les gustaría que se realizara la clase, el estudiante que anhelan los docentes y el docente con el que anhelan los estudiantes.

LA CLASE ENTRE “LA RETROALIMENTACIÓN”, “QUIZ” DE ENTRADA “EXPLICACIONES”, “ANÁLISIS DE CASOS”, “LA PRACTICA” Y “LA EVALUACIÓN”

“La retroalimentación es una estrategia de conexión del tema anterior con el que se va a tratar en la clase”, “...el quiz, es una forma de proponer estudio e investigación en alguien comprometido por ser un profesional...”y el análisis de casos “permite acercarse a una realidad práctica como profesional...”

En la institución analizada en este estudio, se encontró que siempre había una estructura específica en el desarrollo de la clase, con elementos que se tienen en cuenta al inicio o introducción al tema que está en curso; un desarrollo de las actividades de clase que evidencian las estrategias de enseñanza y aprendizaje y un cierre como momento final destinado a las conclusiones que implican en muchos de los casos, procesos de evaluación del aprendizaje sobre el tema abordado.

“Cuando llega nos saluda en forma cordial” “amistosa, alegre” siendo esto “una forma de acercamiento e interacción entre docente y estudiante”.

Los estudiantes perciben el “inicio de clase”, desde cuando ingresa el docente al aula, donde al “saludar” e “indagar sobre aspectos de su vida personal”, muestra su disposición y agrado de estar con ellos y se sienten reconocidos como personas Este hecho lo explica Iglesias⁴⁵ de la siguiente forma:

⁴⁵ IGLESIAS, Elmys. Lenguaje Simbólico en el quehacer pedagógico: Una investigación Educativa en el nivel superior. Barranquilla: Antillas, 2002. p. 41.

Desde cuando ingresamos al aula de clase hasta cuando salimos de ella, somos leídos e interpretados; la postura corporal, los gestos, la expresión facial, el manejo de la voz, los movimientos de las manos, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras mismas, son indicadores comunicacionales que ejercen influencia en los otros e inevitablemente aparecen en cualquier contexto en que tiene lugar ésta interacción.

Esto se pudo observar en la totalidad de las clases donde:

El docente llega al salón de clases, enciende la luz, arregla algunas sillas desordenadas, saluda: “Buenos días, ¿cómo están? ¿Qué hicieron el fin de semana?”, inmediatamente los estudiantes comentan los hechos sucedidos en su vida familiar o social. El docente los escucha y dialoga con ellos, preguntando en forma particular por hechos que les han sucedido a algunos de ellos, generando un clima de confianza y respeto mutuo.

Este hecho crea un ambiente inicial de reconocimiento por parte del docente lo cual es importante para los estudiantes, porque lo perciben como un acto de motivación y de agrado y manifiestan que “es una forma de acercamiento, de interacción con el docente, no solo desde el ámbito académico sino también desde el ámbito personal, donde se comparte lo sucedido el fin de semana...”, “dificultades, sentimientos vividos a nivel familiar...”, permitiendo que se “genere un ambiente de cordialidad y confianza” con el docente.

De esta manera la comunicación no verbal desempeña un papel fundamental en el aprendizaje, porque ayuda a conocer y expresar el sentir emocional, la dimensión más genuina, que caracteriza al docente como ser humano y lo hace ser único. Decía San Agustín, si quieres conocer a una persona no le preguntes sobre lo que piensa, sino lo que ama.

La afectividad es todo ese conjunto de emociones, necesidades y deseos que atraviesan el pensar y actuar y que moviliza a las personas para salir de sí mismos y relacionarse con los demás y el entorno. Si se quiere saber cómo les afecta la vida a los estudiantes, si se quiere conocer su singularidad, si se les quiere transmitir respeto y cercanía por su persona, no sólo se debe atender sus pensamientos, sino que además se debe escuchar ese sentir emocional que aparece reflejado en las diversas facetas de su comunicación no verbal, que permitirá un mejor aprendizaje por el estudiante, porque se sienten partícipes del proceso.

La Retroalimentación...“estrategia de refuerzo en el aprendizaje”“...indagación de los aprendizajes de los estudiantes en cuanto al tema visto”

La retroalimentación es otra de las conductas de entrada utilizadas al inicio de la clase y va desde “un breve repaso y despeje de dudas de la clase anterior”, con actividades de contextualización que ayudan al estudiante a hacer una “conexión del tema anterior con el actual”, lo cual va a facilitar la adquisición del conocimiento aprendido.

Dentro de las estrategias usadas en la retroalimentación están el uso de dibujos o esquemas para la representación del contenido, en guías o formatos que entrega el docente o por medio del esqueleto y el tablero, para que el estudiante identifique estructuras, posición anatómica, localización del origen e inserción muscular; esto se observa en una clase de biomecánica:

El docente en el tablero dibuja la articulación del hombro. Solicita que pase un estudiante al tablero y le identifique en el dibujo, el origen e inserción del músculo deltoides fibras anteriores; el estudiante marca los puntos óseos de donde se origina hasta donde se insertan éstas fibras, luego pasa a otra estudiante y le pide que repita el mismo ejercicio pero con el músculo dorsal ancho, el estudiante le responde a la docente que no recuerda, por lo cual la docente solicita que pase otro estudiante , quien localiza bien dichas estructuras... finalizando con el ejercicio de repaso. Posterior a esta actividad, el docente da inicio al tema de clase.

Para el docente estas actividades son útiles para “sondear, confirmar y aclarar conceptos”, “para el despeje de dudas que por medio de preguntas entablan un diálogo con los estudiantes que participan exponiendo sus puntos de vista”, lo que permite verificar lo aprendido”.

Otro ejemplo es aquel en el que el docente usa tablas para “completar las ideas o conceptos ya vistos en la clase anterior” y preguntas para indagar lo visto y aprendido de la clase anterior, ésto se puede apreciar en el siguiente aparte de una observación en el curso de Intervención I:

El docente dibuja una tabla en el tablero donde en la primera columna escribe medio físico y en la otra columna, características; escoge un estudiante para que pase al tablero y complete la primera parte de la tabla colocando “paquete caliente” en la primera columna y tres características de él en

la segunda columna como son lona, gel de sílice, calor seco. El docente pregunta a los estudiantes ¿Qué otras características tiene este elemento? los estudiantes levantan la mano y responden a las preguntas, otros callan, pero escriben en el cuaderno lo que dicen sus compañeros. Pregunta nuevamente ¿Qué es lo que permite que este elemento conserve el calor? Unos callan, mientras que otros mencionan que los elementos que contienen permiten que se mantenga caliente. El docente felicita a los estudiantes que participaron y motiva a los demás para que pasen otros a terminar con la actividad.

Los estudiantes mencionan que éstas herramientas les sirven para “ubicarse en el tema anterior y aclarar dudas que les quedaron”, también para “relacionar el tema de la clase anterior con el tema a tratar...” y son positivas porque “...los obliga a estar atentos desde el inicio para seguir la continuidad del tema.”

El docente al entrar en el tema correspondiente, tiene en cuenta los preconceptos, las ideas que tienen los estudiantes del concepto o tema en cuestión, donde toma relevancia lo mencionado por Flórez sobre la importancia de retomar en los estudiantes las ideas previas que tienen sobre un tema: “... No habrá verdadera enseñanza mientras el profesor no se dirija a sus alumnos concretos, mientras no se ocupe de ellos, de sus ideas previas sobre el tema (...) de sus prerequisites conceptuales y experiencias previas, de sus obstáculos y de sus prejuicios epistemológicos”⁴⁶

La intención de los docentes de incorporar éstas estrategias dentro de su práctica es válido y necesario dentro del proceso de aprendizaje porque le permite enlazar el tema que hubo en la clase anterior con la presente, hacer seguimiento y obtener información respecto al progreso de cada estudiante en la adquisición de su conocimiento, haciendo posible detectar falencias e implementar medidas correctivas oportunas de forma tal, que le permita al estudiante perfeccionarse y corregirse en caso de que sus resultados no sean los esperados o en el otro caso reforzar sus conocimientos.

De igual manera esta estrategia es de gran utilidad para el estudiante en el proceso de evaluación de su aprendizaje porque le permite tener una estimación de su propio progreso, conocer sus puntos débiles en el aprendizaje de

⁴⁶ FLOREZ, Rafael. Evaluación Pedagógica y cognición. Santa Fe de Bogotá: Mc Graw Hill, 1999. p. 92.

determinados aspectos ya sea durante el proceso, para que defina lo que debe hacer para superarlo, como a su término.

Sin embargo, algunos docentes en su aplicación práctica no se evidencia que estén haciendo buen uso de ello como se presenta en una de las clases, donde un docente realiza un quiz práctico a los estudiantes, cuyos tópicos ya fueron evaluados en clases anteriores, pero cuando los estudiantes presentan ésta evaluación práctica aún no conocen cuáles fueron los resultados de las evaluaciones anteriores, porque el docente aún no se las había entregado. Si no hay oportunidad de reelaboración, para los estudiantes para ellos es opcional tomar en cuenta las posteriores observaciones que le haga el docente porque al final no podrá confrontar lo hecho antes con lo que haría después de apropiarse de las observaciones que marcamos, lo que evita que el estudiante tenga la posibilidad de convertirse en miembro activo y consciente del proceso formativo que vivencia, limitando de esta manera la construcción de su propio aprendizaje y de la importancia que tiene la elaboración de juicios propios para la toma de decisiones.

El quiz de entrada: como “seguimiento al aprendizaje” hasta “la ley del todo o nada, sabe o no sabe”

Otra conducta identificada dentro del inicio de clase es el “quiz de entrada” como herramienta de evaluación rápida realizada a los estudiantes de forma oral o escrita en el que a través de una o dos preguntas de menor dificultad se indaga el conocimiento que tienen sobre los ejes temáticos de la clase anterior o de la clase actual.

Al abordar a los docentes de cómo conciben el quiz esto es lo que mencionaron:

“es de gran utilidad porque permite en corto tiempo identificar las falencias de los estudiantes” “una forma rápida de evaluación y seguimiento constante al proceso de aprendizaje del estudiante” que permite “ verificar el estudio diario del estudiante”, “ las falencias que tiene de cada tema” siendo “...más fácil identificar los temas que se le dificultan o los que se les facilita”

No obstante, la mayoría de los estudiantes rechazan ésta forma de evaluación porque mencionan que es utilizado “...para rajar a los estudiantes que no fueron a clase” o “cuando identifican que no se estudió el tema de la clase anterior”, convirtiéndose en la “ley del todo o nada, o sea del que sabe o no sabe.”

Para otros estudiantes ésta herramienta de evaluación la conciben como un “repasso diario de clase”, “...que evita la acumulación de tema para las

evaluaciones parciales”, permitiendo que se esté al día con los temas” y también porque “están frescos los temas para las evaluaciones parciales”.

Cabe anotar que durante algunas observaciones a clase, se evidenció que el quiz es manejado como elemento de poder y autoridad por parte de los docentes, en casos donde el grupo de estudiantes no está presente en su totalidad, cuando al indagar al grupo sobre el tema de la clase pasada se evidencia que no ha sido revisado o cuando están hablando en clase, que se puede evidenciar en el siguiente ejemplo:

El docente ingresa a clase, observa el grupo, pasa lista y dice “saquen una hoja”, los estudiantes gritan “no profe” , una estudiante se levanta y le dice con tono bajo al docente “ mi compañera no pudo venir, porque amaneció con cólicos”, el docente, responde “ella deberá traer para la próxima clase la excusa de su inasistencia”; posterior a esto, el docente dice: “quien no haya asistido el día de hoy, tendrá que traer para la próxima clase la excusa, si no tiene cero (0), todos los estudiantes sacan su hoja y se disponen a contestar las preguntas que el docente hace. El docente realiza dos preguntas y deja un espacio de 20 minutos para que lo realicen. Luego recoge las hojas, aclara las preguntas entre todos y da inicio al tema de clase.

Caso como el anterior refleja que la evaluación aún por algunos docentes es considerada un elemento de poder y autoridad utilizado por el docente para obligar a los estudiantes a estudiar o también para castigar su actuación y éstos lo aceptan por considerar que él es la autoridad, entendida en términos de manejo de conocimiento y del ejercicio del poder que ha sido delegado por la institución.

Hechos como éstos son los que conllevan a la connotación negativa que la mayoría de estudiantes le dan al proceso de evaluación donde lo identifican como un arma de sometimiento hacia el estudiante, quien no se ve favorecido por los efectos del proceso, ya sea por la falta de transparencia de los criterios utilizados para juzgar y por la ambigüedad sobre el objetivo del proceso, donde se reduce a un elemento usado para calificar aislado y carente de sentido dentro del proceso educativo.

“Explorando la explicación en el aula”

“El corazón de cada episodio de enseñanza es la explicación de una idea o fenómeno... Independientemente de cuál tipo de enseñanza uno está describiendo, las explicaciones dadas o la construcción de una explicación son fundamentales para el proceso de aprendizaje” (Leinhardt)

“Enseña el tema a tratar lo más entendible posible, desde su contexto teórico hasta el procedimiento que se va a realizar”

Después de la conducta de entrada, algunos docentes dan paso a la “explicación”, con la que da inicio al tema que se va a desarrollar en clase, donde a partir de su conocimiento se valen de su discurso para esclarecer las ideas que considera especialmente relevantes y en develar aspectos del tema que va a desarrollar en su clase, acompañada por preguntas para asegurar que sus estudiantes cuentan con ciertos conocimientos y evaluar la marcha del proceso. Esta explicación se apoya con diapositivas, transparencias, tablero, análisis de casos de la vida real, guías, imágenes, gráficos, demostraciones prácticas buscan que el estudiante logre ver e interpretar el tema y construir significados específicos.

Para el docente estas explicaciones pretenden generar “la comprensión, estructurar los conocimientos sobre un tema” y “...estimular el interés por el tema”.

Para los estudiantes representan “una importante fuente de información y recursos en general”, donde se realiza un “primer contacto con los temas”, y una visión más específica de los tópicos del tema” constituyendo en un buen medio para la comprensión de los conocimientos y la clarificación de ideas porque proporcionan orientaciones generales, que el docente explica “...minuciosa y detalladamente hasta que las entienda el estudiante” e inclusive hasta “repetiendo las veces que sea necesario”, “para que queden claros los temas que no se entendieron” y para “presentar la información conceptualmente precisa, explícita, significativa y secuencial”, lo que representa para el estudiante el eje central de las actividades desarrolladas en el aula.

“La explicación con diapositivas, transparencias...producen sueño y aburrimiento”

Para el desarrollo del tema central de clase uno de los recursos utilizados han sido las diapositivas que para los docentes constituyen “medios didácticos que facilitan el aprendizaje” porque “...son un elemento innovador de la enseñanza” que “... por su impacto visual motiva al estudiante por atender la explicación docente”.

Sin embargo, no se puede decir lo mismo durante la práctica porque desde las observaciones a clase, algunos docentes las usan como una herramienta tan sólo de exposición cuya presentación son poco innovadoras de vista fija, lineales, secuenciales, de texto escrito, carentes de inserciones de enlaces a Internet, a vídeos demostrativos o a imágenes donde se navegue de una a otra diapositiva y por el contrario son sinónimos de pereza y aburrimiento para los estudiantes porque están en ocasiones sobrecargadas de palabras que generan dificultad para seguir su lectura.

Así lo manifiestan los estudiantes:

“la mayoría de las diapositivas que presentan los docentes son pura letra e imágenes”, “A muchos nos da pereza pues nos toca leer en ocasiones la letra tan pequeña “y “en algunos casos cuando no hay video beam, nos toca amontonarnos para poder ver en el computador”. En otras ocasiones también utilizan “acetatos, que también dan... sueño” donde “algunos como ya se han usado bastante, están desgastados y no se ven muy bien” otros “están llenos de pura letra y los docentes recitan todo lo que está escrito”.

Estos hechos se observan en el aula de clase cuando:

El docente comienza el tema de clase, enciende el computador que se encuentra en el salón de clase y les solicita a los estudiantes que por no contar en ese momento con video beam, se agrupen para que puedan ver mejor la pantalla. Los estudiantes se organizan pero con cierto malestar por la incomodidad para verlas. El docente comienza su presentación mostrando unas diapositivas de fondo oscuro, donde en la mayoría de ellas combina letra con algunas imágenes alusivas al tema, pero en otras su contenido es sólo letra lo que dificulta aún más a los estudiantes que se encuentran en los últimos

puestos, que en algunos momentos comienzan a distraerse realizando otras actividades diferentes al tema de clase.

...El docente comienza entonces a formular preguntas del tema, para lograr su atención y complementa con dibujos en el tablero como apoyo a los conceptos presentes en las diapositivas.

...toma una estudiante y en ella señala unas zonas anatómicas, motivando a los estudiantes a que participen mostrando y delimitando las zonas restantes.

Se observa que el docente enseña el tema lo más entendible posible, explicando con dibujos y demostraciones para una mejor comprensión. A pesar de esto, el material que utiliza no está facilitándole el proceso de enseñanza porque son presentaciones ilegibles para el auditorio dado el tamaño de la letra, siendo útil para el ponente como pantalla de lectura y convirtiéndose simplemente en un recurso donde se presentan una serie de contenidos cuya función es la transmisión de información, careciendo de ciertos aspectos que pudieran disminuir esfuerzos e ir más allá del texto escrito con la inclusión de imágenes, sonido, videos del tema de clase, que centrarían mejor la atención del estudiante y convertirse en una herramienta multimedia.

Es claro, que cualquier material puede utilizarse en determinadas circunstancias como recurso para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero esto depende de cómo se utilice y de la intencionalidad didáctica que desee el docente lograr en el estudiante si sólo se limita a escuchar y ver.

**“El tablero útil en la secuencia de temas”,
“...para anotar frases claves resultado de las
conclusiones hechas en clase “y para escribir
los pasos de un procedimiento”**

El tablero es otra herramienta utilizada por los docentes pero para algunos de ellos ha “... sido reemplazada por el power point” y “...tiene sus desventajas comparada con las diapositivas porque cada vez que el espacio del tablero se agota, hay que borrar y llenar otro; mientras que con power point, no es necesario, porque cada hipervínculo es un nuevo tablero”. Otra desventaja es “...si el docente tiene problemas con su voz, puede grabar la narración correspondiente a las diapositivas que se mueven automáticamente”, “no es indispensable, pero que a pesar de ello, lo utilizan para colocar el orden de la clase, “escribir lo más relevante que se haya tocado en clase”, “para realizar dibujos o esquemas que aclaren conceptos”, reafirmando a su vez que éste debe “enfocarse sólo hacia cosas puntuales, sin saturarlo con mucha letra”, porque también puede “...limitar

la participación del estudiante en clase, limitándose sólo a tomar nota” del contenido de clase.

Pero a pesar de lo anterior, este recurso es utilizado por la mayoría de docentes con el fin de representar en forma escrita o gráfica los contenidos temáticos de la clase, para aclaraciones, síntesis, para escribir el tema central de clase, para resaltar los puntos claves de una técnica o procedimiento y para dejar plasmadas las conclusiones a las que se llegaron en clase; donde para la mayoría de docentes mencionan que su uso “es fundamental porque se utiliza para escribir las unidades temáticas a desarrollar en clase, para reforzar explicaciones, para escribir la síntesis que surgió de la clase y sus conclusiones” “...para escribir los pasos de algún procedimiento” o para “anotar los temas que se van a desarrollar en clase haciendo seguimiento al desarrollo de lo realizado en clase”.

La siguiente situación, es un ejemplo del uso de este recurso en el que se resaltan los puntos claves:

El docente escribe el tema técnicas de fortalecimiento muscular que se va desarrollar en clase, donde una parte ya fue desarrollada en la clase anterior, por lo que el docente quiere conectarlos con el tema de clase que va a tratar y realiza en el tablero una tabla de tres columnas donde en la primera coloca la palabra “técnica”, en la otra “Número de repeticiones” y en la última la palabra “carga”. El docente solicita que algún estudiante pase y describa la técnica y sus características, luego pregunta al grupo si lo que escribió el compañero corresponde a esa técnica, algunos estudiantes mencionan que sí, otros mencionan que no corresponde el número de repeticiones, por lo que el docente solicita que pase alguno y escriba lo que él considera que es lo correcto; el docente observa al estudiante y pide que argumente por qué escribió ese dato y el estudiante responde y los demás compañeros justifican la respuesta y apoyan lo dicho por él.

Es así como a pesar del ingreso de las nuevas tecnologías en el aula el docente ha sabido incorporarle éste recurso gracias a que su uso está centrado en complementar, aclarar conceptos que no se han entendido correctamente e introducir un concepto abstracto y difícil por medio de dibujos, gráficos, tablas y técnicas de Aprendizaje Visual que por su estímulo es útil porque permite generar habilidades del pensamiento en los estudiantes y retener con mayor facilidad nueva información.

“Puentes entre la información nueva y la previa”

Dentro de las estrategias utilizadas para organizar y explicar los conocimientos previos y la información nueva por aprender los docentes utilizan las analogías, los cuadros CQA y los mapas conceptuales como apoyo al estudiante para que mejore la atención, detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos, organice, estructure e interrelacione las ideas importantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las Analogías y sus “conexiones con la vida real”

Partiendo que en ciertas ocasiones la comunicación con el estudiante se ve troncada por su falta de comprensión del tema, en las clases el uso de las analogías es utilizada por los docentes como instrumento para lograr el aprendizaje y descubrimiento, al relacionar los conceptos y contenidos abstractos con la realidad concreta y cotidiana.

Respecto al uso de este recurso los docentes mencionan que “...permite que al estudiante se le facilite entender el concepto cuando lo relaciona con un objeto o elemento común que tenga características semejantes”, “facilita la comprensión de lo abstracto señalando las similitudes con el mundo real” y “permite que se tengan en cuenta las concepciones previas del estudiante”.

Los estudiantes al igual que los docentes encuentran su uso útil porque en alguno de los casos “no logran comprender algunos temas” que al relacionarlos con otros son de fácil comprensión para ellos gracias a que el docente “...crea analogías con su experiencia cotidiana reemplazando el uso de términos científicos”. Dentro de los ejemplos que mencionan algunos estudiantes están: el “funcionamiento del corazón humano con el de una bomba mecánica”, donde “el motor como accesorio encargado de enviar el combustible para su combustión, sustituye el corazón y el combustible del vehículo es equivalente a la sangre en el ser humano” , el “funcionamiento del sistema de computo con el del cuerpo humano” donde se pudo apreciar en su aula de clase:

El docente relaciona el funcionamiento de los Sistemas de Cómputo, con el del cuerpo humano donde explica que desde la conformación del computador en tres partes básicas para su funcionamiento el cuerpo humano también cuenta con tres partes básicas relacionadas así: La primera parte en el computador es *el equipo periférico* que sustituye los sentidos humanos, que conforman un sistema de recolección de información que permiten el intercambio de información entre el medio externo e interno, la segunda parte es *la Unidad Central de Procesamiento (CPU)* que representa el sistema Nervioso central porque es quien procesa la información que ante un

estímulo busca la respuesta adecuada y la envía al exterior por unos canales que en el cuerpo humano representan los nervios y músculos necesarios para su funcionamiento.

En este sentido, la analogía crea un lazo estrecho con las experiencias vividas por los estudiantes, en su praxis cotidianas o lingüísticas basada esencialmente en la búsqueda de una expresión sencilla a una forma nueva y accesible para la comprensión del principiante. No obstante, es importante tener en cuenta que para eliminar toda ambigüedad posible es necesario que los docentes y estudiantes asocien las mismas propiedades a *la analogía* empleada y compartan una misma parte del significado de la analogía si no se quiere acabar en una incomprensión total como se muestra en el siguiente ejemplo donde comparan “la célula con una fábrica” mencionan que “... así como la fabrica cuenta con dependencias, la célula también las tiene” y al pedirles una mayor profundidad en su explicación se limitan a repetir que “la dependencia de dirección en una fábrica es el núcleo celular y las paredes de la misma son la membrana celular”.

Si bien es cierto que en una primera fase el docente puede introducir en su clase una *analogía* que impacte, el ejemplo anterior demuestra que a pesar de que éste recurso tiene grandes ventajas también tiene sus desventajas debido a que muchas veces, el docente se contenta con subrayar la analogía sin siquiera preocuparse por explicarla, considerando que su comprensión es evidente.

Para que este razonamiento lógico sea posible es necesario que las comparaciones sean hechas por los propios estudiantes para que no tome concepciones erradas de la idea de base, porque hará que el término o concepto sea más difícil de comprender en vez de facilitarlos. De esta manera se hace necesario que el docente sea precavido y amplíe en el contexto, su forma de uso, límites e instrucciones de funcionamiento, asegurándose desde el principio que las concepciones previas del estudiante concuerdan con el concepto esperado incluyendo también dentro de su práctica, actividades donde los estudiantes tengan la oportunidad de construirlas para que se genere un aprendizaje significativo basado en el análisis, la creatividad y la imaginación.

Los cuadros CQA y el mapa conceptual como estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

Otros recursos utilizados durante la explicación docente son los Organizadores Gráficos que son los métodos visuales usados para ordenar información dentro de los que se encuentran los mapas conceptuales, Diagramas Causa-Efecto, los cuadros CQA entre otros.

Los cuadros C-Q-A son estrategias utilizadas durante la lectura de un texto que se relaciona con el tema que se va a abordar en clase, esto con el fin de identificar lo que conocen de él (conocimientos previos) y las asociaciones que pueden crear desde los preconcepciones a la construcción más elaborada de dicho significado con otras asignaturas, así como también para identificar los conceptos erróneos que puede tener sobre el tema. Por lo general esta estrategia es usada al iniciar una unidad temática porque motiva a los estudiantes a continuar leyendo varias selecciones sobre un tópico dado, donde por su carácter interactivo le da oportunidad a los estudiantes de aprender uno de otros.

Sobre esta herramienta los estudiantes señalan que la mayoría de los docentes utilizan los cuadros C-Q-A para “integrar un tema visto en la clase pasada con el que se va a presentar”, “...profundizar en un tema”, “conocer lo que sabemos del tema y enlazarlo con el nuevo”, “para relacionar un tema con otro...”

La siguiente situación ejemplifica un aspecto en el cual el docente desarrolla su clase alrededor del cuadro C-Q-A así:

El docente reparte a cada estudiante la fotocopia de un texto y una hoja anexa con el cuadro de tres columnas, donde la primera columna tiene escrita la letra C y un enunciado que dice: “lo que conocen del tema”, la segunda columna la letra, Q y el enunciado “lo que quieren aprender del tema” y la tercera con la letra A que, hace referencia “lo que se ha aprendido”. Posterior a la entrega el docente explica el llenado del cuadro, mencionando que se va a realizar durante todo el proceso de instrucción, donde las dos primeras columnas deben llenarse en ese momento antes de dar inicio a la lectura con el fin de identificar los conocimientos previos y a la vez conocer las expectativas que tienen del tema a desarrollar en clase, anotando las preguntas que ellos desearían poder responder después de la lectura. De la tercera columna el docente manifiesta que la pueden llenar al finalizar la lectura del tema de clase, observando qué preguntas no fueron respondidas a través de la lectura del texto o si ellos tienen preguntas adicionales. Posterior a la lectura el docente pide que los estudiantes socialicen lo que escribieron en los cuadros con los compañeros.

En este sentido, el ejemplo anterior muestra la utilidad de esta herramienta en la activación de conocimientos previos sobre el tema, sin

embargo no existe un momento donde los estudiantes socialicen lo que aprendieron después de la explicación del docente y queda la retroalimentación sólo para el docente pero el estudiante no cuenta con la oportunidad de ampliar sus conocimientos con los de sus compañeros ni lo que limita que forme parte del proceso, así manifiestan los estudiantes; “el docente nos recoge el cuadro con la información y no la devuelve”, “...no socializamos la última casilla que habla de lo que se aprendió”.

Desde esta mirada la estrategia no está brindando ese carácter interactivo donde se le da oportunidad a los estudiantes de aprender uno de otros, ni para los que experimentan dificultades para construir el significado, porque no permite la participación y discusión de lo aprendido con sus compañeros y esto se da gracias a la información proporcionada por el apoyo del docente y la interacción entre los estudiantes, donde solo al docente le queda claro que conocimiento nuevo ha obtenido pero para los estudiantes esa información queda inconclusa sin conocer hasta donde la han integrado bien a lo que ya sabían.

**“el uso de mapas conceptuales como
herramienta de aprendizaje y
evaluación”**

Otro organizador gráfico utilizado frecuentemente por los docentes son los “mapas conceptuales” que representan una jerarquía de diferentes niveles de generalidad, de exclusividad o importancia, conformado por: *conceptos, proposiciones y palabras enlace*. *Los conceptos* se refieren a objetos, eventos, hechos o situaciones y se representan en círculos llamados nodos. Existen tres tipos de conceptos: supra ordenados (mayor nivel de inclusividad), coordinados (igual nivel de exclusividad) y subordinados (menor nivel de inclusividad). *Las proposiciones* representan la unión de dos o más conceptos relacionados entre si, mediante una palabra enlace. *Las palabras enlace* expresan el tipo de relación existente entre dos o más conceptos y se representan a través de líneas rotuladas. De esta manera es concebida para algunos docentes como una técnica y para otros como una estrategia que sirve para ayudar a los estudiantes a aprender y a los docentes a organizar los materiales. Desde esta mirada así lo manifiestan los docentes:

“sirve para organizar la información de un tema”, “...facilitando la comprensión y el recuerdo de los conceptos revisados”, “un recurso esquemático que sirve para representar un conjunto de significados conceptuales” “donde se ejemplifican los contenidos en forma gráfica” “donde se sintetizan conceptos y significados en forma abreviada” y se “realiza una secuencia lógica de temas y subtemas” “diagramas que indican relaciones entre conceptos, o entre palabras” lo que “permite retener la información en la memoria por su visualización”.

Un significativo grupo de docentes utilizan ésta estrategia dentro de su práctica pedagógica, pero no todos los docentes tienen conocimiento de las características propias de su estructura para la construcción ni del cuándo y ni el por qué utilizar los mapas conceptuales, por lo que algunos terminan elaborando redes conceptuales o semánticas cuya función es igual a la de los mapas conceptuales pero que en la representación de los conceptos lo hacen con una estructura de cadena relacionada de izquierda a derecha o de arriba abajo. Otra de las diferencias es en los signos gráficos de relación, como en el caso de las redes conceptuales y semánticas cuyas líneas o flechas de conexión pueden utilizarse para señalar la dirección de la relación, sin que en el sentido de la grafica exista una estructura jerárquica.

De esta forma el uso de los mapas conceptuales puede darse en diversas situaciones, para diferentes finalidades, ya sea como instrumento de análisis, como recurso de aprendizaje y hasta de instrumento de evaluación del tema aprendido como se muestra en el siguiente ejemplo de clase:

El docente en el tablero escribe la unidad temática desarrollada en la clase anterior y pide a los estudiantes que en sus cuadernos organicen la información que vieron del tema en un mapa conceptual donde crean relaciones entre uno y otro concepto. Posterior a la actividad hecha por los estudiantes, la docente divide el tablero en cuatro columnas y pide que voluntariamente pasen cuatro estudiantes a dibujar su esquema. La docente pregunta al auditorio por dos mapas conceptuales donde no son claras las relaciones entre los conceptos y significados, lo que genera la discusión y el análisis entre unos y otros sobre los conceptos trabajados lo que genera que hayan cambios en dichos esquemas por los argumentos planteados por el grupo. Al final la docente realiza un mapa conceptual mucho mas elaborado donde gracias a la lluvia de ideas de los estudiantes se incluyen los aportes de la mayoría de ellos.

Desde esta mirada el mapa conceptual es útil para los docentes no solo para concluir o sintetizar un tema sino como aporte en la evaluación aunque son instrumentos diferentes, porque no tiene mucho sentido querer evaluarlos como se evalúa un test de múltiple elección o un problema numérico. El análisis de los mapas conceptuales es esencialmente cualitativo. El docente en vez de preocuparse por atribuir una puntuación al mapa trazado por el estudiante, debe procurar interpretar la información dada por el mismo en el mapa con el fin de obtener evidencias de la existencia de aprendizaje significativo, donde las explicaciones del estudiante en relación a su mapa, tanto orales como escritas, facilitan la tarea del docente en ese sentido, pero no para un sentido cuantitativo.

De esta manera, esto significa que no existe un mapa conceptual “correcto”, y de la misma manera el docente nunca se debe esperar que el estudiante presente en una evaluación el mapa conceptual “correcto” de un cierto contenido, porque eso no existe; lo importante no es si ese mapa está correcto o no, sino si muestra evidencias de que el estudiante está aprendiendo significativamente el contenido.

Por consiguiente, es preciso tener cuidado para no ir al otro extremo y caer en un referente de que todos los mapas sirven, porque algunos son definitivamente pobres y sugieren falta de comprensión. Por otro lado es importante tener en cuenta que no hay un mapa correcto porque si eso se le exige estará promoviendo un aprendizaje mecánico en detrimento del aprendizaje significativo. Los mapas conceptuales son dinámicos, están cambiando constantemente en el transcurso del aprendizaje significativo. Si el aprendizaje es significativo, la estructura cognitiva está constantemente reorganizándose y en consecuencia, los mapas trazados hoy serán distintos de los trazados mañana.

El planteamiento de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente

“Experiencia no es lo que le sucede al hombre sino lo que el hombre hace con lo que le sucede” Aldous Huxley

“son casos reales que el docente trae como ejemplos de su experiencia como profesional”

“permite que se investigue y se relacione la teoría vista en clase con el caso planteado”

El planteamiento de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su reflexión. Esta estrategia es muy utilizada en las aulas de clase porque para los docentes “ les permite relacionar la teoría con la práctica” con la finalidad de que “los estudiantes estudien el caso, definan los problemas, lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que tienen que realizar”, “contrasten ideas, las defiendan y las reelaboren con nuevos aportes de sus compañeros” “lo analicen y tomen decisiones ya sea en forma individual o colectiva” “Posibilita también no solo el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, sino además otras actitudes y valores como la innovación y la creatividad”.

La siguiente situación ejemplifica el aspecto anterior en el cual el docente desarrolla su clase alrededor del análisis de un caso, a partir de grupos de trabajo, los que ha organizado para que cada uno lo analice:

La docente divide el grupo de estudiantes en 4 grupos de seis estudiantes y entrega una hoja donde están anotados las características clínicas que presenta el paciente donde está el resumen de la historia clínica y la evaluación fisioterapéutica que incluye; los signos, síntomas y el manejo médico realizado. El docente le solicita a cada grupo que analice la información entregada, y que en la próxima clase continuarán su análisis corroborando las sintomatología presentada con la patología inicial, de igual manera que realicen un esquema donde definan las implicaciones a las que conlleva esa patología en el paciente, para que de esta manera definan el plan de tratamiento a realizarle, teniendo en cuenta que cada medio sea físico o electro terapéutico sea sustentado con revisión bibliográfica de revistas o bibliografía, para hacer en la próxima clase cada grupo haga una puesta en común de lo que revisó. De igual manera solicita que se le sea entregado ese análisis por escrito con los debidos soportes que apoyen la elección del tratamiento escogido.

El caso anterior muestra el aporte que brinda esta técnica en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, porque permite prepararlos en la elaboración de alternativas de solución válidas para las posibles situaciones reales de la práctica profesional donde el estudiante reflexiona, analiza, relaciona y discute en grupo, las posibles respuestas al caso, contrastando las conclusiones individuales con las conclusiones de otros aprendiendo a aceptarlas y a expresar las propias sugerencias gracias al trabajo cooperativo y a la toma de decisiones en equipo lo que representa un recurso muy útil para conectar la teoría a la práctica permitiendo comprobar si se logró o no el aprendizaje del estudiante y a fortalecer los principios y valores humanos como el respeto, la colaboración, tolerancia necesarios para la formación integral de los estudiantes.

Desde esta mirada al indagar en los estudiantes sobre la utilidad de esta estrategia, se presentaron dos posiciones en su aplicación; para algunos es un recurso útil porque "...permite acercarlos con la realidad" donde por medio del "análisis desde la patología, causas y consecuencias que conlleva la enfermedad se analiza también el tratamiento de acuerdo a lo encontrado", permite que se trabaje en conjunto y cada uno aporte para dar soluciones", lo cual permite que sea "participativa y no se limita solo a escuchar a la misma persona" sino que se "investigue, se relacione la teoría vista en clase con la sintomatología del caso planteado" gracias a que "el caso se asemeja a los que se van a tener en el

ámbito profesional”, porque “ son casos reales que el docente trae como ejemplos de su experiencia como profesional”.

Para otros es una técnica donde “...unos trabajan más que otros”, donde “algunos de los compañeros se limitan a escribir lo que otros les dicen” y otros hablan de otras cosas que impiden la concentración del grupo para la realización del trabajo”, “es una técnica interesante, pero es un espacio para que algunos estudiantes descansen y comiencen a hablar”, “no nos agrada cuando evalúan con esta técnica porque es difícil trabajar en equipo por los grupos numerosos se pierde el control del grupo”.

Está claro que estos resultados no dependen solo del estudiante, sino del escenario educativo donde él se desarrolle. En este sentido las concepciones de la enseñanza que posea el docente, sus enfoques de enseñanza, referidos a la intención con que planifica y realiza la actividad docente, la metodología que asume al desarrollar todo el proceso, así como las concepciones respecto a la evaluación, son factores de la actividad educativa del docente que contribuyen al desarrollo de uno u otro tipo de enfoque de aprendizaje en los estudiantes.

No se trata simplemente de dar una instrucción o de capacitación operativa que es lo que se evidenció en las observaciones realizadas sino en un método de formación en profundidad, que genera actitudes favorables, siempre y cuando se conduzca al análisis metódico y se prepare al grupo para una correcta toma de decisiones, donde se incluya el trabajo cooperativo entre sus participantes asignando roles dentro del grupo con el objeto de desempeñar con orden las distintas actividades. De esta manera el docente debe estar atento al desarrollo del grupo porque como en el caso anterior puede ocurrir que haya gente que no trabaje, se escude en los demás o también alguno de personalidad dominante controle a todo un grupo y no permita la participación de todos los miembros del equipo, perdiéndose la riqueza de la técnica para la evaluación del aprendizaje.

Relación de la teoría con la práctica por medio de la ejecución de pruebas, técnicas y procedimientos...” hasta la evaluación del aprendizaje en los estudiantes.

Dentro de los recursos más utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje está la clase práctica donde el docente por medio de la demostración, explica la técnica de un procedimiento ya sea en materiales, equipos o en los mismos estudiantes de manera práctica la teoría vista en clase.

Por lo general estas actividades de clase el docente las realiza en diferentes espacios físicos como cancha, gimnasio, centros clínicos; generando gran acogida por los estudiantes porque mencionan que "...el hecho de aplicar estos procedimientos ya sea en ellas o en otras personas genera sensaciones de goce y agrado", así lo expresan:

"éstas actividades nos gustan porque se pierde el miedo para cuando tengamos el paciente en frente", "este recurso es positivo porque nos hace sentir como fisioterapeutas" "...y para cuando estemos en práctica ya podemos abordar el paciente desde su ingreso al consultorio hasta la realización del tratamiento" "permitiendo recordar más fácil el procedimiento porque lo experimentamos"

Un ejemplo claro de esta dinámica, se dió en la clase de Evaluación I con el tema evaluación de la fuerza muscular del hombro por medio del exàmen muscular:

El docente coloca una camilla al frente del auditorio para que todos visualicen los principios en que se basa esta prueba manual de fuerza muscular y el procedimiento de la prueba. El docente pide que en forma voluntaria un estudiante sea a quien se le realicen las pruebas, solicitándole que esté con mínimo de ropa que es uno de los requisitos. El docente comienza primero, por describir la posición óptima del sujeto, que permita fijar el cuerpo, que en este caso menciona que puede ser en posición supina (acostado boca arriba) o en posición sentada; en segundo lugar, menciona que se debe estabilizar la región proximal (escápula) a la que se va a examinar para conseguir especificidad de la prueba; en tercer lugar, colocar la porción a examinar, en la posición antigravitatoria adecuada para la prueba, con el fin de ayudar a provocar la acción muscular que se desea apreciar y facilitar la puntuación. Sin embargo, agrega que en caso que el músculo no cuente con la fuerza suficiente para ejercer su acción en contra de la gravedad, se debe colocar en una posición donde realice el movimiento en el plano horizontal; en cuarto lugar, se le aplica presión directamente opuesta a la fuerza del musculo que se está examinando, pero en forma gradual, permitiendo que el sujeto se prepare y resista el movimiento, utilizando una palanca de gran longitud para obtener una mejor discriminación de la fuerza. Posterior a esta actividad el docente les solicita a las estudiantes que por parejas realicen la prueba, teniendo en cuenta estos principios básicos. El docente orienta y acompaña a cada grupo, a su vez que responde las inquietudes que ellos plantean.

Con relación a estas actividades los estudiantes manifestaron la gran mayoría que son “dinámicas” y retroalimentativas” “... ayudan a aplicar de una manera más fácil, lo que se diò en la teoría”. Los docentes al igual que los estudiantes reconocen que cuando la clase tiene este componente práctico el estudiante es más participativo, siendo “una forma de motivación hacia la clase” “permitiendo a su vez que se enfrenten con la realidad” y “cuenten con herramientas para su desenvolvimiento con el paciente, que más adelante utilizará en la práctica formativa”.

Por otra parte cuando se habla con ellos sobre las sensaciones que les genera como estrategia de evaluación del aprendizaje ellos manifiestan:

“...genera miedo, de no hacer las cosas bien”, “ésta forma de evaluación me gusta porque recuerdo más cuando lo hago práctico, que en el papel”, “...a veces eso hace que genere nervios pero me parece mejor que cuando me evalúan la teoría”
“lo malo es que el valor que se le asigna a éstas actividades cuando son evaluadas es muy poco” y el “susto que genera esta forma de evaluar es mayor”, porque “...se tiene que recordar todo el procedimiento que se debe hacer” de igual manera el tiempo que asignan para la presentación es muy poco”

A pesar de que docentes y estudiantes han señalado los beneficios de ésta experiencia, no se evidencia en la realidad que se estén cumpliendo con los objetivos de ésta herramienta como es que los estudiantes ejecuten, amplíen, profundicen, integren, y generalicen determinados métodos de trabajo de las asignaturas, que les permita desarrollar habilidades para utilizar y aplicar, de modo independiente, los conocimientos, porque en ocasiones ésta aplicación del procedimiento por parte del docente, seguida de la repetición por parte del estudiante, convierte al proceso de evaluación en un hacer de tipo mecánico, memorístico y repetitivo, lo que hace que la evaluación del aprendizaje sea más de resultados y no hacia lo formativo cuyo énfasis es sobre el desarrollo o formación de la persona donde se analizan dos aspectos como son la retroalimentación al estudiante y al docente, así como también el descubrimiento de los problemas en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante que se refuerce tanto al docente como el estudiante el progreso que haya hecho éste para el logro de los aprendizajes (evaluación para la confirmación de un estado) y a su vez detectar dificultades que el estudiante encuentra en sus aprendizajes, o errores que comete, con el fin de proponer actividades alternativas de aprendizajes que le ayuden a lograr los objetivos propuestos (evaluación para la toma de decisiones).

De acuerdo a lo anterior se les preguntó a los estudiantes de lo que conciben como evaluación en el aula, surge de inmediato en algunos de ellos los términos "calificación", "aprobación" o "reprobación", "valoración", "certificación", "cumplimiento" entre otros. De esta manera la evaluación refleja un mundo mítico y extraño, que niega la convivencia, la reflexión, la aceptación y el respeto por sí mismo y cuya realización, se tiene la creencia, que no es posible alcanzarla sin el juicio del docente. Es decir, se ubica a la evaluación como un simple acto administrativo, de entregar calificaciones o juicios de valor como comprobante del saber educativo, y se deja a un lado su verdadera riqueza comunicativa, como acto constitutivo de reflexión, motivación, mejoramiento y cambio.

De esta forma, el aprendizaje termina convertido en un solo momento como es la evaluación cuantitativa reflejada en la proyección de actividades de comprobación, de verificación del conocimiento y de control docente (puntos por llegar temprano, por estar permanentemente callado y observando al docente, por entregar la tarea en el día indicado, por repetir cosas cada vez que nos pregunten, por responder memorísticamente una prueba, entre otras actividades de medición). Esto incide en la categorización de la clase en estudiantes buenos, malos y regulares, evidenciado no en el proceso obtenido de las estrategias utilizadas sino de los resultados cuantitativos del estudiante.

Por otra parte otro factor a tener en cuenta es que, ni estudiantes ni docentes mencionan las estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación dentro del proceso, lo cual desfavorecen el desarrollo de la actitud crítica y la búsqueda personal de conocimiento, porque permite que el estudiante conozca y tome conciencia de cual es su progreso individual en el proceso de enseñanza y aprendizaje; les ayuda a responsabilizarse de sus actividades, a la vez que desarrollan la capacidad de auto reflexión, autocrítica y a su vez factor básico de motivación y refuerzo del aprendizaje, porque al ser evaluados por otros permite que el estudiante haga seguimiento a su proceso. Para el docente es una estrategia que permite conocer cuál es la valoración que sus estudiantes hacen del aprendizaje, de los contenidos que en el aula se trabajan, de la metodología utilizada, donde se convierte en una actividad de aprendizaje mutua, porque ayuda a reflexionar individualmente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado y a su vez al proceso del otro, sustituyéndolas por formas de evaluación.

Pero para atender a la diversidad es necesario utilizar de esta manera diferentes instrumentos que valoren la progresión de las capacidades de cada estudiante, donde se permita a profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión del proceso realizado y a que posibilite la autonomía y autodirección del estudiante.

SENTIR

RELACION DOCENTE ESTUDIANTE; ENTRE EL “DIALOGO, EL RESPETO y EXIGENCIA” HASTA LA “FALTA DE AUTORIDAD”.

Relación humana de cordialidad, respeto y exigencia

El docente “es muy chévere, amigable”, “...nos apoya y nos explica cuando hay dudas” “... sin molestarlo porque se le pregunte por un tema que no entendimos”.

En las interacciones personales que se suscitan cotidianamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, los estudiantes resaltan el trato humano que reciben de la mayoría de sus docentes, al respecto manifiestan:

El docente “es una persona que escucha a los alumnos y se compenetra con el grupo”, es muy bueno con los estudiantes” demostrando “respeto, “confianza”, que permite “la comunicación” hasta de “las cosas personales” logrando “...una relación más cercana” porque “...nos escucha y nos colabora cuando no entendemos un tema de volverlo a explicar”, “sin molestarlo porque se le pregunte y amplía las explicaciones si es necesario”, “respeto lo que pensamos y lo que opinamos...” “...es estricto cuando es necesario, pero siempre muestra una buena cara y un buen ánimo, siendo muy humano”

Este calificativo de “humano” que le otorgan los estudiantes a los docentes es concebido como la persona que “los apoya, les explica y aclara el tema en caso de dudas”, “dialoga, los escucha”, “nos tienen en cuenta”, “se preocupan por el estudiante para que cada día pueda mejorar y salir adelante”, da “confianza hasta para contar sus problemas personales”, “...es su confidente y consejero para su vida”.

El hecho de asignar ese calificativo “humano”, conduce a que los estudiantes consideren la relación de docente y estudiante como de “comprensión” “... de confianza”, de “cercanía y libertad para opinar” “...abierto para escuchar” y “comprender” “... de gusto por estar en clase”, “...de querer aprender”, “cordialidad, respeto...” donde se “comparten espacios y tiempos diferentes al aula” y donde por su “trato amable”, “...estamos motivados e interesados por estar ahí en esa clase...”

Teniendo en cuenta lo anterior, Díaz y Hernández⁴⁷ manifiestan que “las relaciones humanas entre estudiantes y docentes es uno de los aspectos fundamentales que inciden directamente sobre la motivación que tenga el estudiante y que al influir sobre su pensamiento influye por ende, en el resultado del aprendizaje”.

En este sentido, la relación docente estudiante está directamente vinculada con el sentir del estudiante ante la clase, donde manifiestan que les gusta la clase porque “el docente les habla de experiencias de la vida...”, “les da enseñanzas...”, “los entiende”, “...los escucha...”; cobrando importancia el papel del docente para establecer esa relación adecuada y también como lo plantea Sole “ para crear un ambiente de aprendizaje donde prime la cooperación por encima de la competición, donde sea normal pedir y ofrecer ayuda y en el que quepa la posibilidad de equivocarse y aprender de los propios errores”. Así mismo menciona que “la comunicación fluida y respetuosa, el trato justo y personalizado son perfectamente compatibles con una moderada exigencia que traduzca confianza del profesor en a sus alumnos”⁴⁸.

Por consiguiente, es responsabilidad de docentes y estudiantes lograr construir una relación de interacción que los constituya como un solo equipo, donde cada uno asuma su responsabilidad que en el caso del docente es el de establecer un ambiente de confianza y participación, que favorezca en el estudiante su aprendizaje.

Se crea un ambiente positivo basado en el diálogo, el afecto y exigencia...

*“Es una relación de empatía, donde el afecto, la confianza, el respeto, el diálogo y la comprensión están siempre presentes”,
“La exigencia se ve reflejada en la responsabilidad, en el compromiso y el esfuerzo”
, y “...por el grado de ejemplaridad que se alcance como resultado de su modo de actuación, así como también por el dominio que demuestre poseer del contenido de la enseñanza”*

⁴⁷ DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una visión constructivista. México, McGraw Hill.2002. P 13-19

⁴⁸ SOLE, Isabel. El apoyo del profesor. En: Revista aula de innovación educativa; 2001 mayo (12): 32-43, citado por OSPINA, Jacqueline. La motivación, motor del aprendizaje. Revista ciencias de la salud. Bogotá, octubre de 2006.p.159.

Ese ambiente emocional o relación afectiva que estudiantes y docentes manifiestan que se genera en las aulas, producto de las interacciones personales, puede marcar pautas positivas en pro de la participación más fluida del estudiantado, así como la demostración de una amplia gama de sentimientos. Éstas relaciones se han establecido gracias a una relación de empatía; expresada a través de relaciones caracterizadas por “confianza, respeto”, “diálogo”, “afecto, seguridad y comprensión”, con el fin de crear un ambiente positivo basado en el afecto y la comprensión.

Al respecto León⁴⁹ argumenta que “el maestro es quien establece el clima emocional a través de sus actitudes y la forma en que conduzca las actividades”⁵⁰. Para los estudiantes ésto se ve reflejado en “...manifestaciones afectivas” hacia ellos donde “...el sentirse querido en el aula implica, por tanto, sentirse aceptado y cómodo en sus relaciones con el docente y con los compañeros”.

Así, las relaciones que se suscitan entre docentes y estudiantes, pueden favorecer o afectar la percepción y la autoestima que éste último tiene de sí mismo; estos aspectos van a influir en el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en un salón de clases. Para el estudiante resulta fundamental sentirse querido, aceptado y cómodo en sus relaciones con el docente. Estos aspectos se reflejan en la percepción de la imagen que los estudiantes poseen del docente que comparte y desarrolla un proceso cotidiano de aprendizaje y enseñanza, donde mencionan que “...es afectuosa”, “cariñosa”.

El aspecto afectivo presente en el aula, es un factor muy valioso, tanto para las relaciones interpersonales que entre ellos se suscitan, como para el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje que resulte interesante y motivador, para el estudiante y para el docente.

La empatía que surge y va desarrollándose entre docente y estudiantes, resulta ser clave para que se dé una excelente relación pedagógica, Van Manen, al respecto manifiesta que “*el amor pedagógico del educador para con los estudiantes se convierte en la condición previa para que exista la relación pedagógica*”.

⁴⁹ LEON, Ana Teresa. El maestro y los niños: La humanización del aula. San José, Costa Rica: editorial universidad de Costa Rica, Citado por ARTAVIA, Jenny María. Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Costa Rica. Revista electrónica. Actualidades investigativas en educación. Diciembre 12 de 2005.Volumen 5. N 002, p.4.

⁵⁰ARTAVIA, Jenny María. Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Costa Rica. Revista electrónica. Actualidades investigativas en educación. Diciembre 12 de 2005.Volumen 5. N 002,p.6

Por otra parte docentes y estudiantes mencionan que en ésta interacción afectuosa la exigencia también es otro factor que subyace de ésta relación siendo para los estudiantes “...necesario” y positivo, porque es “el reconocimiento del docente”, “...desde su rol...” también porque sirve como incentivo para que “den lo mejor de sí mismos así lo manifiestan:

“...es bueno que nos exija, porque nos vemos obligados a leer, estudiar”, “...si no nos exigieran, muchos compañeros no estudiarían nada”, “ nos presionan a estudiar y así se aprende lo que sabemos”, “... para que nos exijamos y no seamos mediocres” “ siendo esto necesario para que no se tome la clase de recocha”, para mejorar el desempeño, pero con esfuerzo, constancia, predisposición para trabajar y así lograr resultados favorables” “si exigen nos obligan a ser responsables”, “...y estar más comprometidos y ésto es necesario para que entre todos haya una relación de respeto” y “no se genere desorden”, “...es un reto con un docente exigente”

Desde ésta mirada los docentes son el primer ejemplo de esa exigencia y de ese rigor académico traducido y evidenciado en un trabajo serio, profundo, pertinente y responsable, a partir de reglas del juego acordadas con los estudiantes de manera transparente, clara y conocida por todos. Desde esta mirada, el docente incluye factores necesarios dentro del aula como son el de flexibilizar, actualizar y dinamizar los ambientes de aprendizaje, los procesos pedagógicos, las estrategias didácticas, la interacción, pero sobre todo, la comunicación con el estudiante necesarios en la formación del estudiante.

En este sentido Moran⁵¹ menciona que la exigencia debe ser entendida como un proceso sistemático de valoración e interpretación de avances, logros y dificultades que se producen en el aprendizaje de los alumnos y no como una amenaza, control o represaría, de los mismos.

Es así como la comunicación cordial, de entendimiento y tolerancia son los que mejores resultados presentan en el rendimiento de los estudiantes, en su proceso de integración, en su formación para el trabajo, así como también en la interacción docente estudiante gracias a un ambiente de comunicación que en conjunto crean en la institución.

⁵¹ MORAN, Porfirio y CARBAJOSA, Diana. Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. Universidad Autónoma Metropolitana. UAM. Abril 2007, N° 48. P. 9-19.

De la confianza a la falta de carácter y autoridad

“su forma de tratar al estudiante es muy especial”, “...se deja hablar, da confianza” y “...sabe escuchar” “ La autoridad del docente se refleja en las actitudes que asumen los estudiantes en la clase”.

Sin embargo, ésta relación de cordialidad, fraternidad y de respeto en ocasiones se ve truncada porque algunos estudiantes no la valoran, como se observó en el aula “mientras el docente explicaba el tema, algunas estudiantes se reían, se levantaban, salían de clase, hablaban entre sí de otras cosas, leían fotocopias de temas de otras clases y hasta se acostaban en las camillas sin que el docente les dijera nada”.

Esta situación generó dos posiciones por parte de los estudiantes; algunos estudiantes no mostraron incomodidad con la actitud de sus compañeros, ni la del docente y para ellos:

“no hay ningún problema en que un alumno tome la clase acostado en la camilla, siempre y cuando no distraiga al resto de la clase, participe y deje que la clase se desarrolle en su curso normal”, “no es tan grave, porque ya estamos lo suficientemente grandecitas para estar en estas “... no importa como recibamos la clase siempre y cuando los resultados hablen por si solos...”

Sin embargo, el otro grupo de estudiantes rechazaron la actitud de sus compañeros...como una muestra de irrespeto y falta de autoridad del docente, Así lo manifestaron:

“... si lo ven desde afuera... desde la estética, belleza, disciplina, respeto o como se le quiera llamar se ve mal pues eso muestra falta de interés hacia la clase” y “...en otros casos falta de autoridad del profesor frente al curso”, “ les falta más autoridad y manejo de los estudiantes que a pesar de mandarlos callar no le hacen caso, por lo que es bueno ser mano dura”, por lo que se hace necesario “exigir atención de escucha y también carácter, porque esto lleva también a que las demás compañeras se dispersen y pierdan la atención de la clase”.

Como consecuencia de lo anterior, la clase se disipa por la falta de autoridad del docente que “ no pone orden” ante el desorden de los estudiantes quienes mencionan que su docente: “cuando las compañeras hablan...” ,“ no exige

respeto”, “deja que se hagan tareas de otras asignaturas”, “... le falta carácter, es muy pasivo” y en ocasiones se “va al otro extremo y se deja irrespetar”, “porque ya las compañeras toman esa clase de recocha”, “...todas hacen lo que quieren y el profesor deja que lo hagan”. Este estilo de liderazgo o direccionamiento del grupo en el aula es conocido como estilo *laissez-faire* donde “no hay ejercicio alguno de autoridad, con los inconvenientes que ello acarrea”⁵². Estas personas no tienen ningún criterio, ningún orden, ni ninguna dinámica de aula preestablecida, por lo que dejan hacer a los estudiantes lo que quieran y sólo cuando se requiere su opinión, interviene para dar su consejo.

Dichos autores mencionan que los grupos con este tipo de direccionamiento optimizan menos el tiempo de trabajo en clase y realizan actividades diferentes a las propuestas para alcanzar los logros establecidos, dedicando más tiempo a perder el tiempo, “haciendo cosas diferentes de la clase”. Por su parte los estudiantes reconocen la necesidad de que el docente mantenga su autoridad, representada en el dominio que muestra frente al grupo, en el control de la indisciplina, esperando su presencia como docente y así lo manifiestan: “hay docentes que son muy exigentes, y en ocasiones como ésta, es necesario”, “...porque le falta carácter”, “la exigencia sería fundamental para ser responsables y buenos profesionales en el mañana...”

De acuerdo a lo anterior, es necesario definir las normas como pautas que faciliten la convivencia y además hacer buen uso de ella, asegurándose a la vez que del referente desde el cual se juzga un comportamiento humano sea reconocido por todos y no sea solo del sentir individual, donde se incentive la formación moral, la formación ética al establecer acuerdos de comportamiento con otros con la reflexión en su forma de obrar, donde la dimensión ético-moral pueda ser un apoyo fundamental para el logro de esos fines.

Situaciones como la anterior, puede generar en el estudiante dispersión, desatención en las clases por la actitud del docente y la falta de autoridad “pues no exige respeto”, “...no les dice nada, cuando todas hablan en el salón”, “deja que haga actividades de otras materias” “sin que les diga nada, ni exija atención y escucha”, por lo que se necesita que “se permita la libertad de expresión pero sin exceso de ella”, por lo que se hace “necesario que haya exigencia por parte del docente ; la cual es mirada por ellos como la “...construcción conjunta de las reglas de juego”, “el respetarlas y hacerlas respetar”, “el respeto mutuo”.

⁵² CARRERAS, María del Rosario; GUIL BOZAL, Rocío y MESTRE NAVAS, José Miguel . Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1999. 2(2). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>]

De igual manera la mayoría de docentes reconocen que para que ésta relación no se vea subvalorada por el estudiante es necesario que el docente mantenga su autoridad y manejo del grupo, donde se “controle la indisciplina”, “...y se tenga dominio del grupo” “...para que no lo irrespeten” y “...no sean confianzudos”. Así mismo coincidieron en reconocer que para que haya esa interrelación es necesario que existan pautas o normas que faciliten la convivencia, siempre y cuando esas normas hayan sido reconocidas por todos y no hayan surgido a nivel individual, teniendo en cuenta que el proceso de interrelación entre los diferentes miembros, no debe limitarse a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman la institución, por lo que constituye una construcción colectiva y de responsabilidad de todos los miembros que forman parte del proceso .

Las clases desde “el disfrute”, “la motivación” hasta el “cansancio y aburrimiento”

*“...se disfruta porque con los juegos y la práctica se aprende”, “...son divertidas, dinámicas” y nos “motivan a aprender” sin embargo “Demasiadas horas de clase causan estrés y cansancio...”
“Las últimas horas son muy cansadas y aburridas, provocan indisciplina”.*

En relación a la percepción que tienen estudiantes y docentes de la clase, la mayoría de ellos:

“... disfrutan de la clase porque hay participación de todos”, “...les motiva porque con los juegos y la práctica aprenden” “...tanto el alumno como la profesora aportan ideas sobre el tema”, “...son didácticas porque utiliza Mapas conceptuales, conversatorios, juegos”, “...fichas, actividades en grupo”, “... no es para nada monótona, porque utiliza diferentes materiales y actividades fuera del salón para aplicar lo visto, y de esta forma se permite captar y entender más los temas”, donde “las que más les gusta son las de tipo práctico porque consideran que les permite retener el aprendizaje de los temas de clase, y además porque permite hacer más fácil la interacción con los pacientes.”

Es así, como en su respuesta resaltan que una de las razones por las cuales se identifican más con determinadas clases, es la actitud del docente frente a ellos; donde por su “... forma respetuosa, atenta, con disposición a escucharlos a tenerlos en cuenta, hace que les guste la clase” porque también “...escucha las sugerencias que se dan de la clase desde las formas de evaluar, la metodología, trabajos...” “...sabe bastante de fisioterapia, y si se le pregunta algo del tema que

desconocemos, responde para aclararnos dudas” “prepara muy bien la clase”, “...es muy comprensivo lo que inspira confianza para poderle hablar”.

Sin embargo, para otros estudiantes los sentimientos que les generan las clases los relacionan más con situaciones externas de la clase que la clase misma, siendo de “desmotivación”, “pereza y aburrimiento” y tienen que ver con “los horarios asignados para algunos cursos porque manifiestan que son algunos a muy tempranas horas”, lo cual “...no les da tiempo para desayunar“, y por el “...ingreso a clase temprano les provoca sueño...”, o en otro de los casos cuando son “...al finalizar la jornada de la mañana el cruzarse con la hora del almuerzo no se pone atención porque provoca malestar estomacal”, “...generando cansancio y pereza”.

Por otra parte algunos de los docentes coinciden con éstas percepciones y manifiestan que hay actitud de desatención, desmotivación en el estudiante cuando los horarios de clase “se desarrollan en las dos últimas horas de la jornada ya sea de la mañana o de la tarde..”, porque “...ya están cansados de la jornada de estudio”, “...no se concentran”, “...no ponen atención, tal vez porque quieren almorzar “cruzándose con la hora de almuerzo, limita el que estén atentos”.

De alguna manera se evidencia, que el horario también es un factor externo que puede relacionarse con los sentimientos que se generan hacia las clases, lo cual es causa de aceptación, rechazo, motivación o desmotivación de los estudiantes interrelacionada no solo con la “... preocupación...”, “ ...la disposición “ “...apoyo e interés del docente” sino también con la metodología que involucra dentro de las clases, que al interactuar cumplen una función dentro de la estructura de la personalidad de cada individuo, produciendo cambios en su comportamiento.

De igual forma mencionan que otra de las causas que genera cansancio o fatiga es el hecho de que las horas de clase están organizados en bloques de tiempo muy extenso, que en ocasiones el docente como no “...da ni un respiro”, porque “... es pura copiadera” , “no permite el descanso”, lo que ocasiona que “...hagan otras actividades para llamar la atención de sus docentes para que les permitan hacer una pausa en la actividad”, sin embargo algunos de los docentes “... no perciben estas sensaciones y lo que hacen ”... es llamarles la atención en guardar silencio sin pensar en lo que están sintiendo ellos, en esos momentos”.

Acciones que motivan a los estudiantes: “...el dejarlos ser ellos mismos”, “reír”

Otro de los factores que mencionaron los estudiantes que les motiva de las clases es que el docente “*los deja ser ellos mismos*”, “*los deja reírse*” “*participar en las clases*”, “*...nos deja disfrutar de actividades lúdicas*”. Esta situación muestra como

el componente afectivo o motivacional pasa a ocupar un lugar relevante ante el componente cognitivo.

Para Frida Díaz⁵³ para que el aprendizaje sea significativo es necesario que haya una modificación de los esquemas de pensamiento del estudiante, por lo que se requiere ante todo motivación intrínseca, que es la realización de las actividades orientadas por el interés, curiosidad y desafío, las cuales gracias a la creatividad del docente presenta los contenidos de manera entretenida, que llamen la atención de los estudiantes y hagan la clase participativa. Esto lleva a que los estudiantes obtengan mejores resultados cuanto más activamente involucrados se hallan en su trabajo y menos atención pasiva tienen, con lo cual abordan la tarea y por ende, mejora su rendimiento académico, ganándose respuestas favorables de los estudiantes hacia el aprendizaje.

En este sentido, el docente es quien incide en instaurar un clima en el aula donde los estudiantes puedan tomar sus propias decisiones y donde el docente gracias a la motivación tenga la posibilidad de brindarles información de interés abordando así la tarea y, por ende mejorando su rendimiento académico.

QUERER SER

CLASES “DINAMICAS, LUDICAS”, CON “MAS RECURSOS” Y “TECNOLOGIA” CON UN DOCENTE COMPRENSIVO CON MAS CARÁCTER Y UN ESTUDIANTE REFLEXVO Y CRITICO

“Que las clases fueran más dinámicas”, “...diferentes, no en el salón de clase, sino en salas con computadores, donde se presentaran videos, software ” y “...siempre con sólo práctica en sitios diferentes al aula de clase”

Cuando se habla con el estudiante sobre la clase con la que sueñan, ellos manifiestan que les gustaría que fueran “dinámica y didáctica” como sinónimo de juego, creatividad, ingenio e innovación, por parte del docente cuando transmite el conocimiento y así lo manifiestan:

“Nos gustaría que las clases fueran más divertidas”, donde se incluya “el juego”, “... dinámicas”, “...utilizando diferentes metodologías”, “...con otros recursos como el computador”, “...pero siempre realizando práctica de todos los temas”,

⁵³ DIAZ BARRIGA Op.cit.,p.17.

“...que nos pongan a participar...”, “...que hagan concursos”,
“...que nos dejen participar”, “...que sean variadas, con dinámicas”.

Para ellos una clase divertida es una clase “... con juegos, con dinámicas”, “... variada cambiante, no siempre lo mismo”, “Diferentes, que tengan juegos, que nos hagan parar del puesto, organizando el salón de forma diferente”, “...con ejercicios, talleres”.

De acuerdo a lo anterior José Zarate Lizondo,⁵⁴ menciona que el docente debe ser un profesional comprometido con la enseñanza no sólo en la transmisión de conocimiento sino también de conductas tendientes a la formación integral, mediante una relación humana sincera y transparente, con el fin de establecer una participación más activa y consciente del propio estudiante.

Otra razón por las cuales este tipo de clase les gusta, es por el ambiente de libertad que perciben:

"me puedo cambiar de puesto y no me dicen nada", " me puedo sentar al lado del profesor", también juega su papel la ruptura de la monotonía: " cuando hacen talleres nos sacan del salón"; y la flexibilidad: "... nos recibe los trabajos otro día cuando a uno se le quedan o no alcanzó a hacerlo"

Al hablar con los docentes sobre si involucran juegos o actividades de tipo lúdico, algunos manifestaron que lo desarrollan por medio de las *técnicas participativas*, que responde a una metodología dialéctica cubana cuyo fin es el de transformar y recrear nuevas prácticas docentes.

Dentro de las observaciones se pudo ver que algunos docentes incluyen estas herramientas en clase como se muestra en el siguiente aparte de clase:

“El docente menciona que la técnica que se va a desarrollar se llama “fábrica de palabras”, cuyo objetivo es indagar que recuerdan del tema de la clase pasada, y consiste en dividir el grupo en subgrupos a los que les entregará un juego de tarjetas que incluyen los temas y en otras sus definiciones para que cada grupo las organice en el menor tiempo posible y forme el máximo de palabras posibles esclareciendo sus significados. Después de terminada ésta actividad cada grupo expondrá el trabajo realizado, justificando sus respuestas”.

⁵⁴ LIZONDO ZARATE, José. El arte de la relación maestro alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. Instituto Politécnico Nacional. México, Dirección de publicaciones tresguerras. Primera edición 2002. P. 21

Otra de las actividades vistas en clase consistía en que:

“El docente utiliza esta técnica al finalizar la clase y lo denomina “la pelota preguntona” cuyo objetivo es determinar qué aprendieron de la clase. Forma un círculo con los estudiantes donde pasa la pelota de mano a mano y a una señal del docente, se detiene la pelota y el estudiante que queda con la pelota extrae una pregunta y dará respuesta a ella. Si responde correctamente continúa el juego, si no contesta se le coloca una penitencia y se descalifica, al finalizar ganan quienes se hayan mantenido por sus respuestas”.

Actividades como las anteriores son las que los estudiantes piden que se incluyan dentro de las clases, porque mencionan que se sienten motivados, contentos por participar y “aprenden jugando” permitiendo realizar a su vez autoevaluación y seguimiento a su proceso, donde manifiestan:

“Nos gustaría actividades de clase donde hayan “juegos, dinámicas”, “nos ponen a participar...” y “...que incluya la “competencia entre grupos, donde el docente brinde premios ya sea con calificaciones o puntos positivos” porque “...así dan estímulos por participar”.

Para algunos docentes éstas actividades no las tienen contempladas dentro de la dinámica de clase porque manifiestan que existen otras como es “la clase práctica” muy motivadora para los estudiantes, porque “les genera la posibilidad de aprender a partir de sus propias experiencias”, “...estimulan la curiosidad y el placer por el descubrimiento” lo que “posibilita explorar, manipular, sugerir hipótesis, cometer errores y reconocerlos, para así aprender de ellos”. Dentro de este marco y por observación a clase se pudo visualizar que la actitud que asumen los estudiantes respecto a éstas clases es de disposición y aceptación, así lo expresan;

La clase práctica permite “adquirir destrezas y conocimientos por la experiencia que se adquiere con el paciente”, “...nos permite integrar teoría-práctica”, “...ganamos habilidades para resolver problemas y situaciones que no se presentan en la teoría...”, “nos acercan más a las necesidades del paciente...” “...nos permite entender más al paciente, sus necesidades como ser humano”.

Ejemplos como el anterior muestran que el elemento práctico no solo es importante desde lo cognitivo sino también tiene otros elementos como la decisión, discusión en puntos de vista, creación y lo más importante reforzamiento de valores y creencias éticas en cualquier lugar y especialmente cuando se está en contacto con el paciente.

Ese contacto físico con una persona permite que valores como la solidaridad, responsabilidad, sensibilidad humana, se construyan y reconstruyan como parte integrante de la formación motivacional de tal forma que oriente la actuación del estudiante en la profesión. Esta motivación profesional como vía para la educación de valores en el estudiante universitario facilita el proceso de identificación con la profesión y el compromiso con su desempeño exitoso, que como lo menciona Rómulo Gallego “la educación debe potenciar la dignidad humana, debe estar basada en la solidaridad colectiva y la conciencia social de tal forma que permita generar procesos de integralidad”⁵⁵ que en otras palabras no es más que la necesidad que el docente se acerque al estudiante para intercambiar conocimientos, desde su contexto social, cultural partiendo de las necesidades del estudiante quien es el dinamizador del proceso que como lo menciona Ausubel⁵⁶ el aprendizaje puede ser más significativo si el alumno puede correlacionar la teoría propuesta por el docente en la clase con sus presaberes y vivencias de la vida real.

“Clases donde se desarrollen habilidades en la búsqueda y selección de información”, “donde se trabaje con material interactivo” que enriquezcan los procesos de enseñanza y nos motiven a aprender”

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza, son las estrategias que estudiantes y docentes anhelan tener en sus aulas, donde los docentes manifiestan que las ventajas de incluir éstas estrategias dentro de la clase, es la que permite que los estudiantes “...desarrollen habilidades en la “...búsqueda y selección de información”, “mejoren la creatividad, a través del desarrollo gráfico y audiovisual”, “tengan a su alcance todo tipo de información y materiales didácticos digitales en una sala de Internet, que enriquezcan los procesos de enseñanza aprendizaje”, “...donde trabajen con materiales interactivos como software” “... puedan comunicarse con docentes y compañeros en diferentes horarios”.

De igual manera los docentes mencionan que quieren “disponer de una sala con herramientas informáticas”, “recursos educativos interactivos”, “software”, que permitan que se desarrollen nuevas metodologías didácticas, donde los

⁵⁵ GALLEGO BADILLO, Rómulo. Saber pedagógico. Bogotá: Magisterio, 1992.p.42

⁵⁶ AUSUBEL, DAVID P. Aprendizaje por Recepción significativa, citado por enciclopedia de la psicología. Barcelona: Océano Centrum 2001.p.272

estudiantes puedan utilizarlas como complemento de las clases presenciales cuando quieran acceder a la información, ya sea para comunicarse, para preguntar, para compartir e intercambiar información o para debatir temas entre ellos o con el docente. Donde manifiestan que deberían tener computadores en sus aulas para poderlos utilizar con la continuidad necesaria, de forma que se puedan incorporar las TIC como algo cotidiano igual que se dispone de un tablero y unos marcadores.

En este sentido los estudiantes manifiestan que al contrario de lo que ocurre en otras instituciones mencionan que en el programa hay dificultad "...para implementar estos recursos en las clases porque no se cuenta con salas de informática disponibles para realizarlas", "...no se tienen software", "...los equipos de informática no están actualizados y no son suficientes", "...no se dispone de equipos en los salones de clase" y "...sólo hay dos salones equipados con un sólo computador, pero sin internet ", "...si en algún caso algún docente o estudiante quiere utilizar éstos recursos para búsqueda de información sólo se puede acudir a biblioteca".

Sin embargo hay algunos docentes que ven limitaciones para su uso porque manifiestan que "...no ha habido asesoramiento por parte de la universidad que les instruya y apoye en la utilización de software" o en otros "...recursos tecnológicos como son los blogs", por lo que no se sienten con la seguridad que necesitan para afrontar la docencia con TIC.

El Plan Nacional Decenal de Educación incluye dentro de los temas "la Renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación"; donde se menciona la necesidad de dotar y mantener en todas las instituciones y centros educativos una infraestructura tecnológica informática y de conectividad, que tenga criterios de calidad y equidad, para apoyar procesos pedagógicos y de gestión.

Otro de sus planteamientos es la necesidad de fortalecer procesos pedagógicos con el uso de las TIC como estrategias didácticas activas que faciliten el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico y creativo del estudiante convirtiéndose de esta manera en una forma de comunicación que se extienda fuera del aula.

Para que éste espacio virtual posibilite nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes modernas de comunicaciones, requiere de nuevos conocimientos y destrezas que habrán de ser aprendidos en los procesos educativos.

Por otra parte, se tendrá que replantear la organización de las actividades educativas, mediante un *nuevo sistema educativo en el entorno virtual, donde por la red Internet, convierte este entorno de multimedios no sólo es un nuevo medio*

de información y comunicación, sino también un espacio para la interacción, la memorización y el entretenimiento con otras personas.

Por ello, es preciso diseñar nuevos escenarios y acciones educativas *donde los estudiantes puedan aprender a moverse e intervenir en el nuevo espacio telemático.*

El docente que anhela "...modelo de comportamiento y de ser social para imitar"

Para los estudiantes el docente ideal es "un ser comprensivo, amigable, respetuoso, tolerante", "...que con su comportamiento sea el modelo para copiar" , "...que refleje su calidez humana" , "...que desarrolle los contenidos del curso de manera interesante y práctica", "didáctico", "...con creatividad e interés por sus estudiantes", " ...Que enseñe cosas útiles, que sirvan para aplicarlas en el ejercicio de la profesión" , donde "...los contenidos de los cursos se adapten a las realidades humanas" que establezca "... relaciones amistosas en el aula", "... defina sus rutinas", "...las normas de clase", "...asigne responsabilidades y cargos", "...colabore en la resolución de conflictos, "...promueva al trabajo en grupo" " " con un clima afectivo para el aprendizaje y la convivencia"

Desde ésta perspectiva para los estudiantes los valores constituyen "...la esencia del docente", como modelo de comportamiento y de ser social, donde Velásquez⁵⁷, menciona "los docentes tienen una alta responsabilidad de retomar el camino de la formación basada en valores que se refieran al bien común y no al bien personal, que profundice en el verdadero valor de lo ético y que contribuya, en definitiva, a la construcción de nuevas valoraciones del comportamiento social con el cual se preserve no solo la existencia, sino una existencia más humana y satisfactoria".

En este sentido, los valores serán transmitidos desde el docente al estudiante a través de la relación significativa y valorativa que se dé entre ellos. Este proceso de interacción que ocurre entre docente y estudiante ofrece ilimitadas oportunidades de crecimiento personal, donde dicho desarrollo estará orientado en función de la calidad y del efecto que generen esas interacciones, creando en el estudiante, características que le serán propias y que lo identificarán en un campo específico del saber.

⁵⁷ VELÁSQUEZ, E. (2004). Los valores en el contexto de la educación. Recuperado de: <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/V/Velazquez%20Eulalio-Contexto%20educacion.htm>

Para el estudiante éste anhelo es el resultado de la identificación con la mayoría de los docentes que tienen éstas características que influyen como ya se había mencionado en la receptividad de los estudiantes ante los conocimientos transmitidos por los docentes, donde para el estudiante será significativo dependiendo del sentido que adquiera la relación para ambos y de las valoraciones que cada quien construya con respecto a sí mismo y con respecto al otro.

“...Muestra de autoridad y respeto”

Por otra parte para el estudiante la explicitación de las reglas básicas educacionales representan un papel importante, porque donde no se les dé el reconocimiento ésto da lugar a malentendidos que obstaculizarán el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando otras percepciones como “...queremos un docente con carácter”, “...que no permita que lo irrespeten”, “...que tenga autoridad”, “...que limite la confianza”.

En este sentido, el docente tiene que reconocer que su misión es la de optimizar el desarrollo de los aprendizajes, aplicando estrategias y métodos que al actuar de una manera profundamente objetiva, el docente como el estudiante se encuentren entre sí como lo que son seres humanos en un proceso de aprendizaje, bajo una relación adecuada, de armonía y respeto donde el trabajo del docente sea realizado más eficientemente y las situaciones sean desarrolladas favorablemente cultivando la efectividad en el proceso de aprendizaje

Es así como el discurso en el aula para ser inteligible, dependerá de la acumulación gradual de contextos compartidos de habla y experiencia donde la explicitación de las reglas y normas de funcionamiento del aula sean un factor clave para el trabajo social del espacio de clase. Como señala Cruz Pérez: “*es fundamental que las normas sean negociadas y consensuadas con los alumnos y, a ser posible, elaboradas por procedimientos de participación democrática entre alumnos y profesores, porque ello otorga a las normas una fuerza moral que facilita su aceptación y cumplimiento, además del valor educativo del proceso y su contribución a la formación de personalidades autónomas*”⁵⁸.

⁵⁸ PÉREZ PÉREZ, Cruz. La normas en el curriculum escolar. Revista de pedagogía. ISSN 0034-9461, Vol. 54, N° 205, 1996, p. 535-556, citado por TRAVER, Joan. caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. Revista Iberoamericana de Educación.2002. P. 5

En este sentido la comunicación juega un papel importante en la tarea social del aula, porque crea un clima de aula y ambiente de aprendizaje determinado a través de la organización del grupo clase, de los espacios y los tiempos académicos; mientras las reglas y normas de funcionamiento vienen caracterizadas por la dinámica de trabajo y por el papel a desarrollar por parte del docente y del estudiante, en función de las características del ambiente de aprendizaje donde se realiza la experiencia educativa.

David Fontana⁵⁹ señala como elementos clave para conseguir la adecuada convivencia en el aula y, en consecuencia, un clima de aprendizaje tranquilo y eficaz, unos contenidos escolares del interés del alumno, y que el profesor tenga cualidades de líder en el aula. Menciona que un liderazgo adecuado que proporcione ese clima viene determinado por la personalidad del profesor y por su estilo de gestión.

En cuanto a la personalidad del buen líder, señala Fontana está revestida de autoridad, además de ser coherente, imparcial y buen juez de las personas y las situaciones. En lo que se refiere al estilo de gestión, es saber escuchar los puntos de vista de los demás, delegar y dar responsabilidades a otras personas, animar y dar las recompensas adecuadas.

En este sentido la misión del docente en su tarea educativa es doble; por una parte, debe enseñar unos conocimientos a sus estudiantes y, por otra, conseguir que estos estudiantes los aprendan. De esa manera esta doble misión hace que se encuentren combinadas en su persona funciones de autoridad y potestad. Donde para que los estudiantes puedan aprender. Es necesario que el docente ordene la convivencia en el aula, es decir el docente tiene que lograr y mantener la disciplina. Sin embargo, la disciplina no puede reducirse a establecer un sistema de sanciones al que se acude cuando el estudiante tiene un comportamiento inadecuado, sino hay que entenderla como un sistema que ordena los deberes y los derechos de cada uno de los que participan en la relación educativa; donde se impidan conductas negativas en defensa de la libertad individual de cada estudiante.

Un docente con “calidez humana” y “...creatividad para desarrollar los contenidos del curso de manera interesante y práctica”

⁵⁹ FONTANA, David. El control del comportamiento en el aula. 1ª edición. Barcelona: Paidós, 2000. P.143-144

Por otra parte otra de las características por las cuales desean que sus docentes posean es que sea un apasionado por su trabajo, movido por las más hondas convicciones de ser para los demás, que para Bedoya se representa en el *eros pedagógico* concebido como:

*“ una relación amorosa entre tutor y estudiante, producto del pedagogo que desea y quiere el progreso de sus estudiantes; anhela o espera que cada uno llegue a investigar y a conocer como él ya lo ha hecho, o mejor ya lo esta haciendo, pretende que se despierte en ellos el verdadero deseo por el conocimiento...la capacidad de asombro, la curiosidad natural o innata de interrogarse, de investigar cada día más, tratar de llegar a la explicación que el docente ha ayudado a plantear, o más propiamente que ha sabido plantear con la colaboración y participación directa del estudiante”.*⁶⁰

Lo que permite establecer una relación directa entre “el maestro apasionado por su trabajo docente” y el maestro que, con ello, logre apasionar a sus discípulos. Así, es claro que la labor docente no se reduce a transmitir conocimientos, datos o información, sino es una labor que va mucho más allá que esto, donde posibilite que el estudiante descubra lo apasionante de aprender a conocer. De esta manera el docente debe poseer elementos que contagien a sus estudiantes, pero para ellos parece no ser solo conocimiento sino “calidez humana” y “...creatividad para desarrollar los contenidos del curso de manera interesante y práctica”. Así pues se llega nuevamente a ciertos aspectos ya retomados anteriormente como son la importancia de la motivación, el dominio de la pedagogía y la creatividad en el aula de clase, además del saber específico del docente.

El estudiante que anhelamos: “responsable”, “reflexivo” y “crítico”

“Ser autónomo equivale a ser el constructor de su propio aprendizaje”.

La educación de “personas críticas y reflexivas” parece ser un deseo común para los docentes; ésta noción de capacidad crítica está relacionada con no “pasar entero”, con ir más allá de los significados aparentes, con lo que hay detrás de las ideas, argumentos, teorías, ideologías y sobre todo, está relacionada con la autonomía de pensamiento; con la posibilidad de ser dueño responsable de las decisiones sobre qué creer y cómo actuar.

⁶⁰ BEDOYA, José Iván, La *paidèutica* platónica: Una propuesta para la pedagogía actual, en forjadores de pensamiento en occidente y sus reflexiones sobre la educación. Medellín. Universidad de Antioquia: Facultad de Educación, 2001.p.285

Para los docentes el estudiante "...crítico es aquel que participa activamente", "se cuestiona, se hace preguntas sobre el tema visto, consulta artículos y cumple con las tareas o trabajo independiente que se les deja", "... un estudiante que discute, propone, expone, argumenta sobre un tema sin limitarse a lo que el docente le explica, donde experimenta lo visto desde la teoría en la práctica".

Mejía,⁶¹ señala que la posición crítica tiene que ver con la toma de decisiones habiendo evaluado alternativas, cuestionado las posibles consecuencias e implicaciones de la decisión y haber decidido de manera responsable, asumiendo una posición y sus implicaciones.

Desde esta mirada el docente desea que el estudiante sea esa persona con capacidad de analizar y valorar los conocimientos adquiridos, de forma tal que le permita afirmarlos cuestionarlos o proponer otros diferentes. Sin embargo el docente también es consciente del papel que él juega en éste aspecto, porque menciona que para que ésto se dé, también es necesario que al estudiante "...se le ofrezca ese conocimiento a través de otros medios diferentes a los convencionales de educación" con "... libertad para participar en el descubrimiento y construcción de nuevos saberes... y permitiéndole ponerlos en práctica".

Otra de las características que mencionan los docentes que desean de sus estudiantes es la responsabilidad puesto que consideran que al estudiante. "le falta participación, "pues no es muy fluida, casi siempre participan los mismos y son algo dispersos, apáticos al tema, a la lectura previa", "...lo que los hace perezosos".

Es así que el docente identifica la responsabilidad como la respuesta del estudiante ante su propio aprendizaje, aprende porque quiere aprender", "sin escatimar esfuerzos", lo asocian a su vez con "el estudiante autónomo como aquel que aprende por sí mismo y crea conocimiento nuevo",...sin necesidad de "copiar y "pegar" o "escribir lo que otros han dicho sin saber lo que escribe". Desde esta mirada el estudiante autónomo "...produce documentos, escribe artículos, pregunta, busca, investiga, participa en las clases y en la preparación de evaluaciones y desarrollando tareas".

Sin embargo otros docentes piensan que hay algunos estudiantes donde "el trabajo es excelente, hay socialización de ideas, cuentan experiencias, buscan soluciones a problemáticas planteadas ante el tema, "generalmente los estudiantes están atentos al tema, participan activamente con preguntas del tema

⁶¹ MEJIA, José Andrés, ORDUZ, Mónica y PERALTA Blanca María. ¿Cómo formamos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula?: Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. Revista Iberoamericana de Educación.

a tratar “ ...los estudiantes saben qué tema se va abordar en la clase y lo traen preparado de la forma que se haya estipulado, con mapa conceptual, desarrollo de un taller, entre otras formas y en la clase se ponen en común las ideas que ellos traen y se aclaran los conceptos nuevos que se están introduciendo”.

Frente al querer de los docentes vale la pena reflexionar ¿cómo se logra pensamiento crítico, autonomía, responsabilidad, productividad en los estudiantes? Muñoz⁶², señala que para que se genere el desarrollo del conocimiento dentro de su práctica pedagógica es necesario que el docente construya saber a partir de escenarios concretos, simbólicos e imaginarios en los que vive y sobre los que actúa y a su vez involucre la investigación de su quehacer práctico implementando metodologías diversas de investigación en el aula, que hagan posible darle sentido a la actividad educativa como la etnografía, la observación participante, el laboratorio y la investigación descriptiva.

Por lo tanto es necesario que docentes y estudiantes negocien intereses, compartan conocimientos porque les permite a cada cual lograr su propósito, el docente en su saber pedagógico, el estudiante en su saber pertinente y significativo, ya que responde a las expectativas cognitivas de éste, puesto que la nueva información le permite reflexionar sus teorías y asimilar otras más complejas que respondan a las necesidades de su entorno, es decir, el estudiante aprende de esta manera a resolver problemas, a plantear soluciones, a relacionar teoría con la práctica. A través de la investigación, “el estudiante conoce la realidad de su entorno y el docente orienta y desarrolla los mecanismos que le permitan al estudiante lograr su objetivo, contribuyendo a la formación del espíritu científico”⁶³

⁶² MUÑOZ, J, QUINTERO, J; MUNEVAR, R. *¿Cómo desarrollar competencias investigativas en educación?* Magisterio. Bogotá. 2001.p.22

⁶³ BACHELARD, Gastón. La formación del espíritu científico, citado por ⁶³ MUÑOZ, J, QUINTERO, J; MUNEVAR, R. p. 32

5. UNA MIRADA A LA PRÁCTICA DOCENTE

Esta investigación será de gran utilidad en el ámbito pedagógico porque permitirá que desde las vivencias, las actitudes de los actores educativos se propicie con mayor sentido y mejor comprensión el quehacer educativo del docente donde valore la importancia de su tarea diaria, que se descubra como el portador de conocimiento sobre los estudiantes, sobre las características de su entorno social, cultural, los factores que faciliten o desfavorezcan el proceso y sobre los conocimientos y saberes que debe enseñar; el reflexionar sobre sí mismos y sobre sus saberes, que implica un análisis crítico entre el hacer y el pensar sobre el hacer en el aula

Los resultados obtenidos, son el fruto y análisis del proceso de enseñanza aprendizaje ocurrido en el aula, donde se puede concluir en primera instancia que en la mayoría de las clases se da participación a los estudiantes, hay dinamismo, los métodos de enseñanza son buenos, utilizando técnicas variadas como analogías, técnicas CQA, análisis y resolución de casos tomados de la vida real, demostraciones y actividades prácticas situadas en escenarios reales, que permiten al estudiante enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir el conocimiento, desarrollar habilidades y construir su competencia profesional, lo que hace que se vincule el pensamiento con la acción.

Sin embargo, a pesar de las diferentes estrategias utilizadas en el aula de clase, se observó que lo que falla es su aplicación, puesto que el desarrollo de algunas clases son muy aburridas, les falta motivación por parte de los docentes, utilizándolas sin tener clara su finalidad, el tipo de aprendizaje que favorecen, el tipo de técnicas que conjuntan y aún sin considerar las características propias del estudiante en lo relacionado a sus saberes previos, su estilo de aprendizaje, sus intereses o su relación con el contexto en el que se encuentra.

Los estudiantes en general coinciden en decir que a algunos docentes les falta variar los métodos empleados ya que predominan aún los métodos de exposición tanto oral como escrito, que limitan el dinamismo y la motivación en el desarrollo de las clases.

Dentro del sentir hay un aspecto que se retoma en éste trabajo y hace referencia a la relación interpersonal entre docentes y estudiantes donde la gran mayoría de los participantes consideraron positivo las buenas relaciones entre ellos para el desarrollo y participación en las clases, porque reconocen que relaciones de respeto y confianza, les facilita a los estudiantes mayor actividad de búsqueda de información, confrontación y elaboración de tareas; les permita aclarar dudas y

exponer sus inquietudes, lo cual genera sentimientos de motivación hacia las clases y por ende favorece ambientes positivos de aprendizaje.

No obstante, algunos estudiantes mencionan que hay un aspecto que se debe atender y es el manejo de la autoridad por parte del docente, ya que de hecho les parece conveniente que el docente se muestre colaborador, pero teniendo un grado razonable de control y autoridad en el manejo de la conducta del grupo, con el fin de centrar la atención, evitando el desorden e indisciplina presentado en el aula de clase de algunos de los cursos observados.

Se presenta un alto nivel de satisfacción con la enseñanza impartida, la gran mayoría mencionan que se involucran técnicas participativas y diversidad de estrategias que las hace dinámicas, participativas; acompañado también de una mayor presencia de clases teórico – prácticas, que les permite una adaptación de los conocimientos teóricos a situaciones simuladas, similares a las que el estudiante se va a encontrar en sus prácticas clínicas. Así mismo el contar con diversidad de centros de práctica disponibles asegura que el estudiante desde sus asignaturas o cursos tenga contacto con las diferentes realidades de la fisioterapia, lo cual asegura la apropiación y desarrollo de las habilidades necesarias para su profesión, facilitado a su vez por el buen clima que se respira en clase. Sin embargo, mencionan que la duración del semestre es muy corta y la excesiva carga académica limita que los contenidos se desarrollen en su totalidad con actividades prácticas.

Pero existe un número de estudiantes que tienen una opinión contraria de las clases porque señalan que algunos docentes fomentan la memorización de datos en vez de procesos de razonamiento y reflexión y añaden que otra de las causas de su insatisfacción, es por las condiciones de infraestructura, pocos materiales didácticos y asignaturas con elevado contenido teórico sobre el práctico donde las clases se presentan en bloques de periodos largos de tiempo y en horarios inoportunos, generando en ellos cansancio y desmotivación.

Un problema que mencionan los docentes es que en general hay muy poco porcentaje de estudiantes que hace un uso adecuado del horario de las asesorías o tutorías, porque el porcentaje que las usa es muy escaso, y cuando lo hacen es de forma inadecuada, si se parte que asisten fundamentalmente en el periodo previo a los parciales. Así mismo mencionan que cuentan con pocos recursos didácticos y de tipo virtual por lo que en general son escasas las innovaciones realizadas desde la docencia, sólo un pequeño porcentaje de los docentes han introducido los objetos virtuales de aprendizaje (OVA) como nuevo recurso en el desarrollo de las clases, señalando a su vez que esto es debido también a la falta de formación en éste campo.

Es así como docentes y estudiantes concuerdan que dentro de los aspectos que les gustaría involucrar en sus clases son las TIC (*Tecnologías de la Información y la Comunicación*) donde las aulas además de contar con instrumentos y servicios habituales cuenten con internet para desarrollar los cursos en web, donde los docentes creen y administren los contenidos de las asignaturas desde un navegador, como un espacio de encuentro para compartir herramientas con su grupo de estudiantes.

6. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, UN CAMINO A LA INVESTIGACIÓN Y AL FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Este estudio se constituyó en la primera reflexión pedagógica realizada en el programa de fisioterapia con miras a que el docente tome una posición crítica ante su quehacer; redimensionando las relaciones existentes entre docente-estudiante, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje donde Una vez culminada el análisis y la interpretación de los sucesos ocurridos en el aula, se formulan las siguientes sugerencias:

Es de considerar que estrategias pedagógicas como las aquí planteadas serían más efectivas, significativas y motivantes para los estudiantes si los facultan para participar activamente de manera reflexiva y crítica, investigando y actuando con responsabilidad en torno al proceso de enseñanza- aprendizaje, como experiencia de una comunidad consciente en la mejora de dichos procesos.

Para dar respuesta a los deseos de los estudiantes porque se incluyan nuevas metodologías dentro del aula se hace necesario que la universidad realice capacitación a los docentes en otros recursos que motiven y fomenten el aprendizaje de sus estudiantes y a su vez cree ambientes virtuales donde se les proporcione diversos servicios a docentes y estudiantes para que complementen en red tengan un espacio de apuntes y materiales de consulta y los docentes dejen a disposición de los estudiantes los apuntes de la asignatura u otros archivos informativos que puedan ser de interés, servicio de foros, que permita crear debates donde los estudiantes, docentes y otros especialistas intercambian sus puntos de vista sobre determinados temas.

El hecho que la institución cuente con sedes en otras ciudades y tenga convenios con otras universidades permitiría la posibilidad de desarrollar el servicio de video conferencia para que el estudiante dialogue en directo con especialistas que no pueden estar presentes pero que sirvan de apoyo a las clases , siendo la figura de docente invitado; lo que permite a su vez compartir las clases que se imparten en una sede con las demás sedes y que se pongan a disposición como asignaturas on-line, y a su vez con otras universidades con las que tenga un convenio de reciprocidad, donde ellas ofrecen también otras asignaturas complementarias.

A pesar de que una tutoría presencial siempre será mejor que una telemática, no hay duda de las ventajas que supone la posibilidad de que el acompañamiento docente-estudiante pueda realizarse fuera del tiempo presencial destinado para ello ya sea por correo electrónico, chat o videoconferencia a través de internet, pero determinando las condiciones y para qué eventualidades se va a ofrecer ésta tutoría on-line evitando que se le duplique el trabajo al docente. Dentro de las normas sugeridas sería; que los estudiantes solamente hagan on-line las consultas que necesiten resolver antes de la próxima clase o tutoría presencial; que no pregunten al docente cuestiones de "organización de la clase o relacionados con los trabajos que se deben realizar" porque éstas pueden resolverlas preguntando a los compañeros.

Tanto docentes como estudiantes concuerdan en que la institución debe asignar un mayor número de recursos didácticos como software, computadores, maniqués para realizar simulaciones de técnicas o procedimientos que no se pueden realizar con un paciente como son la reanimación cardiaca, pruebas de consumo de oxígeno y de tipo pulmonar que no se realizan en la práctica sino que quedan solo plasmadas en la teoría.

De igual manera es necesario que se cuenten con un mayor número de cámaras de video, como equipo de apoyo para actividades prácticas con pacientes que tienen patologías poco comunes y que con su consentimiento informado permiten ser filmados para que a futuro otros estudiantes dispongan de ese material de consulta y de profundización de su aprendizaje.

Se hace necesario que el programa ofrezca un mayor número de asignaturas sobre formación humanística en concordancia con la Misión de la Universidad, expresada en el Proyecto Educativo Institucional y del Programa de Fisioterapia.

Dentro del programa no se percibe la cultura investigativa de tipo cualitativo, lo que paralizó en ocasiones la investigación por lo que se sugiere incentivar a docentes y estudiantes en desarrollar proyectos de tipo pedagógico para que cuestionen, analicen aspectos de su contexto.

BIBLIOGRAFÍA

ALVIS, Karim. Acreditación de los programas de Fisioterapia. Una Visión de Futuro Revista Asociación Colombiana de Fisioterapia. 1996.p 67-68.

ARTAVIA, Jenny María. Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Costa Rica. Revista electrónica. Actualidades investigativas en educación. Diciembre 12 de 2005.Volumen 5. N 002,p.6

Asociación Colombiana de Fisioterapia. "Antecedentes de la Fisioterapia". En: Revista Asociación Colombiana de Fisioterapia P 5-14. 2.003; Edición especial

BACHELARD, Gastón. La formación del espíritu científico, citado por ¹ MUÑOZ, J, QUINTERO, J; MUNEVAR, R. p. 32

BARRERO RIVERA, Floralba. Interpretación de la práctica pedagógica de una docente de Matemáticas. Disponible en <http://regweb.ucatolica.edu.co/publicaciones/psicologia/ACTA/n14/articulosrevista/art7acta14.pdf>

Bedoya, José Iván, La paidèutica platónica: Una propuesta para la pedagogía actual, en forjadores de pensamiento en occidente y sus reflexiones sobre la educación. Medellín. Universidad de Antioquia: Facultad de Educación, 2001.p.285

BOGOYA MALDONADO, Daniel, Competencias y proyectos pedagógicos, Universidad Nacional de Colombia, Unibiblios, 2000. p 11

BONILLA, Elsy. La Investigación en Ciencias Sociales, más allá del dilema de los métodos. Bogotá: UNIANDES, 1995

BUITRAGO DELGADO, MARIA TERESA. "La Investigación como Práctica Pedagógica". Ponencia presentada en el Simposio Internacional de Investigación en Educación. Santa Marta, Colombia Nov. 8,9 y 10 de 1999. Disponible en:<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001566/156618s.pdf>

CARR, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (2ª ed.) Sevilla: Díada editora. 1997. P 105

CARRERAS, Maria del Rosario; GUIL BOZAL, Rocío y MESTRE NAVAS, José Miguel . Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. *Revista*

Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1999. 2(2).
[Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>]

CONGRESO DE LA REPUBLICA, Ley 528 de 14 de septiembre de 1999, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de fisioterapia, se dictan normas en materia de ética profesional y otras disposiciones. Santa fe de Bogotá, 1999.

CRUZ PÉREZ Pérez,. La normas en el curriculum escolar. Revista de pedagogía. ISSN 0034-9461, Vol. 54, N° 205, 1996, p. 535-556, citado por TRAVER, Joan. caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. Revista Iberoamericana de Educación.2002. P. 5

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. 1996. Capitulo 7.P

DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una visión constructivista. México, McGraw Hill.2002. P 13-19

DIAZ QUERO, Viviana. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1122Diaz.pdf>. Revista Digital Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Número 37/3 . 2005

FLOREZ, Rafael. Evaluación Pedagógica y cognición. Santa Fe de Bogotá: Mc Graw Hill, 1999. p. 92.

Fontana, David. El control del comportamiento en el aula. 1ª edición. Barcelona: Paidós, 2000. P.143-144

GIMENO SACRISTAN, José y PEREZGOMEZ, Ángel. Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata, Madrid. 1997 P 109

HERNANDEZ ZAPATA, Martha Elvira. Prácticas y concepciones de profesores y estudiantes ante la enseñanza de la filosofía. Bucaramanga. Tesis Maestría en pedagogía. Universidad Industrial de Santander. 2007.

IBARRA RUSSI, Oscar Armando, MARTINEZ DE DUERI, Elba y VARGAS DE AVELLA, Martha. Formación de Profesores de la Educación Superior: Programa Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES-; Asociación Colombiana de Facultades de Fisioterapia – ASCOFAFI-; Asociación Colombiana de Fisioterapia- ASCOFI-. Requisitos para la Creación y Funcionamiento de los Programas de pregrado en Fisioterapia.1998

IGLESIAS, Elmys. Lenguaje Simbólico en el quehacer pedagógico: Una investigación Educativa en el nivel superior. Barranquilla: Antillas, 2002. p. 41.

LEON, Ana Teresa. El maestro y los niños: La humanización del aula. San José, Costa Rica: editorial universidad de Costa Rica, Citado por ARTAVIA, Jenny María. Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Costa Rica. Revista electrónica. Actualidades investigativas en educación. Diciembre 12 de 2005. Volumen 5. N 002, p.4.

LIZONDO ZARATE, José. El arte de la relación maestro alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. Instituto Politécnico Nacional. México, Dirección de publicaciones tresguerras. Primera edición 2002. P. 21

Martínez Rodríguez, JB. Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Monografía pedagógica. Universidad de Granada. Universitas 1990, p. 102

MAXWELL, Joseph A.; "QUALITATIVE RESEARCH DESIGN. An Interactive Approach". Sage Publicatios, 1996. Páginas 1-13. Traducción de María Luisa Graffigna.

MEJIA, José Andrés, ORDUZ, Mónica y PERALTA Blanca María. ¿Cómo formamos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula?: Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. Revista Iberoamericana de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. Consejo Nacional de Acreditación. CNA. Lineamientos para la acreditación de programas. Agosto 2003.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Decreto 1056 de marzo 31 de 1954

Ministerio de Educación. República de Colombia. Ley 9 de enero 30 de 1976, por la cual se reglamenta la profesión de fisioterapia. Bogotá, 1976.

Ministerio de Educación Nacional y Departamento Nacional de planeación. Misión Nacional para la modernización de la universidad pública. Informe final. 4 volúmenes. Bogotá, 1995

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Consejo Nacional de acreditación. CNA. criterios y procedimientos para la verificación de estándares de calidad de programas académicos de pregrado en ciencias de la salud. Decreto 917 de mayo de 2001.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Decreto 0917 de 2001, por el cual se establecen los estándares de calidad en programas académicos de pregrado en ciencias de la salud. Bogotá, 2001

MORAN, Porfirio y CARBAJOSA, Diana. Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. Universidad Autónoma Metropolitana. UAM. Abril 2007, N° 48. P. 9-19.

MUÑOZ, J, QUINTERO, J; MUNEVAR, R. *¿Cómo desarrollar competencias investigativas en educación?* Magisterio. Bogotá. 2001.p.22

Nolla Cao Nidia. Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. 1997;11(2):107-115. Revista cubana de educación médica superior. Biblioteca virtual em saudè. 1997

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA.UNESCO. Instituto Internacional para la educación superior en América latina y el Caribe. Declaración de la conferencia regional de la educación superior en América latina y el Caribe. CRES. Cartagena de Indias. Junio 2008

PASMANIK V, Diana y CERON F, Raúl. las practicas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química. *Estud. pedagóg.* [online]. 2005, vol.31, no.2 [citado 07 Octubre 2008], p.71-87. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705

PEREZ GOMEZ, Ángel I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, 1999. P 412

Plan de Estudios vigente como resultado de la Reforma Curricular, Programa de Fisioterapia. 2004.P. 1-40

PRIETO PARRA, Marcia. La practica pedagógica en el aula: un análisis crítico. En: revista de educación y Pedagogía No.4. Bogotá. P 78-84

Revista Asociación colombiana de Fisioterapia. Edición Especial. Escuela Nacional de fisioterapia, pág. 12

REVISTA DOCENCIA UNIVERSITARIA – CEDEUIS- El cambio educativo desde la investigación acción- MARTHA ILCE PEREZ ANGULO.Volumen 7 No. 1. Noviembre 1 de 2006

ROJAS, E. Educación Superior en Colombia: Reflexiones en educación universitaria. Bogotá. Editorial Universidad Nacional de Colombia, 1999. P 95

SARMIENTO M; CRUZ I; MOLINA V; MARTÍNEZ A. Fisioterapia en Colombia: Historia y Perspectiva”. En: Revista Asociación Colombiana de Fisioterapia. 1994; 39: 7-11

SERBIA, José María (30-08-2007). DISEÑO, MUESTREO Y ANÁLISIS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Año VI, Número 7, V2, pp.123-146 ISSN 1668-5024

SOLE, Isabel. El apoyo del profesor. En: Revista aula de innovación educativa; 2001 mayo (12): 32-43, citado por OSPINA, Jacqueline. La motivación, motor del aprendizaje. Revista ciencias de la salud. Bogotá, octubre de 2006.p.159.

STENHOUSE , **Lawrence. Investigacion y desarrollo del currículo**, Citado por Lucila Parga Romero. Una mirada al aula. La practica docente de las maestras de la escuela primaria. Universidad pedagógica nacional. Editores plaza valdes. 2004 P 67

UNIVERSIDAD NACIONAL, Marco de fundamentación conceptual. Examen de estado de calidad de educación superior programa de fisioterapia. 2004. p.4.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Grupo Docentes del Departamento del Movimiento Corporal Humano y sus Desordenes. Propuesta sobre Competencias. Mayo 2003

VELÁSQUEZ, E. (2004). Los valores en el contexto de la educación. Recuperado de: <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/V/Velazquez%20Eulalio-Contexto%20educacion.htm>

World Confederation for Physical Therapy (WCPT) “Policies – Declarations of principles and position statements”. Aproved at the 14th General Meeting of WCPT. May.1999. Disponible de : <http://www.wcpt.org>

ZULUAGA, Olga Lucia. Pedagogía e Historia. Medellín: Anthropos. 1999. P.147

ANEXOS

ANEXO A: FORMATO DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Maestría en Pedagogía de la UIS y el Programa de Fisioterapia desde el curso Proyecto II adelantan la investigación titulada “caracterización de las practicas pedagógicas de los docentes del programa de fisioterapia” Bucaramanga, por lo que Yo.....

(Nombre y apellidos)

- He leído y entendido la información sobre la investigación que se me ha entregado.
- He podido hacer preguntas sobre el estudio
- He comprendido las razones del estudio y tengo claro sus objetivos y alcances
- Comprendo que mi participación es voluntaria.
- No he recibido presión alguna para colaborar en el estudio

Firma del participante

ANEXO B: PRECATEGORIZACIÓN DE LOS TESTIMONIOS DE LOS ESTUDIANTES

HACER

CARACTERÍSTICAS DEL INICIO DE LA CLASE

AM25 : la profesora se ha caracterizado desde el principio por ser una persona muy puntual, esto es una buena forma de practicar lo que se predica, pues así uno sabe que Ella es exigente y rinde más como estudiante, se preocupa por imitar sus buenos ejemplos.

AM26.: La profesora siempre llega temprano, ella es muy responsable en ese sentido y eso le da mucha importancia a la materia porque no permite que uno vacile, entonces nosotras tratamos de responderle igual.

AM22: En el inicio de la clase, la profe nos saluda, hacemos un recordatorio de lo que vimos la clase pasada, nos hace un mapita en el tablero de lo que vamos a hacer es como una guía o cronograma de las actividades a realizar, esto ES una forma muy creativa que Ella utiliza y nos sirve para ubicarnos y así nos rinde más el tiempo

AM21: La profesora llega espera a que lleguemos la mayoría y cuando hay un grupo significativo empieza la clase, es muy bueno claro que ella nos espere, porque a veces a uno se le presentan inconvenientes y pues si ella empieza muy rápido nos atrasamos y de hay uno se desubicaría, pero ella es muy comprensiva y da un tiempito para que lleguemos.

AM23: Cuando llegamos a clase la profe nos hace una lista de lo que vamos a ver como un orden del día, entonces como llegamos recién levantados y desubicados por el sueño eso nos ayuda a ponernos pilas en la clase, además mientras la profe copia en el tablero lo que vamos a hacer llegan los que hacen falta, algo muy importante es que a medida que uno va llegando ella lo saluda por el nombre, entonces uno sabe que ella está pendiente de todos y ni modo de molestar.

AM31: La profe llega muy alegre nos saluda, empieza con esa chispa que nos hace despertar a ella no le gusta perder el tiempo, y es muy organizada, es organizada porque lleva un orden de lo que vamos a hacer en la clase, con eso ella demuestra que preparó la clase.

AB01: Se inicia a veces con un quiz, que para hoy que es sobre los músculos de la articulación de codo, luego se va desarrollando el tema propuesto.

AB02: Por lo general con un saludo y haciendo un recordatorio de lo que vimos la clase anterior y luego empieza el tema del día.

Otras veces la clase se inicia con una evaluación (quiz) del tema visto en la clase pasada, hoy es del origen e inserción de los músculos de codo.

AB03: Hay días que al principio de la clase entramos y quiz, hoy es de origen e inserción de los músculos de codo y antebrazo, toma lista y luego inicia recordando lo que vimos la clase anterior y en ocasiones o en la mayoría de veces realiza quiz.

AB04: Muy cordial, saludable, pero las clases son muy rutinarias a veces tienden a ser aburridas pero la profe se desenvuelve muy bien en su área, las explicaciones son muy entendibles. Como siempre muy cordial, saludable la profe da unos minutos para que lleguen todos e iniciamos, bueno, hoy socializamos el tema que fue mano y muñeca, es muy puntual, ella espera máximo 10 minutos, eso lo hablamos desde el primer día en donde se dieron las reglas ella dice les doy de plazo 10 minutos o 15 minutos para que lleguemos. La clase de hoy se inicio con un quiz sobre músculos origen e inserción del antebrazo y codo.

76

AB05: Al principio de la clase ella toma asistencia luego recoge trabajos que hoy es de los músculos de la región tenar e hipotenar.

AEI18: Las actividades realizadas son trabajos independientes, investigaciones que al inicio de la siguiente clase la docente evalúa o socializa.

AEI83: Se empieza la clase a las 10:10am en punto entregando una guía del tema de hoy

AEI85: Empezamos la clase con las guías que entrego la clase anterior, hoy fue de pruebas semiológicas de la columna

AEI87: En ocasiones se inicia la clase con un quiz del tema anterior y luego se corrige el quiz.

AEI89: Algunas clases inician con recorderis de la clase anterior o en algunas ocasiones con quiz, hoy presentamos quiz sobre origen e inserción, acción e innervación de los músculos de tronco.

AE12: El inicio de La clase es algo muy acogedor, empezamos resolviendo dudas y aclaraciones sobre temas vistos.

AEIII73 : El docente comenzó la clase explicando aspectos que habían quedado pendientes la clase anterior.

AEIII77 Comenzamos la clase terminando parte del tema de la clase anterior que fue sobre las áreas torácicas en los diferentes planos y regiones

AEIII72 El profesor informo acerca de las diferentes investigaciones que debemos hacer para hacer las clases mas claras, luego continúo con lo que habíamos visto la clase pasada reforzando las dudas y de una entramos en el tema nuevo.

AM25: la profesora se ha caracterizado desde El principio por ser una persona muy puntual, esto es una buena forma de practicar lo que se predica, pues así uno sabe que Ella es exigente y rinde más como estudiante, se preocupa por imitar sus Buenos ejemplos.

AM26: La profesora siempre llega temprano, Ella es muy responsable en ese sentido y eso le da mucha importancia a la materia porque no permite que uno vacile, entonces nosotras tratamos de responderle igual.

AM22: En el inicio de la clase, la profe nos saluda, hacemos un recorderis de lo que vimos la clase pasada, nos hace un mapita en El tablero de lo que vamos ha hacer es como una guía o cronograma de las actividades a realizar, esto ES una forma muy creativa que Ella utiliza y nos sirve para ubicarnos y así nos rinde más El tiempo

AM21: La profesora llega espera a que lleguemos la mayoría y cuando hay un grupo significativo empieza la clase, es muy bueno claro que ella nos espere, porque a veces a uno se le presentan inconvenientes y pues si ella empieza muy rápido nos atrasamos y de hay uno se desubicaría, pero ella es muy comprensiva y da un tiempito para que lleguemos.

AM23: Cuando llegamos a clase la profe nos hace una listica de lo que vamos a ver como un orden del día, entonces como llegamos recién levantados y desubicados por el sueño eso nos ayuda a ponernos pilas en la clase, además mientras la profe copia en el tablero lo que vamos a hacer llegan los que hacen falta, algo muy importante es que a medida que uno va llegando ella lo saluda por el nombre, entonces uno sabe que ella esta pendiente de todos y ni modo de molestar.

AM31: La profe llega muy alegre nos saluda, empieza con esa chispa que nos hace despertar a ella no le gusta perder el tiempo, y es muy organizada, es organizada porque lleva un orden de lo que vamos a hacer en la clase, con eso ella demuestra que preparo la clase

CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO DE LA CLASE

AM29: La ´profe nos había dado unas copias que debíamos leer como trabajo independiente en la casa, entonces organizamos grupos de a 5 personas, para resolver un taller, eso si me parece muy interesante porque compartimos dudas y además si uno no entendió algo el amigo le explica o si no la profe pues ella esta muy pendiente aclarando lo no entendido.

AM24: Se realizo un taller en clase en grupo con el tema que dejo la profe, que investigamos, leímos y entendimos, durante la clase la profe toma fotos para la pagina de internet del curso, a mi me gusta ver la pagina de internet, pues para ver como quedamos en las fotos, y lo juiciosas que nos vemos estudiando,,,j aja, no mentira nos toca juiciecitos sino la profe nos pilla con la cámara y no....

AM28: la profesora pregunto si habíamos revisado el tema, después dijo que hoy íbamos a hacer el taller de la clase pasada que nos había dicho, y con eso despejábamos dudas que podíamos irle preguntando, además el taller se desarrollo con profesiones por grupo y pues así a uno no se le olvidad los conceptos, fue muy chévere a un que el tiempo muy poco.. para hacerlo..

AM27: Hoy hicimos un taller por grupos de las profesiones y la profe nos superviso, cada uno apporto lo que había estudiado.

AB01: La metodología de la clase es un poco aburrida por que ella habla mucho y da sueño, la clase se basa en las compañeras que se hacen en la parte de adelante, la clase es toda de estilo cátedra.

AB02: Empezamos el tema de la clase, nos explico con mucha paciencia en el esqueleto.

Menos mal acabo con los acetatos porque daban mucho sueño y no entendíamos, pero ahora si.

AB03: La metodología no me gusta por que es muy textual, es decir, que ella lee mucho al pie de la letra y en ocasiones eso aburre, debería ser mas practica.

Utilizó de ayuda al esqueleto y unas fotocopias sacadas de libro fisiología articular de Kapandji. La clase fue muy metódica y como un poco extensa.

AB04: A veces aburrido por que solo son acetatos pero la explicación es buena si se pide la repetición y lo hace aunque no le entendemos bien.

AB05: Es muy buena por que se da a entender utilizando diferentes formas

AB06:En ocasiones es muy textual y esa metodología hace que el estudiante no demuestre en ocasiones interés.

AB07: Hubo ayudas visuales “esqueleto”, dibujos en copias y teoría.

AEI88: Unificando como se evalúan los músculos de cadera y escribiendo sus respectivas pruebas contra gravedad y eliminando gravedad; luego empezamos a realizar las pruebas en la práctica, ella por lo general primero las hace y luego nostras. Después continuamos con el tema de goniometría, donde ella nos hacia mediciones en cadera en una compañera y después nosotras en la compañera. Escribimos los otros músculos que faltaban con sus respectivas posiciones para evaluarlos, realizando el mismo procedimiento.

AEI83: Se hizo una lectura general del tema a trabajar en clase, posteriormente nos ubicamos por pareja y a medida que se iba leyendo se realizaba la practica de la prueba semiológica con la supervisión, dirección y corrección de la docente. Luego continuamos el tema de postura y pruebas de flexibilidad, haciendo énfasis en lo importante que es manejar la terminología clínica y realizar muy bien las pruebas entre nosotras para cuando lo hagamos en la práctica clínica.

AEI90: Realizamos un repaso de músculos de escápula, haciendo preguntas al azar y pasando a alguien para que le hiciéramos la practica en una compañera. Unificamos conceptos de origen e inserción de músculos de escápula y acciones entre todas.

AEI98 Trabajamos en grupo discutimos sobre el tema, cuadramos grupos para una actividad de clase que se llama línea de la plomada.

AE197: La profesora llega saluda y dice el tema y explica lo que estamos viendo muchas veces con practico y cuando hay exposiciones ella dice quien empieza y hace preguntas para que participemos.

AE196: si hay expociones ella dirige el tema el orden a desarrollar cuando no hay tema ella lo dirige explica y si se presenta duda durante el desarrollo del tema de la clase las aclara recoge trabajos y asigna trabajos para la clase siguiente y recuerda los quices.

AEI84: La clase de hoy estuvo muy dinámica, me pareció que fue productivo, se entendió muy bien el tema, en el tema de postura estuvimos hablando sobre las bases de sustentación, lo que se debe evaluar en cada vista o planos anterior, posterior, lateral, como identificar patologías o desviaciones en las piernas, correlacionando la postura adecuada con la inadecuada en las patologías más conocidas.

Su metodología del día de hoy fue el uso del tablero, el esqueleto porque mostraba los puntos óseos para determinar la línea de plomada y referencias óseas, también con ejemplos de relación de alteraciones posturales en las patologías y luego aplicando la postura en nosotros mismos.

Me gusta participar, pues despejo mis dudas y la profesora con el mejor gusto responde y aclara mis preguntas y dudas.

La clase es teórico-práctica donde primero se ve la teoría y luego se aplica en la misma clase la práctica, aunque por tiempo en ocasiones se van dos días de clase.

AE185: El desarrollo de la clase fue muy interesante hay mucho dominio del tema por parte de la docente y explico muy bien me gusta la metodología que ella utiliza y si hay dudas ella las aclara, me siento cómoda para participar en esta clase. La forma en que desarrolla la clase o la metodología que emplea es el tablero, el esqueleto y ejemplos basados en nosotros mismos. Es una materia teórica práctica donde se ve el tema y luego se aplica en el esqueleto, para ubicar lo visto.

AE13: La clase es fluida, con buena explicación de cada uno de los temas, es dinámica y participativa, se hablo de todo lo referido con la evaluación del paciente, como la anamnesis, estado de conciencia etc.. por tanto revisamos la escala de gasglow general y modificada en lactantes.

AE11: nos oriento sobre la forma como se debe evaluar un paciente con lesión neuromuscular, nos dio aspectos importantes que se deben tener en cuenta en cada ítems.

AE1: El tema de inicio fue como evaluar al paciente con lesión neuromuscular, que pasos se debe realizar y después de la evaluación podemos realizar un diagnostico fisioterapéutico, y los objetivos que debemos tener con respecto al paciente.

Hubo recopilación de temas anteriores y pasamos a ver los estados de conciencia y estado mental, los métodos cuantitativos para evaluar, como la escala de Glasgow para adultos y para lactantes.

AE16: La profe explica el tema utilizando el tablero y leyendo algunos de sus apuntes, los estudiantes tomamos nota del tema, se retomaron algunas cosas de la clase anterior, hablamos sobre los pasos a seguir para evaluar a un paciente neuromuscular, sobre los niveles de conciencia, par esto vimos la escala de gasglow, yo pase al tablero y escribí la escala de Glasgow modificada para lactantes, puesto que era una investigación que teníamos para la clase, también vimos los cambios pupilares.

AE13 , a veces trabajamos con investigaciones extraclase y con preguntas sobre el tema a desarrollar, utiliza el tablero para explicar el tema, pero lee muchas de las definiciones que va incluidas en esta, muchas veces habla rápido por tanto no se logra entender lo que dice; cada uno de los significados fue explicados con ejemplos.

AE11: la profesora con ayuda del tablero iba registrando dudas y aspectos característicos del tema , se reviso una tarea que se dejo para el día de hoy, con

colaboración de todas las compañeras y la profesora se unificaron los conceptos y se acerca de los estados de conciencia y las escalas que se utilizan.

AEIII73 El docente inicio el tema con explicación de los pasos para la evaluación de un paciente con afecciones respiratorias. También revisamos la consulta que teníamos pendiente sobre traqueotomía y otros términos. La clase la realizo participativa, todos aportamos, el iba mencionando los pasos y con un caso clínico que puso de ejemplo, para ir correlacionando lo que nos ha dado con el tema de hoy y así todos pensábamos que otros pasos se necesitaban analizando si correspondía o no.

AEIII72 Después de despejar preguntas se inicia con el tema de clase que fue muy entretenida didáctica ya que el profesor nos mostró muchas diapositivas con imágenes de lo que nos estaba explicando, donde pudimos diferenciar los tipos de tórax que existía de tipo adquiridos debido a las diferentes ocupaciones que tienen las personas, lo que permitió que a medida que el explicaba los signos y forma de cada uno de ellos, uno lo diferenciaba del otro porque se veía en la imagen. Nos explico algunos interrogantes que teníamos. También nos advirtió acerca de las precauciones que debemos tener al realizar la historia clínica de los pacientes y los cuidados que tendremos al manejarlos.

AI198: La docente explica el tema y luego realizamos la práctica de este, primero entre nosotras y luego con pacientes, También en clase hacemos revisiones leyendo guías y textos complementarios para facilitar el aprendizaje. Por ejemplo realizamos varias visitas a rehabilitación integral que es uno de los sitios donde aplicamos lo que aprendemos en la teoría y allí tenemos la oportunidad de observar varios pacientes y conocer su historia clínica, así mismo analizar el tratamiento de este y aplicar lo visto en clase de la intervención o tratamiento. También estuvimos en otra ocasión en el gimnasio de la UDES con el fin de practicar el tema de fortalecimiento muscular y flexibilidad, en las jugadoras de la selección de microfútbol que fueron nuestras pacientes, aplicando técnicas Delorme, Oxford, etc.

El desarrollo de la clase es mediante un trabajo en grupo acerca de las guías que nos entrega la docente y exposiciones también con practica de esa teoría con nosotras mismas y con pacientes.

AI141: Se entiende a pesar de que la materia es extensa y un poco complicada hace que la clase sea fácil de entender, dicta la clase teórica y enseguida la practica y después otra clase practica para repasar, hacemos como pausas activas como forma de juego donde involucramos todos los movimientos y diagonales vistas en clase.

AM24: Se realizo un taller en clase en grupo con el tema que dejo la profe, que investigamos, leímos y entendimos, durante la clase la profe toma fotos para la pagina de internet del curso, a mi me gusta ver la pagina de internet, pues para ver como quedamos en las fotos, y lo juiciosas que nos vemos estudiando,,,j aja, no mentira nos toca juiciecitos sino la profe nos pilla con la cámara y no....

AM28: la profesora pregunto si habíamos revisado el tema, después dijo que hoy íbamos a hacer el taller de la clase pasada que nos había dicho, y con eso despejábamos dudas que podíamos irle preguntando, además el taller se desarrollo con profesiones por grupo y pues así a uno no se le olvidad los conceptos, fue muy chévere a un que el tiempo muy poco.. para hacerlo..

EVALUACIÓN

AM37. en cuanto a las evaluaciones se acordó que iban a ser acumulativas, y que se iba a tener en cuenta la participación en clase.

AM22: La docente ha tenido en cuenta la participación en la clase?

AM33: si porque siempre que participamos, ella tiene una planilla, y cuando exponemos por grupos, el grupo exponía y ella le daba una planilla con los aspectos que tenia en cuenta y hay estaba la participación del grupo en las otras exposiciones de los demás grupos.

AM24b: se le dieron porcentajes a quinces y trabajos al igual que a las evaluaciones.

AM37: Se utilizaron preguntas de selección múltiple, fue fácil la evaluación, si era falso o verdadero y decir porque, también hacer cuadros comparativos de temas vistos y definiciones.

AM22: en el parcial pasado utilizo casi todos los tipos de pregunta. ¿Cómo cuales? De selección múltiple o ABCD, falso, o verdadero, cuadro de relación, conceptos o teoría de definir

AM33: el parcial es de definiciones, esa es la pregunta mas difícil por que uno debe saber bien los conceptos, cuando es de selección uno puede adivinar si no sabe y a veces atinar pero si duda en la respuesta hay una sola opción de que le quede bien.

AM24: diferentes preguntas puso la profesora en el parcial, de completar que es como la más difícil porque es una sola palabrita o frase y a veces es rebuscada, definiciones de selección, falso verdadero cuadros, aunque este parcial estuvo muy fácil, pues a mi si me fue mejor.

AM35: de todo pregunta, de rellenar, en el espacio, falso verdadero, cuadros etc..

AE197: claro por que los temas que estamos viendo tienen que ver con nuestra carrera para nuestra vidas mas que todo son exámenes para valorar me parece una materia muy importante e interesante.

AE196: si todo lo que nos sale en las evaluaciones ya sean parciales o quices son vistos y entendidos al igual que los trabajos para entregar o para exponer se puede encontrar fácilmente no son temas difíciles de encontrar.

AE193: si además con anterioridad nos dicen hasta donde va el parcial.

AE192: si todos los temas fueron abordados y evaluados.

AE190: completamente todos han sido planteados tal que como fueron vistos.

AE189: si todos los temas evaluados fueron vistos.

AE187: si la profe fue desarrollando todo en clase.

AE198: La forma de evaluar son evaluaciones teóricas como quices y parciales , otras veces con exposiciones, trabajos en clase, revisiones o talleres prácticos en clase. Considero que la docente ha empleado una muy buena metodología ha realizado clases muy amenas y esto nos ha facilitado el aprendizaje.

AM29: Oral, las cuales se realizan exponiendo, formas escritas: por trabajo escrito, dinámica como realizar mapas conceptuales en grupo, carteleras, también mesas redondas; estas dinámicas nos ayudan a obtener un mejor aprendizaje; nosotros mismos nos evaluamos cada trabajo y luego la profe nos evalúa o da una calificación por cada trabajo, ella mira las dos calificaciones y nos da una nota final.

AM34: nos evalúan por medio de trabajos, mesas redondas, trabajos de casa y talleres de clase; en cada clase se definen los grupos de trabajo, a veces nosotros los escogemos son libres o a veces ella misma los forma

AM39 : las dinámicas nos ayudan a dejar los conocimientos claros y responder a las inquietudes sobre algún tema, además uno le pone más atención.

AP99: Quices de preguntas abiertas, evaluaciones en forma con respuesta unica, apareamientos, completar, trabajos, Exposiciones.

Ap67: Preguntas abiertas, selección múltiple, Quices, Exposiciones, falso y verdadero, completar, unir con flechas, socialización de temas, trabajos.

Ap69: Escritas como parciales que llevan pregunta abiertas selección múltiples, apareamiento, completar, quices con pregunta abierta y en parejas (15 preguntas), exposiciones, trabajos.

Ap63b Quices de Preguntas abiertas, preguntas de participación, parciales con preguntas de selección múltiple, abiertas, de apareamiento, Exposiciones en grupos, trabajos.

SENTIR

RELACIÓN ESTUDIANTE – DOCENTE

AM23: la relación es buena pues la profesora es muy responsable, ella prepara muy bien la clase, y es muy inteligente uno le pregunta algo y ella le responde, sabe muchas cosas, y tiene una forma de ser muy sencilla, pero pues también es muy exigente pero a veces nos deja presentar los trabajos después cuando se nos presentan problemas.

AM32: Ella es muy tolerante con los estudiantes, además es muy paciente cuando no entendemos, y pues si no entendemos ella busca la manera y no se pone brava, es creativa, pues la clase la hace de muchas formas, la clase no es aburrida, explica claro.

AM29: la profe es muy comprensiva y eso nos inspira confianza, y le podemos hablar, sabe bastante de fisioterapia, es muy respetuosa y le gusta que seamos así, ella es puntual, no es malgeniada, y en muy chévere, a veces es muy exigente pero con razón, para que aprendamos.

AM24: La profe es muy respetuosa, es puntual, es integral, porque sabe muchas cosas, le gusta ser creativa, y es paciente comprensiva, es muy buena, a veces aburrida o mejor dicho es que dice y dice algo y uno ya lo entendió, pero no se ella tal vez cree que no, pero en la clase, uno le pregunta y ella le dice con tiempo sin afanes y por salir del paso.

AM21: Ella es comprensiva, delicada, formalidad y paciencia, dedicación y coherencia sabe de lo que habla y además es organizada, no deja todo para lo último.

AB01: Le tengo miedo a la docente por que se ve que es muy rígida y seria.

AEI81: Es buena porque la profesora es es muy colaboradora y se preocupa por que aprendamos.

AEI82: Existe una relación de confianza, pues ella permite que nos acerquemos y nos brinda sus comentarios.

AEI91 La docente es muy precisa en las explicaciones, términos se le entiende bien, es muy cordial nos facilita material y referencias bibliográficas.

AEI88 En cuanto a la relación con la docente es muy buena, me siento muy cómoda en la clase.

AEI83: La relación con la profe es muy buena me gusta participar y preguntar las dudas me despejo de todas mis dudas, realmente creo que es muy bueno y por ahora lo que llevo en clase no me gustaría cambiarle nada.

AE15: La docente es muy tratable y nos permite acercarnos sin ningún temor dándonos la confianza suficiente para sugerir y decirle algo con respecto a lo que no nos parezca.

AEI95: la docente es muy tratable y no le podemos acercar sin ningún temor, dándonos la confianza suficiente para sugerir y decirle algo con respecto a lo que no nos parece

AEI96: la relación del docente es muy buena, ella se relaciona con todos los estudiantes adecuadamente.

AM35: La profesora es muy comprensiva se deja hablar, es por eso que tenemos una buena relación y así nosotros nos portemos mal ella nunca se sale de sus cabales.

AM33:Es buena, porque ella tiene una manera muy dulce de ser con los alumnos, además siempre interactuamos pues como siempre trabajamos en grupos, ella habla con cada grupo y eso permite una relación más cercana.

AM30:Es buena, ella merece respeto, es por eso que la relación se basa en el respeto y pues siempre interactuamos con ella, pues el trabajo en grupos permite una relación mas individualizada con ella, pues cuando los profes dictan la clase a tantos alumnos les queda mas difícil, que si es a 4 o 5 estudiantes.

AM31: es buena, ella permite que nosotros le preguntemos cosas, y tiene la paciencia suficiente para explicarnos

AM33:Es buena, porque ella tiene una manera muy dulce de ser con los alumnos, además siempre interactuamos pues como siempre trabajamos en grupos, ella habla con cada grupo y eso permite una relación más cercana.

AM28: es buena, nosotros nos comunicamos con ella por internet y le podemos preguntar cosas, ella es muy amigable.

AP87: _Es súper divertida la verdad se coloca en el lugar de nosotros donde nos explica de una forma y sencilla las cosas que son difíciles, ella es una excelente docente a la cual se le quiere.

AP99: Pienso que es muy buena ya que la profesora es muy espontánea y tratable, es muy alegre y esto es muy importante para la comunicación y desarrollo de la clase.

AP24: _Bien, pues nos da a entender muy bien el tema. Explica hasta que el estudiante comprenda perfectamente el tema.

AP33: _Muy buena por que ella esta muy pendiente de que entendamos y responder inquietudes.

AP66: Muy buena, es una docente colaboradora, tratable, amigable, comprensiva.

AP62: Muy buena, puesto que sabe respetar y a la vez se divierte con nosotros al tratar de dejarnos claros los temas.

AP70: Excelente, me parece una excelente docente explica muy bien los temas hasta que el alumno entienda.

AP67: Excelente.

AP69: Es muy buena, ya que explica muy bien y se deja hablar, la metodología que utiliza es de manera adecuada.

AP60: Es súper divertida la verdad se coloca en el lugar de nosotros donde nos explica de una forma y sencilla las cosas que son difíciles, ella es una excelente docente a la cual se le quiere.

AP68: Es buena, ella deja el tema muy claro y si no entendemos explica hasta que no queden dudas.

AP57: La relación con la docente es muy chévere por que es una persona muy sociable y deja que le hablemos, sin tener temor alguno. Es una profesora que dialoga mucho.

AP56: Pienso que es muy buena ya que la profesora es muy espontánea y tratable, es muy alegre y esto es muy importante para la comunicación y desarrollo de la clase.

AP51: Bien, la docente se deja hablar, acepta las correcciones y acepta las intervenciones de los estudiantes.

AP52: Chévere, es alegre, explica las clases con agrado y le deja hablar, se participa en la clase.

AP58:La relación con el docente es buena puesto que se tiene un respeto mutuo

AP53: Bien, pues nos da a entender muy bien el tema. Explica hasta que el estudiante comprenda perfectamente el tema.

SENTIMIENTOS ANTE LA CLASE

AEI85: Esta clase me gusta por que la profesora dicta la clase dinámica por que nos da ejemplos de cada tema, es decir ella escoge un estudiante como se valora un test o un examen muscular. Y nos da los temas muy entendibles, me encanta esta materia.

AEI86: Esta clase es muy interesante , la profe explica el tema muy bien, su metodología es muy buena y en cuanto a la relación con la docente es muy buena, me siento muy cómoda en la clase.

AM23: La profesora es muy responsable, ella prepara muy bien la clase, y es muy inteligente uno le pregunta algo y ella le responde, sabe muchas cosas, y tiene una forma de ser muy sencilla, pero pues también es muy exigente pero a veces nos deja presentar los trabajos después cuando se nos presentan problemas.

AM32: Ella es muy tolerante con los estudiantes, además es muy paciente cuando no entendemos, y pues si no entendemos ella busca la manera y no se pone brava, es creativa, pues la clase la hace de muchas formas, la clase no es aburrida, explica claro.

AM29: la profe es muy comprensiva y eso nos inspira confianza, y le podemos hablar, sabe bastante de fisioterapia, es muy respetuosa y le gusta que seamos así, ella es puntual, no es malgeniada, y en muy chévere, a veces es muy exigente pero con razón, para que aprendamos.

AM24: La profe es muy respetuosa, es puntual, es integral, porque sabe muchas cosa, le gusta ser creativa, y es paciente comprensiva, es muy buena, a veces aburrida o mejor dicho es que dice y dice algo y uno ya lo entendió, pero no se ella tal vez cree que no, pero en la clase, uno le pregunta y ella le dice con tiempo sin afanes y por salir del paso.

AM21: Ella es comprensiva, delicada, formalidad y paciencia, dedicación y coherencia sabe de lo que habla y además es organizada, no deja todo para lo último.

QUERER SER

LAS CLASES QUE LAS ESTUDIANTES DESEAN

AEI85: “me gustaría que las clases se pudieran realizar con casos de la vida diaria me refiero a acudir a los hospitales, clínicas, para ir interactuando con las personas que vamos a tratar, y no que siempre se realice entre nosotras la clase”.

AP78 Generalmente las clases en las que mas participo y en las que me siento mejor son aquellas en las que hay participación por parte tanto del estudiante como del docente, las clases activas, dinámicas, participativas

AI187 Me siento mas identificada con clases tipo practica ya que hay mayor interés por parte de los estudiantes puesto que ya es como una vivencia y se aprende mucho mejor ya que lo que uno practica es menos factible que se olvide a lo que solo se queda en la teoría.

LAS CLASES QUE LOS DOCENTES DESEAN

DJM1 Un mayor acceso a las nuevas tecnologías y laboratorios acordes al mundo de los jóvenes con el fin de facilitar el aprendizaje y poder establecer una mayor atención por parte del estudiante.

Quizás salas de computo, con video beam en todos sus salones

DMC2 sueño con las clases que tengo, que sean diferentes, que cada una le brinde una nueva experiencia de vida y de conocimiento al estudiante, y que sean una oportunidad de crecer también como persona integral, en cuento al espacio físico sueño con salones equipados con tecnología, acceso a internet, biblioteca de los textos q apoyen mi clase.

DLA3: Sueño con clases con salas de computo, con video beam, con todos los elementos de laboratorio propios de mi curso, para que los estudiantes tengan una práctica más real con práctica también con pacientes no una sola vez en el curso sino a medida que se vean los temas, además me parece que el tiempo es muy corto y quisiera tener más tiempo para desarrollar los temas con más profundidad.

DIC4 La clase que desearía poder desarrollar seria aquella que se pudiera llevar a cabo utilizando los avances que se están desarrollando actualmente con una mejor tecnología de información y la comunicación con servicios de redes,

software, equipos mas modernos todo esto con el fin el mejorar la calidad de educación de los estudiantes y ala vez para nosotros los docentes dentro de nuestro entorno.

EL DOCENTE QUE ANHELAN LOS ESTUDIANTES

AE7 Un docente ideal sería aquel que no pusiera tantas barreras entre el docente y el alumno, que entienda que el alumno está en un proceso de aprendizaje y por lo tanto no se las sabe todas, esto no quiere decir que el docente se vaya a volver el intimo amigo del estudiante ni a faltarse el respeto el uno al otro por exceso de confianza siempre debe haber un parámetro de respeto tanto el docente con el estudiante como el estudiante con el docente, de igual forma el docente debe tratar de ser un poco más dinámico para enseñar, que modifiquen algunos su metodología de enseñanza y así el estudiante aprenda mejor y se le queden más las cosas para hacer menos difícil y menos complejo para la realización de la practica en semestres posteriores.

AI el docente ideal es “un ser comprensivo, amigable, respetuoso, tolerante”.

Ai “...que con su comportamiento sea el modelo para copiar” .

AEII “...que refleje su calidez humana” , “...que desarrolle los contenidos del curso de manera interesante y práctica”.

AEI “...que refleje su calidez humana” , “...que desarrolle los contenidos del curso de manera interesante y práctica”, “didáctico”, “...con creatividad e interés por sus estudiantes”

AEIII “...Que enseñe cosas útiles, que sirvan para aplicarlas en el ejercicio de la profesión”

AM “ los contenidos de los cursos se adapten a las realidades humanas” que establezca”

AEII Que hayan relaciones amistosas en el aula, donde defina sus rutinas, las normas de la clase, porque en ocasiones las estudiantes no lo respetan”

AP “Un docente que asigne responsabilidades y cargos, que colabore en la resolución de conflictos, promoviendo el trabajo en grupo para que no sea solo copiadera

AB “Que haya un clima de confianza como el que se viven en las clases, de acercamiento para el aprendizaje y la convivencia

EL ESTUDIANTE QUE ANHELAN LOS DOCENTES

DIC4 El estudiante con el que sueño es aquel que sea interesado y motivado por estudiar, proactivo, quien siempre busque e indague mas, atento, colaborador, respetuoso, alegre y entusiasta, apasionado por lo que hace. Sueño con clases, en las que disponga de más tiempo para tratar con mayor profundidad los temas de mi curso

DJM1. Un estudiante humano inteligente soñador con mentalidad clara de lo que busca y comparta con el docente sus dudas y sea de crecimiento intelectual y personal

DMC2Un estudiante inquieto por el conocimiento, que se cuestione sobre lo que se le enseña, que quiera profundizar y no se conforme solo con lo que se le da en el aula de clase y en el encuentro con el docente una vez a la semana, un persona integral q no solo le interese formarse en una profesión sino que cada día se forme en actitudes y valores socialmente aceptados, un ser receptivo, con aspiraciones, con visión del futuro, emprendedor, Porque de esta forma se permite una mejor interacción tanto para ahondar en el conocimiento como para establecer vínculos personales que ayuden en la relación docente estudiante.

DJB5: Generalmente se manejan dos clases de estudiantes los que son: aquellos que se interesan por estudiar, los que le ponen interés a la clase y que no hay que estarlos empujando para que realicen las cosas, y aquellos que siempre están más dispersos y se les nota desinteresados y esto generalmente se ve reflejado en las notas, lógicamente para nosotros como docentes el estudiante ideal sería el mencionado inicialmente aquel que usted le ve interés por la clase que no hay que estarle repitiendo y empujándolo para que haga las cosas que el por sus propios medios investigue y no que solo se impulse por pasar la materia si no porque quiere aprender y quiere salir bien preparado y llegar a ser un gran profesional

DLA3: El estudiante con el que sueño es un estudiante participativo, que lleve la delantera, que investigue que construya conocimientos nuevos a partir de sus propias inferencias, claro está que asesorado por el docente que lea y que relacione la teoría con la práctica.

DCL6: un estudiante crítico, que participe activamente, que se cuestione, se hace preguntas sobre el tema visto, consulta artículos y cumple con las tareas o trabajo independiente que se les deja.

DSM7: un estudiante que discute, propone, expone, argumenta sobre un tema sin limitarse a lo que el docente le explica, donde experimenta lo visto desde la teoría en la práctica.

DMC8: un estudiante responsable donde desarrolle su propio aprendizaje, , respondiendo por sus tareas, trabajos, una persona que aprende porque quiere aprender.

DMC9: un estudiante autónomo reflejado en la persona que aprende por sí mismo y crea conocimiento nuevo.

DOS10: un estudiante que no tenga la necesidad de “ copiar y "pegar" o “escribir lo que otros han dicho sin saber en realidad lo que escribe, porque se limito a imitar a los demás.

ANEXO C

MEMORANDO DESCRIPTIVO INTEGRADO EN TORNO AL HACER DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS DESDE LOS ESTUDIANTES

CATEGORIA: Características del inicio de la clase
Nos hace una pequeña retroalimentación de lo que se hizo la clase pasada ”
Subcategoría: inicio: “retroalimentación”, “revisión de temas”, “quiz de entrada”
<p>La mayoría de los estudiantes que participan en esta investigación mencionan que la clase comienza “...a la hora en punto,... siendo esto una manera de rendirle de la misma manera a la docente como estudiante... y hacer que uno se preocupe por imitar sus buenos ejemplos”, “...mostrando que le da mucha importancia a la materia”. Por lo general el docente entra “saludando y entregando una guía con los temas de la clase, preguntando si traemos el material de la clase, goniómetro, láminas”, cinta métrica, tensiómetro, fonendoscopio”. Nos hace una pequeña retroalimentación de lo que se hizo la clase pasada ”por medio de un mapa conceptual por ejemplo con las teorías del control motor”, “ etapas del control motor”, “la clasificación de las articulaciones”, “medios físicos” otras veces con “dibujos para que localicemos los orígenes e inserciones musculares o en el esqueleto..”,o con “tablas para que completemos las ideas o conceptos ya vistos en la clase anterior..”; otras veces” nos aclara dudas sobre los temas de las exposiciones” o en ocasiones con “guías que se van a desarrollar en clase”; ”,...en algunas ocasiones inicia con quiz del tema visto en la clase anterior y luego lo corrige”, “también realiza en ocasiones quiz diagnóstico para saber qué conocemos del tema nuevo de la clase”, “por medio de crucigramas, juego de entrada”, “mapas conceptuales” “que hace que sea menos aburrida.”</p>

CATEGORIA: Características del desarrollo de la clase
subcategoría: desarrollo: entre “la explicación”, “exposición”, “análisis de casos”
<p>Para la mayoría de los estudiantes “El desarrollo del tema de clase es con guías de trabajo” ya sea “ Trabajos en grupo “e “ individual”, también “con clases prácticas ya sea entre ellos mismos, con pacientes en los sitios de práctica clínica” o “con explicación en el esqueleto o en una compañera”, este análisis de casos se da en la mayoría de las materias” “ ella da un ejemplo de un paciente con ciertas características de la patología para que apliquemos las técnicas de evaluación usadas en lesión cerebral, enfermedades neurológicas“ ...también dando un ejemplo de un paciente que presenta unos signos de una mala postura para que nosotras definamos que tratamiento hacerle” esto permite que se correlacione el tema de la clase con patologías o casos clínicos”.</p>

Describen que “la docente muestra primero como se debe realizar (la técnica de evaluación) , “los patrones de movimiento” a “una compañera para que luego la realicemos entre nosotras”, teniendo en cuenta que la docente hace “ explicación de cada uno de los temas”, “orientando cómo se debe evaluar ... enfatizando en los aspectos importantes a tener en cuenta “, o “explicando el tema, por medio del tablero...”, otra forma es que “los estudiantes socialicen la tarea que deja”, “para despejar dudas “. Por lo general la docente se apoya en libros, guías, tablero, casos clínicos y de la vida real” trasladándonos a “ la clínica comuneros” “Rehabilitación Integral”, “ centro de salud Mutis” “fandic” “ para aplicar lo visto en clase” desde “ “ el tratamiento en TRM, lesión cerebral” también en “...pacientes con dolor en la espalda, lesión de ligamentos y otras patologías” “ ... y así se nos va perdiendo el miedo para cuando entremos a practica con un paciente real” “realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales...”o a través de “dinámicas parecidas a alcanzar la estrella, para reforzar conceptos” también “... por medio de rompecabezas con conceptos y definiciones por grupos, que genera que estemos atentos a la clase”.

CATEGORIA: Características de la clase

subcategoría: Metodología: “Desde la clase magistral, clase práctica, desarrollo de talleres, solución de casos problémicas y estrategias lúdicas”

La mayoría de los estudiantes concuerdan que la metodología de la clase es “muy dinámica y retroalimentativa”, “...con actividades sencillas para hacer en clase”, que “.. Ayudan a aplicar de una manera más fácil, lo que vemos en la teoría”, también se utilizan guías de trabajo, con preguntas o actividades para realizar en grupo o individual , trabajos en grupo, con juegos o dinámicas para entender lo que vemos... lo que hace que... a uno se le quedan más los temas ... porque uno juega”, “ esto es bueno porque no nos aburre como de la forma tradicional”.

Otra forma de orientar la clase es por medio de “ talleres donde investigamos de varios autores los conceptos ...para que nos acordemos bien de un tema porque a veces uno lee y ni sabe, o

” también explicando el tema por medio de presentaciones aunque a veces eso se torna un poco aburrido...de ver diapositivas con pura letra” otras veces “acetatos, carteleras, tablero, representados los temas por medio de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, imágenes”, con el fin de unificar los conceptos” donde “...por lo general cada uno de los significados son explicados con ejemplos” “...reales, donde se correlaciona ...el tema visto en clase”.

Por lo general la clase práctica se hace “llevándonos a los sitios de práctica donde podemos ayudarles a las compañeras aplicando las técnicas” “ evaluando los reflejos en los niños” también “...haciendo ejercicios de fortalecimiento según su fuerza”, “...evaluando un paciente neurológico los signos vitales, la sensibilidad” “...esto es bueno para perder el miedo cuando tengamos el paciente en frente” . Esta actividad logra que uno “... ya se siente uno como un

fisioterapeuta porque son materias de carrera” durante el semestre también “. Durante el semestre todos los cursos “ ...trabajan un proyecto de aula dentro de cada materia, dependiendo del problema o tema a investigar con profundidad”, donde “...a veces se hace un solo proyecto en el que participamos varios estudiantes de diferentes semestres.. o cada grupo de estudiantes realizan uno que al finalizar el semestre se exponen ante todo el programa de fisioterapia”.

CATEGORIA: Características de la Evaluación

subcategoría: “Evaluación con preguntas tipo ECAES”

Para la mayoría de estudiantes las formas de evaluación son oral y escrito, las de tipo oral son “de forma práctica” “la docente en parejas nos pasa a que hagamos los patrones de movimiento en la compañera pero partiendo de un caso ficticio que ella nos plantea.” Otras veces “ ...nos lleva a Rehabilitación integral para que escojamos el equipo que se le puede colocar según la patología del paciente..”, también “ ..ella lleva varios casos en una bolsita para que escojamos uno y en ese caso tenemos que mirar cómo le vamos a evaluar la fuerza muscular, el arco de movimiento...” “ ...para estas evaluaciones es poco el tiempo que nos dan y como estamos nerviosas a veces nos bloqueamos“ “ ... y nos equivocamos porque el tener a la profesora en frente de uno se asusta.” También evalúan por medio de “exposiciones donde nosotras llevamos organizada una presentación en power point del tema que nos dejó al grupo”, también “ ella nos pasa al tablero a completar conceptos por medio de concursos entre los grupos...” ...hace que mostremos en el esqueleto el origen e inserción de los músculos” o “...también en el rotafolio”, “ .. mira la participación del grupo para dar la nota apreciativa..” las de forma escrita son “quices, trabajos, talleres,” con preguntas al final de la guía de apoyo que nos da y que tenemos que resolver en la casa o a veces en la clase “otras veces parciales “con ”...con preguntas tipo Ecaes” donde “... algunos parciales tiene muchas preguntas con cascaritas...que son preguntas que pareciera que tuvieran otra respuesta” pero“...las preguntas más complicadas son las que tienen razón y porqués que hace que uno se enrede.” Otras formas de evaluación es por medio de “...trabajos que se dejan para la casa y en la siguiente clase los socializamos y corregimos..” también “ nos evalúan los proyectos de aula que hacemos durante el semestre y da una calificación de la exposición y de lo que se investigó..“ donde “ ...tenemos que buscar artículos que sirvan de soporte teórico al proyecto..y se trabaja en todo el semestre” .

MEMORANDO DESCRIPTIVO INTEGRADO EN TORNO AL SENTIR DE LOS ESTUDIANTES DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS

CATEGORIA: Relación estudiante- Docente

Subcategoría: "relación de respeto, confianza""Relación de diálogo" Relación de amistad y tolerancia"

La mayoría de los estudiantes concuerdan que la relación con las docentes "es buena" "...de respeto", de "confianza" lo que permite que podamos interactuar con ella llegando a acuerdos desde el principio", permitiendo también que "haya participación activa en clase", "es muy humana, chévere, amigable", "...nos apoya y nos explica cuando hay dudas" "... sin molestarse porque se le pregunte un tema que no entendimos", "explica muy bien su clase y aclara dudas al tema visto".

"Con ella se puede dialogar", "se deja hablar", "nos da "confianza hasta de contarle nuestros problemas familiares, dándonos consejos para la vida" y "escuchando también nuestras opiniones en el caso de las formas de evaluar, metodologías, trabajos "es muy comprensiva "si necesitamos ampliar las explicaciones, ella nos apoya, se deja hablar, y así nosotros nos portemos mal en disciplina ella nunca se sale de sus cabales", "me gusta su clase porque" "escucha nuestras sugerencias que damos en clase desde las formas de evaluar, la metodología, trabajos

"Tiene una manera muy dulce de ser con los alumnos, además siempre interactuamos pues como siempre trabajamos en grupos, ella habla con cada grupo y eso permite una relación más cercana", también "nosotros nos comunicamos con ella por internet y le podemos preguntar cosas, ella es muy amigable, muy humana", "es muy responsable, ella prepara muy bien la clase, uno le pregunta algo y ella le responde, siendo muy exigente con los trabajos que deja de tarea o los de clase".

"Ella es muy tolerante y humana con los estudiantes, además es muy paciente porque cuando no entendemos, ella busca la manera de explicarnos y no se pone brava, es creativa, pues la clase la hace de muchas formas, la clase no es aburrida, explica claro" "muy comprensiva y eso nos inspira confianza, y le podemos hablar, sabe bastante de fisioterapia, es muy respetuosa y le gusta que seamos así, ella es puntual, no es malgeniada, y muy chévere, a veces es muy exigente pero con razón, para que aprendamos" la profesora es muy espontánea y tratable, es muy alegre y esto es muy importante para la comunicación y desarrollo de la clase", "si se le pregunta algo del tema que desconocemos ella responde" "otras veces lo malo es que repite mucho lo que nos equivocamos, pero tiene razón, porque es para que no volvamos a caer en el mismo error".

CATEGORIA: sentir ante la clase

Subcategoría: “dinámicas” “participativas” “didácticas”

Para la mayoría de estudiantes las clases teórico prácticas “... les parece dinámicas”, “participativas” “interesantes, porque nos motivan para aprender”, “se disfruta de la clase porque hay participación de todos”, “...hay motivación de todos por la clase porque con los juegos, la práctica se aprende” “...tanto el alumno como la profesora...” ya sea “...con exposiciones...” donde “todo el grupo aporta ideas con el tema” explicando de una manera entendible, a través de medios audiovisuales, “y” ...en el momento de no entender el tema, la profesora nos aclara las dudas”, “buscando diferentes formas de dictar la clase para hacernos entender el tema” .

“Consideran que es didáctica porque utiliza” “Mapas conceptuales, conversatorios, juegos” “...fichas, actividades en grupo.” “... no es para nada monótona, porque utiliza diferentes materiales y actividades fuera del salón para aplicar lo visto, y de esta forma captar y entender más los temas”. “Las clases que más me gustan es cuando son de tipo práctico ya que considero que esto nos permite tener y crear mayor conocimiento de los temas vistos en clase, y además nos sirve para que en un futuro cuando estemos en prácticas formativas sólo recordemos y repasemos y se nos haga más fácil interactuar con los pacientes,” “manejando todo el conocimiento acerca de la parte de neuroanatomía, que es un campo muy amplio donde el fisioterapeuta puede intervenir en varios procesos como neurodesarrollo y rehabilitación de pacientes con patologías asociadas a este tema...” o también “con casos clínicos o pacientes reales para que correlacionemos”. “Cuando el profesor(a) se preocupa de nosotros, muestra interés, nos apoya”, “cuando el profesor(a) reconoce el esfuerzo, destaca algo que hicimos bien”, “cuando el profesor(a) valora nuestra opinión”, “cuando es entusiasta, se nota que le gusta lo que hace”, “cuando tiene buena disposición, trato comprensivo, da confianza”, “cuando comparte sus experiencias”.

Otros estudiantes mencionan que las clases teóricas “...deberían todas las clases tener parte práctica” porque se tornan “aburridas y monótonas por las diferentes exposiciones” lo que hace que sean “tradicionales (teóricas)”. También mencionan que “... la universidad debería tener más materiales videos, software, equipos para nosotros los estudiantes para que no solo tengamos teorías y definiciones sino podamos utilizarlos también en la parte práctica”, donde “...a veces el tiempo asignado es muy corto, y como los equipos y materiales son pocos para todo el grupo, no alcanzamos a practicar todos” al igual que en otros casos donde “...los temas son muy amplios por lo que deberían tener más intensidad en horario porque requiere un poco más de tiempo para su retroalimentación”.

Pero otros estudiantes manifiestan que las clases dan “desmotivación”, “pereza y aburrimiento” “...los horarios asignados para algunos cursos porque manifiestan que son algunos a muy tempranas horas”, lo cual “...no nos da tiempo para

desayunar“, y por el “...ingreso temprano provoca sueño en clase y dolor de cabeza” y otros cursos “se desarrollan en las dos últimas horas de la jornada de la mañana”, “son al medio día y cruzan con la hora de almuerzo y limita que estemos atentos”, porque “no nos gusta al medio día porque el almuerzo tardío provoca malestar estomacal” y a veces “...no almorzamos en casa porque salimos muy tarde...”, “el pensar en esas horas de clase genera cansancio, pereza de pensar en esa jornada...”.

Otro hecho de desmotivación es“... que las horas de clase están organizados en bloques de tiempo muy extenso, que en ocasiones el docente como no “...da ni un respiro”, porque “... es pura copiadera” ,“no permite el descanso”, lo que ocasiona que “...hagamos otras actividades para llamar su atención y así permitirnos hacer una pausa en la actividad”, sin embargo algunos de los docentes “... no perciben estas sensaciones y lo que hacen ”... es llamarnos la atención en guardar silencio sin pensar en lo que estamos sintiendo en esos momentos”, “ ...lo ideal es que en las últimas horas no se asignen en el horario materias muy difíciles, ya que al final del día se está cansado y no ponemos la debida atención”.

MEMORANDO DESCRIPTIVO INTEGRADO EN TORNO AL SENTIR DE LOS DOCENTES DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS

CATEGORIA: Relación estudiante- Docente

Subcategoría: “relación de cordialidad, exigencia y respeto”, “compromiso mutuo”

La mayoría de los docentes concuerdan que es “buena”, “de respeto y confianza” donde hay diálogo entre los dos, con el fin de que el estudiante no tenga temor por preguntar sobre los temas que no entienden”, aunque “a veces no preguntan en clase porque pienso que temen que los compañeros se rían de que no saben el tema”, “nunca me altero, ni les grito a pesar de que estén hablando, simplemente solicito silencio para que se pueda continuar con el tema” y si “están hablando, pregunto si están cansados y si lo están doy una pausa de unos minutos para que se estiren un poco y continuemos con el tema”. “En ocasiones hablamos de temas de la vida de ellas o de la mía que les pueda servir de ejemplo para que sigan adelante y no se frustren si en algún momento tienen dificultades familiares” porque “algunas estudiantes han tenido problemas familiares, que en ocasiones llegan en un mal estado de ánimo, sin haber hecho trabajos o revisado temas, por algún problema en casa, que es bueno escucharlas y entenderles su incumplimiento en ese momento y dar consejos”, porque “es que en ocasiones uno hace las veces de psicóloga cuando ve a un estudiante en problemas y termina la clase dando consejos de la vida”. “Algunos docentes consideran que hay una relación de cordialidad, exigencia y ante todo de respeto por sus opiniones, porque si uno no los escucha ellos no le van a

escuchar a uno...son jóvenes y dicen de frente lo que no les gusta”por lo general manifiestan lo que sienten, lo que quieren que se cambie y eso es importante para cambiarlo y motivar a que trabajen sin aburrimiento o desinterés y se interesen por estudiar”, “algunos estudiantes piensan que el profesor o profesora cae en dos extremos de apreciación, es la profesora super amiga, fresca, buena gente cuya materia es paseo o coche, o es la profesora super brava, estricta y cansona; sin embargo, trato de no caer en ninguno de estos dos extremos”. “ Soy exigente sobre todo en el estudio de los casos tratados, e insisto mucho en la manera de apreciar la fisioterapia como ciencia y arte, con una responsabilidad civil en las prácticas que nos puedan demostrar que tanto desea aprender el estudiantado, donde haya una relación respetuosa, amable y cordial”.

“Los estudiantes son jóvenes que por estar en formación requieren de guía y ejemplo, donde la idea no sea imponer sino que por medio del diálogo se lleguen a acuerdos hasta de su aprendizaje, en un ambiente de respeto”.

“ ...es un grupo algo complicado porque son muchos estudiantes y además son muy dispersos, lo que implica que a veces se note la falta de lectura previa a la clase, haciendo un poco difícil el desarrollo de los temas, por lo que hay que hacer llamados de atención en su incumplimiento y falta de compromiso”. “ Es una relación abierta, de diálogo mutuo”, “ ...de sensibilización ante los temas tratados, donde se busca el diálogo, el acuerdo y participación por medio de casos de la vida real, del contexto... donde haya una relación amistosa, respetuosa y de compromiso mutuo”.

CATEGORIA: sentir ante la clase

Subcategoría: “dinámicas” “participativas” “didácticas”

Para la mayoría de los docentes manifiestan que la forma como dictan su clase es “... adecuada y pertinente, reconociendo que no es la única y que es susceptible de ser mejorada día a día”, de igual manera en cuanto a la metodología que utilizan mencionan que “... por lo general es diferente cada día, con el fin de no aburrirlos y no centrarlos solo en el salón de clase, por lo que trato de desarrollar trabajos en la biblioteca, en sitios de práctica, en otros contextos para que se salga de la rutina y se motiven y participen con gusto”, tratando de “...involucrar mucho la práctica dentro de las clases, pero en ocasiones el tiempo no permite que todos los estudiantes practiquen, lo que sé que en algunos genera inconformidad, porque no experimentan lo vivido”, “ ... el tiempo es corto para algunos temas que necesitan refuerzo, pues el concepto pre requisito es olvidado por los estudiantes... y se les olvida que deben repasar y retroalimentar esos temas que ya vieron en cursos pasados”, “... el estudiante

revisa el tema antes de la clase, trae conocimiento previo, se utiliza el método deductivo a partir de estos conocimientos, el docente explica y demuestra, orienta la práctica y de esta forma se construye el tema de clase, el único factor limitante es el tiempo para el extenso tema del curso”, “ faltan más equipos para algunas prácticas que impide que todos los estudiantes en el tiempo de clase puedan aplicar lo aprendido, lo que necesita tiempo de refuerzo en esos temas” “creo que el tener horas de asesoría a los estudiantes permite que se afiancen los conocimientos y se despejen las dudas en forma individual que en ocasiones no las abordan en clase por miedo ante sus compañeros a que hagan mofa de ello”, “creo que lo que hace falta dentro de las clases es que se cuente con software para todos los cursos que permita que los estudiantes experimenten de otra manera su aprendizaje y las formas de enseñanza se acerquen más a la nueva era de las tecnologías en el aula”.

MEMORANDO EN TORNO AL QUERER SER DE LOS ESTUDIANTES DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS

CATEGORIA: La clase que los estudiantes desean
Subcategoría:
<p>La mayoría de estudiantes coinciden “... que les distribuyan mejor los horarios”, porque “hay cursos muy extensos y complejos y les gustaría que tuvieran más horas extras para poder aclarar todos los temas que se dan en cada modulo y profundizar más”.</p> <p>Es necesario que se asigne más “tiempo para realizar sólo clase práctica con el fin de reforzar el aprendizaje”, y de “aplicar los temas vistos... para así poder vivenciar de mejor manera el conocimiento transmitido por el docente”, “trabajando la temática directamente con personas que presenten las diversas patologías o anomalías del movimiento”.</p> <p>“Las directivas deben incentivar a los estudiantes a que realicen proyectos de interés con el fin de vivenciar e irse acoplando y enfrentando en el rol del fisioterapeuta desde temprano”, “asignando más horas de clase práctica” y “asistiendo más a los sitios de práctica para así afianzar nuestro conocimiento al trabajar con pacientes que presentes las patologías y no hacerlo solo entre nosotras mismas”, “debería ser siempre en un centro de rehabilitación o clínica donde se pueda observar y practicar las diferentes técnicas y demás temas” pero también que hayan más equipos para que todas podamos aplicarlos y así cuando se tenga que asistir directamente a la practica en semestres avanzados no se nos haga muy difícil el manejo”</p> <p>“Les agrada las clases al aire libre porque le permite pensar y relajarse un poco más y salirse del enfoque de siempre, en el aula de clase que hace que a veces</p>

se vea la clase más compleja y entendible”.

Les gustaría que la clase “no se deje solo con exposiciones a los alumnos porque a veces no nos quedan claros los temas, sería mejor que la docente explique lo más importante y así se evitan confusiones”, “que se realicen más talleres, para que sea más participativa y dinámica”, donde hayan más “recursos tecnológicos, más práctica”.

Otros estudiantes coinciden que las clases son “buenas porque la metodología que se utiliza no es la misma rutina sino que los docentes utilizan diferentes formas al dictar la clase”, “no les cambiaría nada”, “es idónea y motivacional, se sienten satisfechos y complacidos con el tener que investigar día a día sobre el tema a tratar”, “...se entiende todo lo que explica”.

CATEGORIA: El docente que anhelan los estudiantes

Subcategoría:

La mayoría de los estudiantes mencionan que Para los estudiantes el docente ideal es “un ser comprensivo, amigable, respetuoso, tolerante”, “...que con su comportamiento sea el modelo para copiar” , “...que refleje su calidez humana” , “...que desarrolle los contenidos del curso de manera interesante y práctica”, “didáctico”, “...con creatividad e interés por sus estudiantes”, “ ...Que enseñe cosas útiles, que sirvan para aplicarlas en el ejercicio de la profesión” , donde “...los contenidos de los cursos se adapten a las realidades humanas” que establezca “... relaciones amistosas en el aula”, “... defina sus rutinas”, “...las normas de clase”, “...asigne responsabilidades y cargos”, “...colabore en la resolución de conflictos, “...promueva al trabajo en grupo” “ “ con un clima afectivo para el aprendizaje y la convivencia”. “...queremos un docente con carácter”, “...que no permita que lo irrespeten”, “...que tenga autoridad”, “...que limite la confianza”. El docente debe poseer elementos que contagien a sus estudiantes, con “calidez humana” y “creatividad para desarrollar los contenidos del curso de manera interesante y práctica”.

MEMORANDO EN TORNO AL QUERER SER DE LOS DOCENTES DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS

CATEGORIA: Las clases que los docentes desean
Subcategoría:
<p>La mayoría de docentes coinciden que las clases que les gustaría tener en sus clases es</p> <p>Pienso que si hubiera material audiovisual disponible en la univesidad sería más agradable la clase, sin embargo trato de no dejarlos con el tema incompleto y entendido, la clase es amena ya que pueden correlacionar las patologias que vemos con casos muy tipicos de la vida real.</p> <p>“Pienso que los estudiantes anhelan las clases practicas porque estas le permiten la posibilidad de aprender a partir de sus propias experiencias”.</p> <p>“Estas clases también pueden y deben ser usadas para estimular la curiosidad y el placer por la investigación y el descubrimiento”, “Brindan a los alumnos la posibilidad de explorar, manipular, sugerir hipótesis y cometer errores y reconocerlos, para así aprender de ellos”</p>

CATEGORIA: El estudiante que ahnelan los docentes
Subcategoría:
<p>La mayoría de docentes coinciden que les gustaría que la mayoría de sus estudiantes “ participen activamente” porque piensan que es” ... limitado y eso... lo preocupa como docente, porque a pesar de mi insistencia en el desarrollo de las capacidades comunicativas son muy poco expresivos, evitando incluso preguntar y responderse entre ellos como condiscípulos, pero no es por timidez, sino por pereza y falta de concentración, como se dice comúnmente pueden tener el cuerpo en el aula de clase pero el pensamiento en otro lado”, Otros docentes mencionan que les gustaría que “se cuestionen, se hagan preguntas sobre el tema visto, consulten artículos y cumplan con las tareas o trabajo independiente que se les deja”, “ ... un estudiante que discuta, proponga, exponga, argumente sobre un tema sin limitarse a lo que el docente le explique, experimentando lo visto desde la teoría en la práctica”, lo mejor sería que los estudiantes lean el tema primero de la clase y realicen sus aportes, de igual forma que pregunten durante las exposiciones y explicaciones que se dan”</p> <p>Piensan que muchos estudiantes les falta “considerarse, saberse, creerse y quererse, miembro de un colectivo con intereses y objetivos comunes en una comunidad de pares o individuos unidos bajo el criterio común de sentirse solidarios y comprometidos a desarrollar trabajos en equipo, así los aportes provengan de cada uno de manera individual, con el fin de aportar al desarrollo de un diálogo que intenta problematizar y ofrecer soluciones viables a una problemática común a un grupo o comunidad sea estudiantil, investigativa,</p>

religiosa.....”les falta participación “Pues no es muy fluida, casi siempre participan los mismos y son algo dispersos, toca estar en constante llamados de atención, porque se dispersan”

Manifiestan el deseo de estudiantes responsables visto como el que “...responde de su propio aprendizaje, aprende porque quiere aprender”, “...no escatima esfuerzos”, “el estudiante autónomo aprende por sí mismo y crea conocimiento nuevo”. “ es el estudiante juicioso que en lugar de copiar y pegar o escribir lo que otros han dicho sin saber lo que escribe”, “el estudiante autónomo produce documentos, elabora, escribe, reflexiona, pregunta, busca, investiga, participa en las clases y en la preparación de las evaluaciones y de tareas, usando palabras propias”.


Para los docentes el estudiante “...crítico es aquel que participa activamente”, “se cuestiona, se hace preguntas sobre el tema visto, consulta artículos y cumple con las tareas o trabajo independiente que se les deja”, “... un estudiante que discute, propone, expone, argumenta sobre un tema sin limitarse a lo que el docente le explica, donde experimenta lo visto desde la teoría en la práctica”.

Sin embargo otros docentes piensan que hay algunos estudiantes donde “el trabajo es excelente, hay socialización de ideas, cuentan experiencias, buscan soluciones a problemáticas planteadas ante el tema, pero hay otros, que a pesar de utilizar similares técnicas participativas, son apáticos al tema y a la lectura previa, entonces los niveles de participación son bajos y no se aprovecha el curso como lo espero”.

De igual manera mencionan que “generalmente los estudiantes están atentos al tema, participan activamente con preguntas del tema a tratar aunque el encausarlos en áreas específicas es difícil por el nivel de experticia que llevan y no todos prestan el debido interés ya que por el tiempo prolongado del horario tienden a dispersarse”, a algunos estudiantes les falta más participación y que generen en la clase, preguntas de análisis pertinentes al tema expuesto”

“...los estudiantes saben qué tema se va abordar en la clase y lo traen preparado de la forma que se haya estipulado, con mapa conceptual, IPLER, el desarrollo de un taller, entre otras formas y en la clase se ponen en común las ideas que ellos traen y se aclaran los conceptos nuevos que se están introduciendo” “...pero no todos .

ANEXO D- MAPAS CONCEPTUALES – TRABAJOS

 OBSERVACION DE CLASE No.
FECHA: 14 de Marzo 2007
CURSO: (i) SEMESTRE: Quinto
SALON: 1-103 HORA: 7:40 – 9:20 am
LUGAR: Gimnasio de la Universidad
DOCENTE: (D10)
ACTORES QUE INTERVIENEN EN LA CLASE: 15 estudiantes y 1 docente
ACTIVIDAD CENTRAL: TECNICAS DE FORTALECIMIENTO
<p>Ingres a la docente al salón del gimnasio – saluda... Buenos días... estos responden y la docente. Comienza a escribir en el tablero la fecha y el tema de clase “técnicas de fortalecimiento” mientras los estudiantes se acomodan en los bancos del salón.</p> <p>Ingres a al aula el entrenador responsable del gimnasio, los saluda y les da la bienvenida al gimnasio. La docente agradece el préstamo del espacio físico para la clase y le solicita que les explique el manejo de cada uno de los equipos de mecanoterapia para su buen uso, pero será posterior a la retroalimentación de la clase pasada.</p> <p>El entrenador se retira y menciona que estará dispuesto cuando se le llame.</p> <p>La docente retoma el tema planteando que lo que habían trabajado en la clase pasada de casos clínicos con trabajo en grupo por no haberse terminado ese día lo debían traer hoy para analizarlo y exponerlo. (Los estudiantes comienzan a buscar en sus carpetas)</p> <p>D: Le solicita a una estudiante que lea el caso clínico que se dejó la clase pasada para trabajo independiente y responda la pregunta <i>¿Qué tipos de ejercicios se le pueden involucrar en el plan de tratamiento a éste paciente según el caso?</i></p> <p><i>Pasa adelante una estudiante...</i></p> <p>E1: De acuerdo a los datos de la historia clínica a éste paciente se le pueden realizar ejercicios activos resistidos porque por la nota muscular de 3- que tiene los músculos cuádriceps, es necesario que se le mejore la fuerza muscular. También pensamos que por la limitación en el arco de movimiento para la flexión de rodilla se hace necesario que se le realicen ejercicios de estiramiento del músculo del recto anterior.</p>

D: ¿Qué opinan los demás grupos?

Todos permanecen en silencio...la docente nuevamente pregunta

D: ¿Qué nos puede decir el segundo grupo?

E2: Estamos de acuerdo con las compañeras del primer grupo pero creemos que por tener esa nota muscular se le deben involucrar dentro del plan de tratamiento ejercicios activos asistidos por no contar el músculo con fuerza suficiente para realizar su acción contra gravedad, sino necesita de ayuda externa para hacerlo.

D: ¿Qué opinión tiene el tercer grupo de ésta respuesta?

E3: Las respuestas que tenemos concuerdan con las del primer grupo pero creemos que lo que manifiesta el segundo grupo es coherente y cierto, por lo que pensamos que tienen razón.

D: Es interesante el análisis hecho por el grupo dos porque si recordamos lo que hemos visto una nota de 3- corresponde con un músculo con capacidad para realizar la acción contra gravedad con arco de movimiento limitado. Lo que significa que el músculo necesitara tanto de ayuda para completar el arco de movimiento y también necesitará mejorar su fuerza muscular por lo que se hace necesario retomar las técnicas de fortalecimiento muscular que es el tema que vamos a revisar en el día de hoy en la clase práctica.

Se llama al entrenador para la explicación del uso de los equipos de mecanoterapia, posterior a la explicación la docente continúa con la clase, organizando por parejas el grupo, asignándoles un equipo para el desarrollo de la práctica.

Los estudiantes están animados por la actividad y cada pareja se ubica en un equipo y da lectura a la guía entregada que sigue este orden:

1. Identificar el RM (resistencia máxima) de cada integrante del grupo
2. Aplicar las diferentes técnicas de fortalecimiento vistas, en los diferentes equipos de mecanoterapia.
3. Registrar los resultados en la guía entregada por el docente.

Todas las estudiantes se agrupan por parejas y se ubican en un equipo, se observan entusiasmadas por la actividad.

E1: ¿Debemos rotar por todos los equipos?

D: Sí, la idea es que piensen en un circuito donde cada pareja va a pasar por todos los equipos y apliquen todas las técnicas de fortalecimiento.

E2: Profe como la técnica de Oxford menciona que en cada serie se disminuyen 400

gramos y estos equipos no cuentan con estas cantidades qué hacemos?

D: Ajusten las cantidades, por aproximación a la cantidad manejada en las máquinas.

E3: Dentro de las técnicas de fortalecimiento está la técnica de O'donohue , ésta técnica solo se utiliza para debilidad del músculo cuádriceps?

D:

E4: Profe, como ya faltan 5 minutos para terminar y ahora tenemos clase en el bloque 1 será que ya podemos salir?

D: Sí, ¿Pero ya terminaron la práctica?

E2 y E3: Sí profe.

D: Bien... terminemos acá, pero atiéndanme un momento por favor. ¿Tienen alguna pregunta?

Todos hacen silencio...

D: Asumo que entendieron todo?

Todos mueven la cabeza dando un sí.

D: Entonces, para la próxima clase van a aplicar la técnica de Dapre en el siguiente caso clínico y la traen para analizar en clase. Por favor me entregan el trabajo realizado hoy para revisarlo y analizarlos en la próxima clase.

Las estudiantes salen despidiéndose de la docente, entregando el trabajo hecho en clase, una pareja de estudiantes se acerca y le dice: ¿ Profe no sé si nos entienda la letra...

D: Tranquilas que eso se entiende.

RELACIONES ENTRE LOS ACTORES

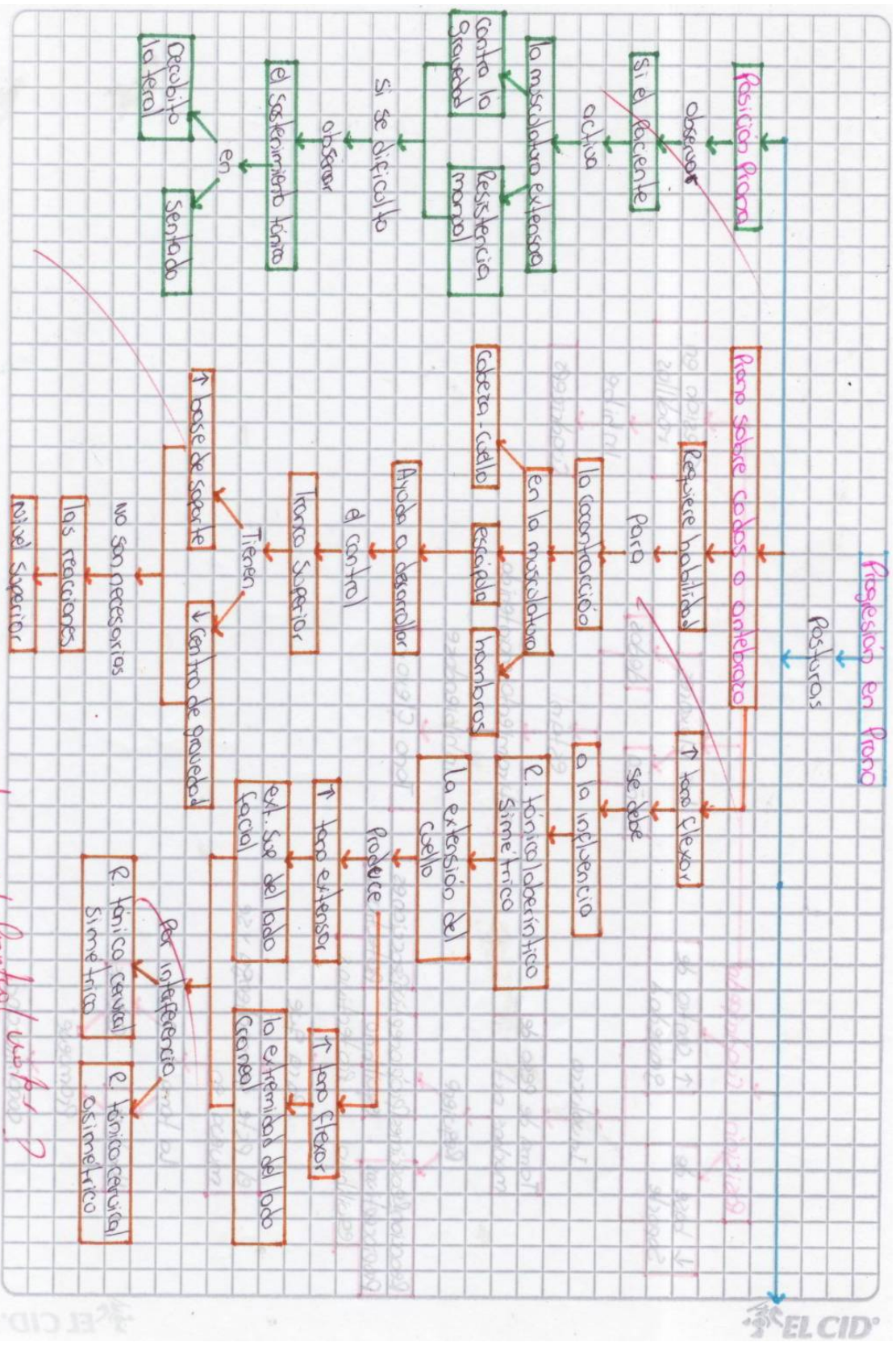
Buenas, la docente permite acercamiento con los estudiantes, quienes muestran tranquilidad, respeto para preguntar o solicitarle ayuda.

MATERIAL UTILIZADO EN EL DESARROLLO DE LA CLASE

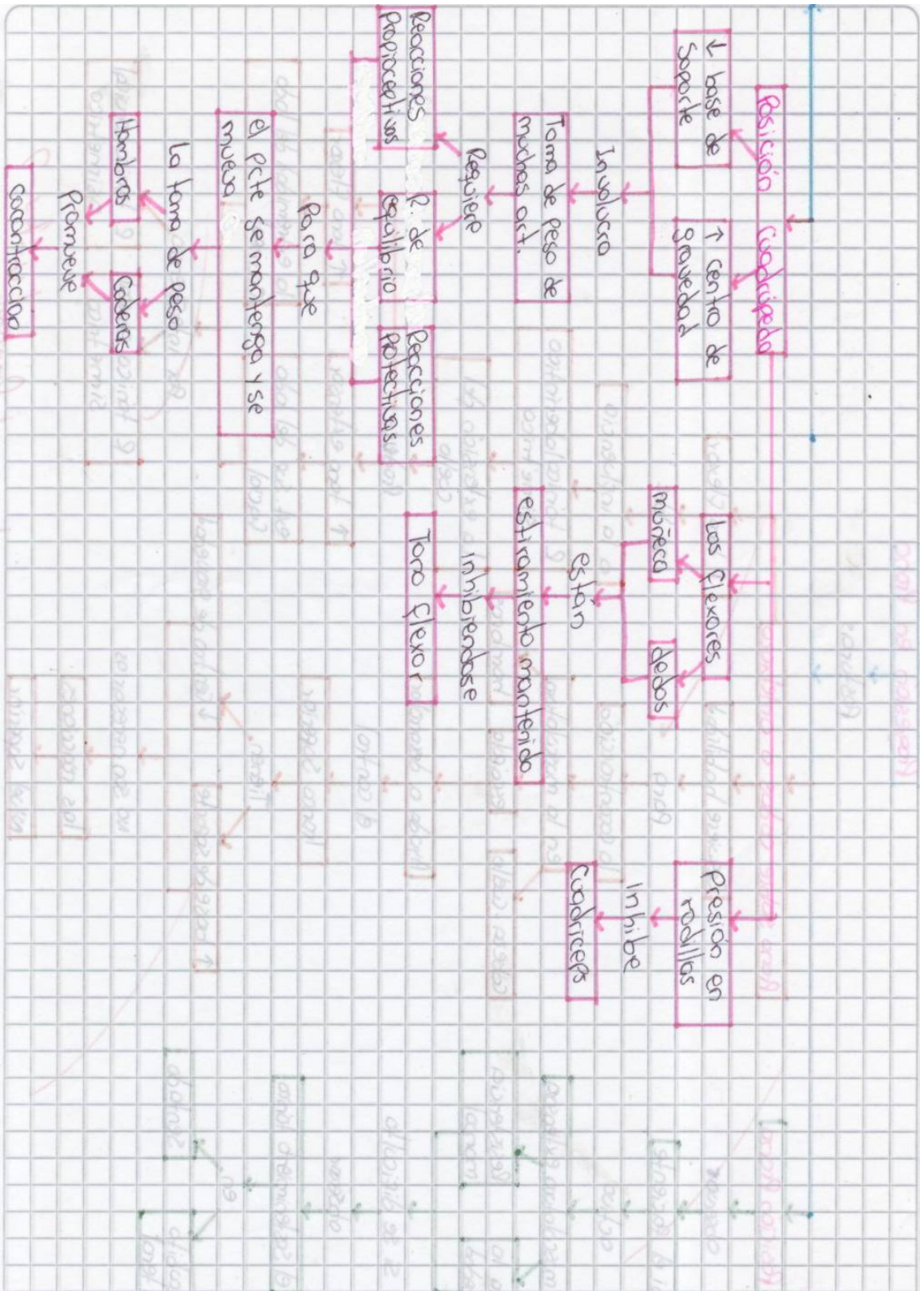
Equipos de mecanoterapia, fotocopias

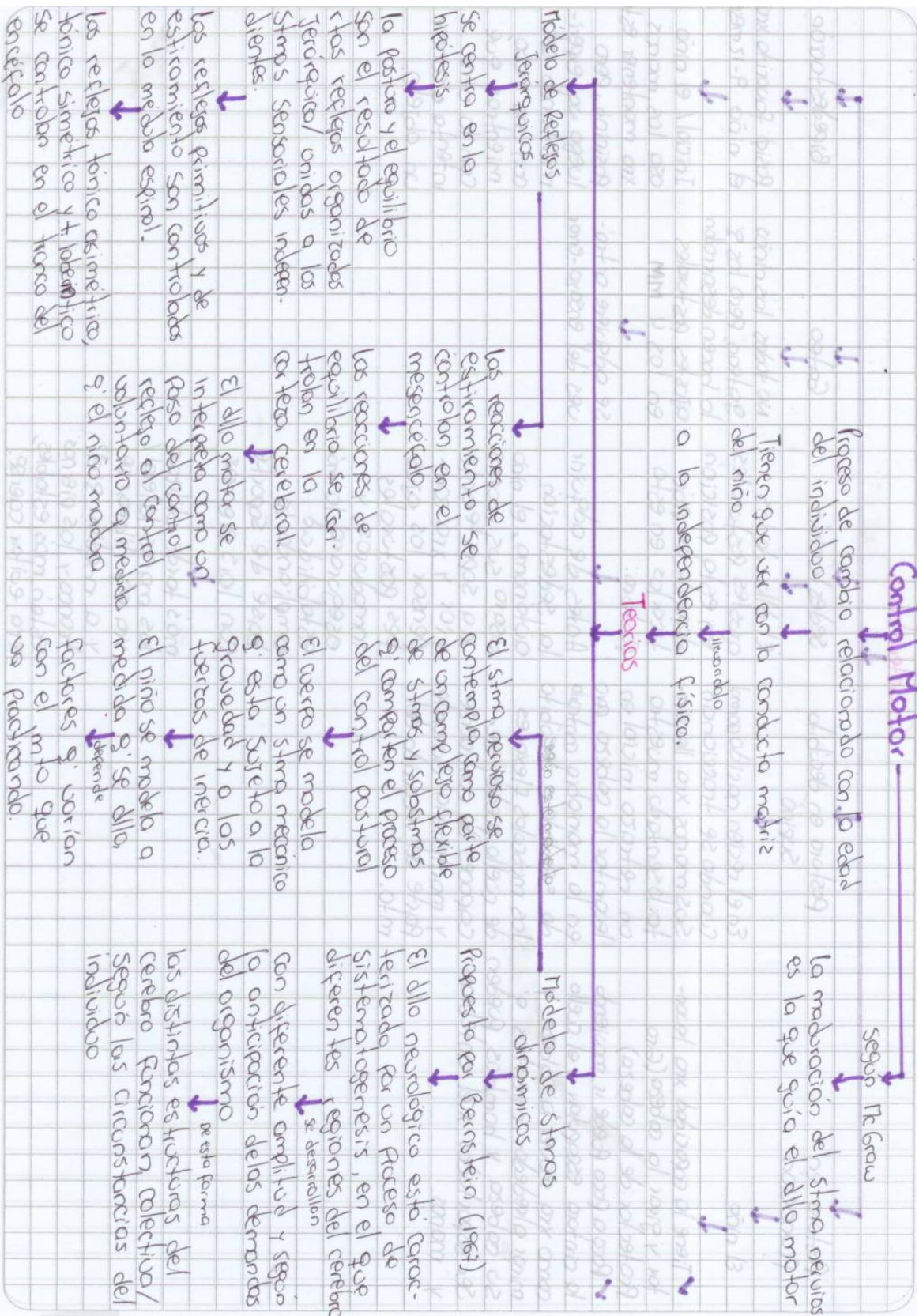
SENTIMIENTOS, EXPRESIONES, IDEAS DE LOS ACTORES

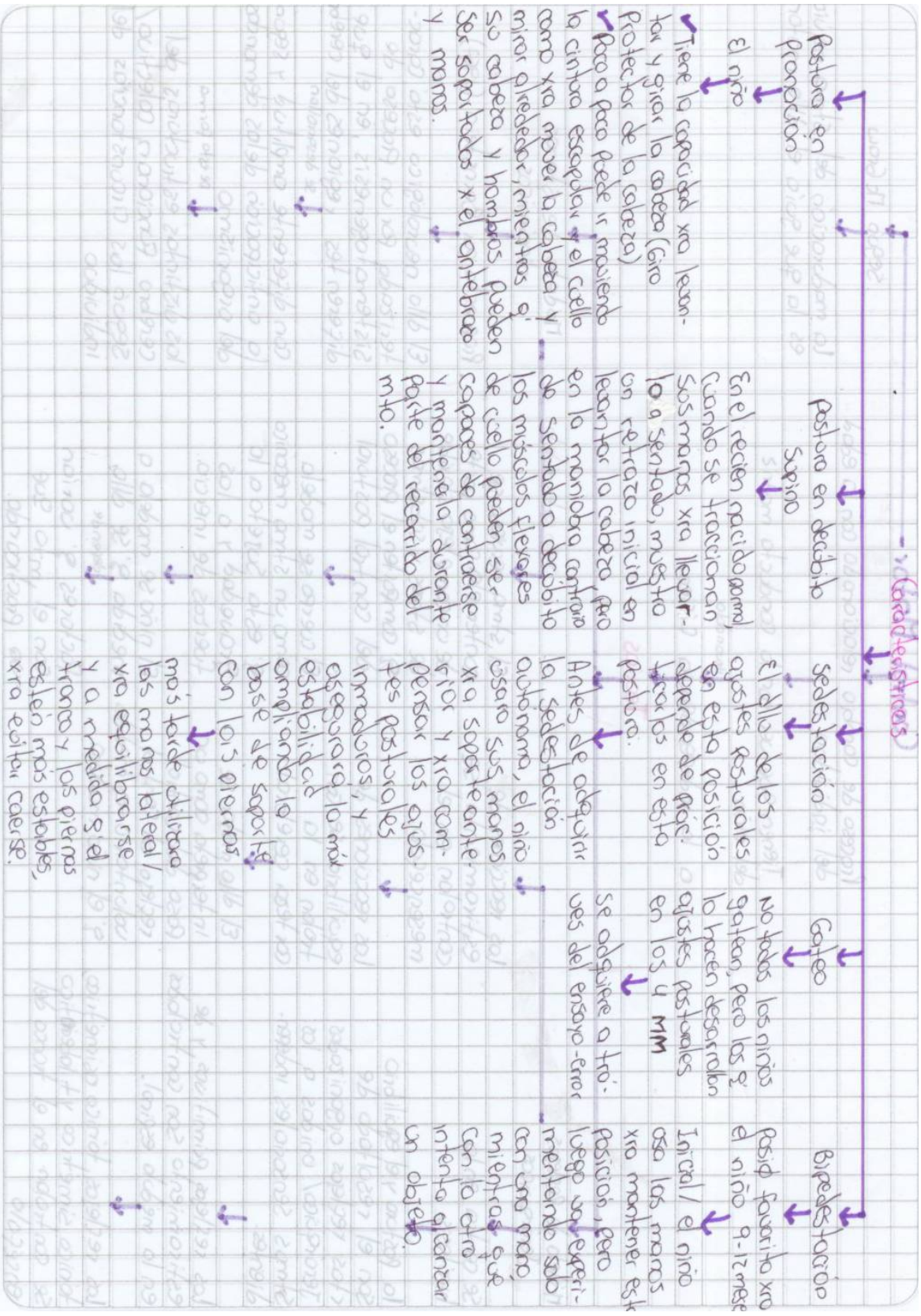
Los estudiantes manifiestan que estas actividades son las que más les llaman la atención porque se les retiene más el tema y les facilita para estudiar porque lo han experimentado.



Etapas del control vestibular?







De lo total a lo individual

Hoyler, encontraré q' los primeros q' los ocurren. Fuente a lo est. m'ob' sensorial en forma de lo loco, y q' lo / lo es total (toda los segmentos q' funcionan por sí. Pan en un m'io mas) la cabeza y el cuello se flexionan lateralmente.

De lo proximal - distal hacia lo distal - proximal.

El alio de lo sensorial m'ob' fejal se da en una direccion cepalocaudal. Gesell: lo organizacion del comportamiento se inicia mucho antes de nacer y la direccion general de esta organizacion empieza en los labios y la lengua, le siguen los musculos oculares, codo, hombros, brazos, manos, dedos, frente, piernas y pies. El alio sensorial se cumple en sentido cepalocaudal, pero cuando lo sensorio llegan a los pies y manos, lo est. m'ob' de un segmento produce una secuencia en una direccion distal proximal.

De lo reflejo a lo deliberado

Los primeros m'os y los primeros oclitales post-nurales (McGrew y Gesell) son de indole reflejo. La r'ha o un estimo de sobresalto (reflejo m'ob' es una r'ha total de m'io corporal. Durante todo el curso del alio del comportamiento m'ob', los r'os primitivos van cediendo paso q' m'os y posturas controladas, ejecutables en forma automatizada o deliberada segun la ocasion lo exige.

De la movilidad a la estabilidad

El m'io ocurre antes q' la postura sostiene. Los posturas de que el m'io como los decubitos dorsal, lateral o ventral, requiriendo m'io x'ro pasar a otra pos. cub. A medida q' el comportamiento m'ob' madura, la postura sostenida debe estabilizarse x'ro q' se pueden realizar los m'os distintos a una finalidad.

De la separacion a la integracion

Los habilidades m'ob' se desarrollan en forma secuencial. Los q' aparecen en primer termino se superponen a los q' aparecen mas tarde o con mayor o estos se dan en el m'io normal en un orden de apareamiento de m'os y componentes de posturas. Los habilidades de m'os se dan en un orden de desarrollo de m'os y se dan en un orden de desarrollo de m'os.

De lo grueso a lo fino
selectivo

De lo uncoordinado a lo preciso
coordinado

De lo limitado a lo amplio
limitado

De lo limitado a lo amplio
limitado

Existe selectividad y combinación de patrones de mto.

Todos los patrones comparan los de mto g. corresponden a b actividad, o sea, el patrón dinámico total, sirven a sus fines en grados variables y en diversos momentos según el niño los necesite.

A medida q. el lactante esto desarrollando sus habilidades neuromotriz, también progresa la preparación de sus sentidos especiales

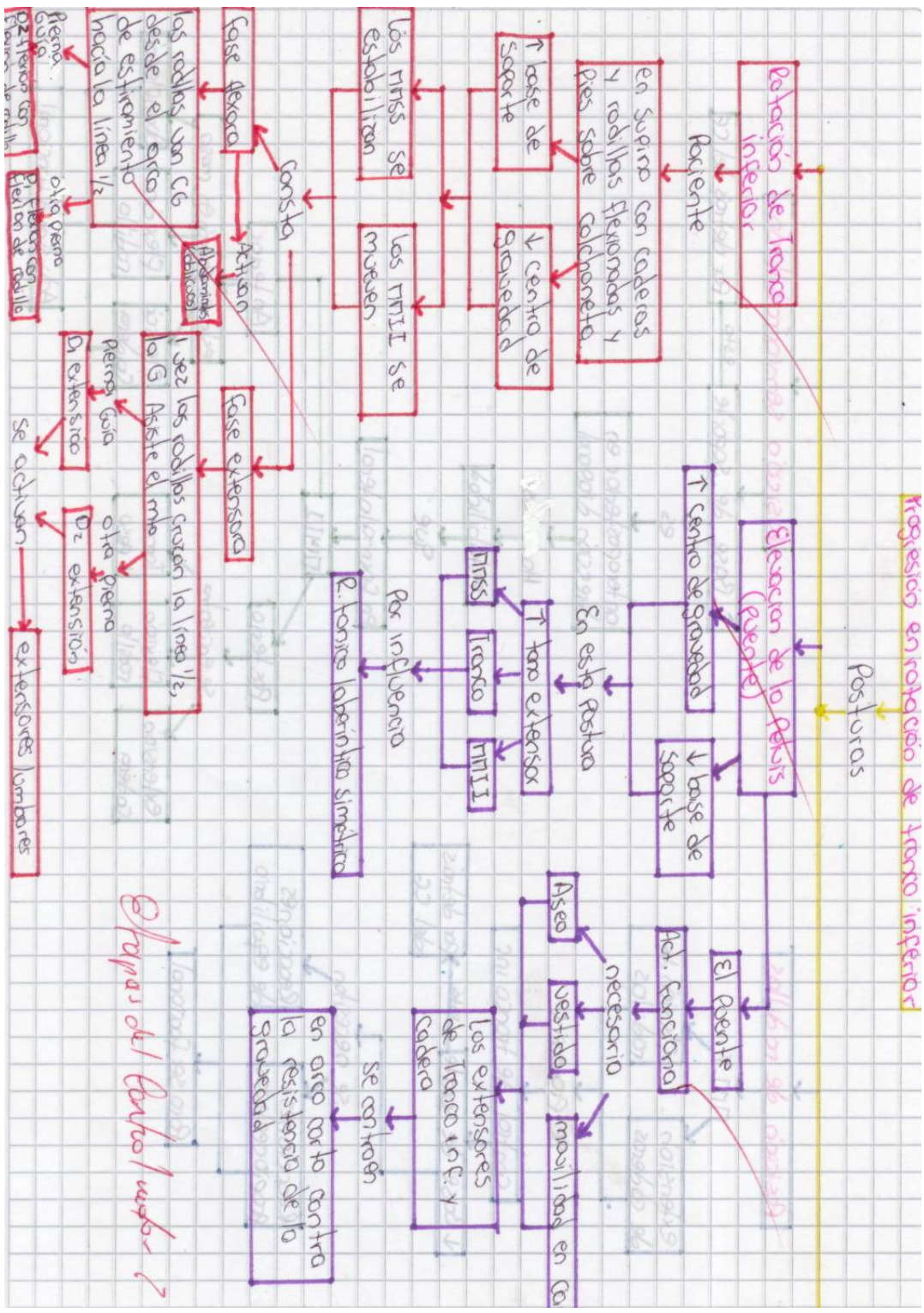
El ojo de la visión sirve al mto y el mto sirve a la visión

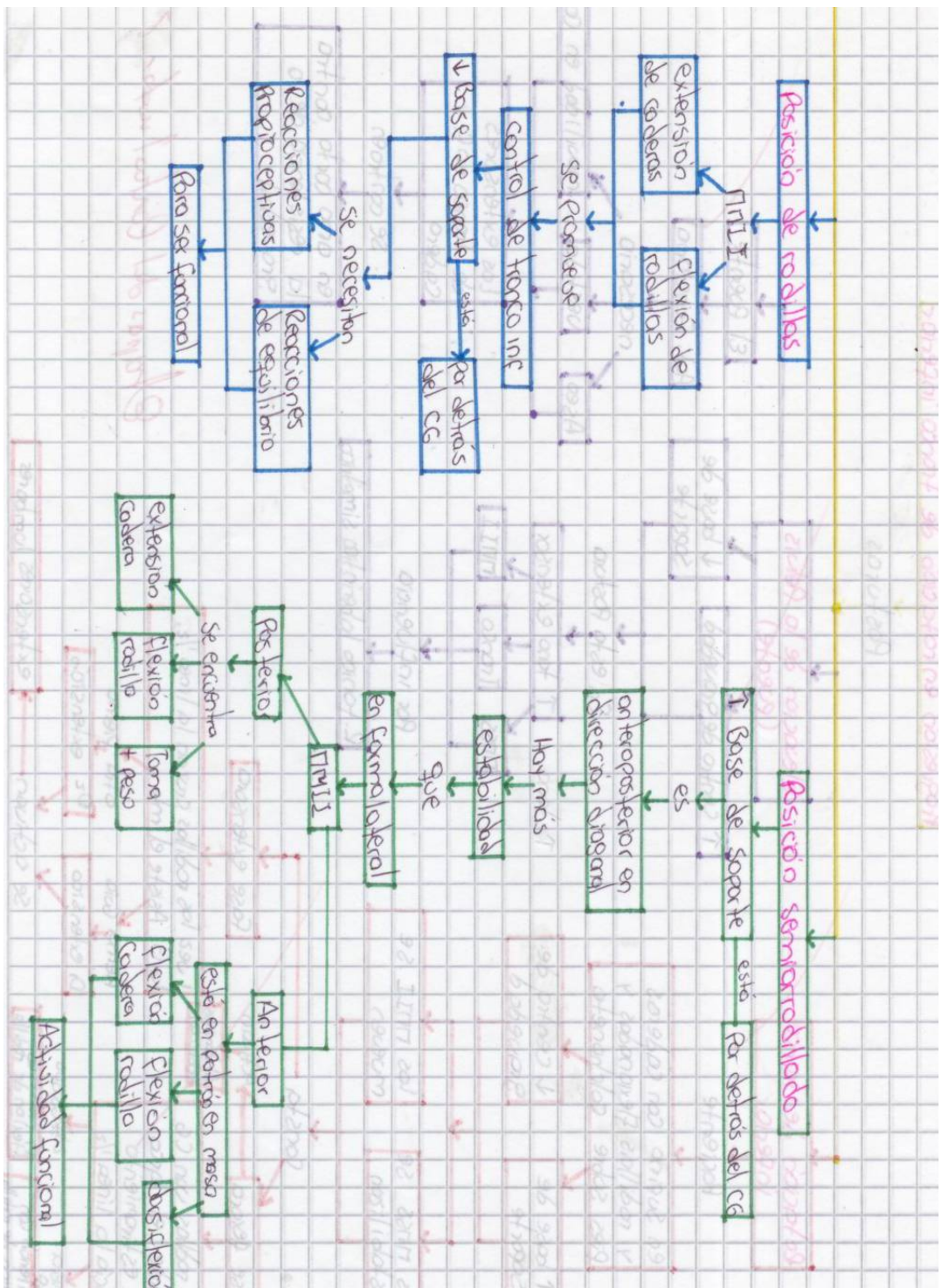
El sonido se convierte en estímulo para el mto.

A medida q. interpreta el sonido se convierte en estímulo para el mto

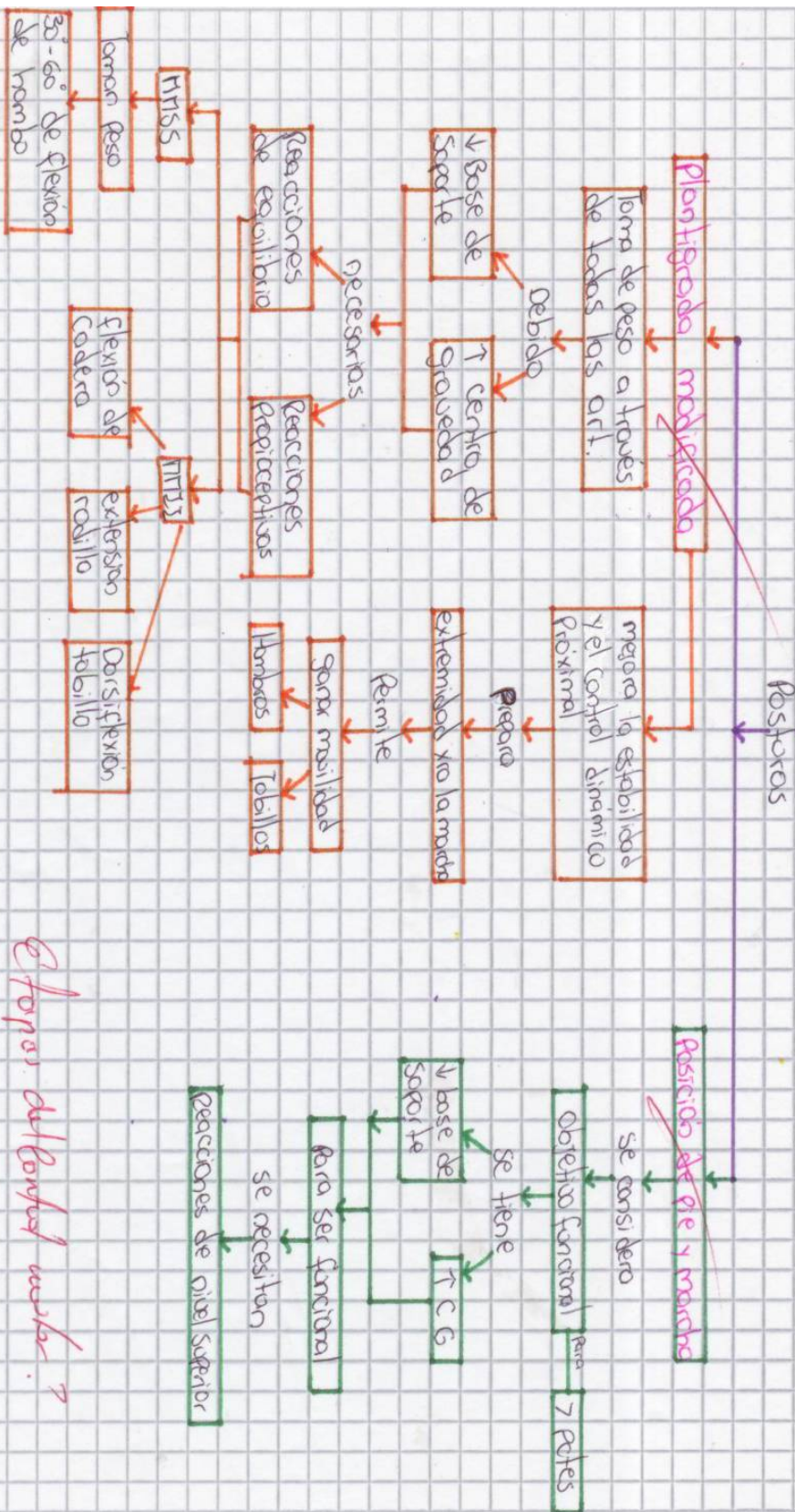
A medida q. interpreta el sonido y el lenguaje, comienza a moverse respondiendo a los sonidos y palabras.

Progresión en rotación de tronco inferior

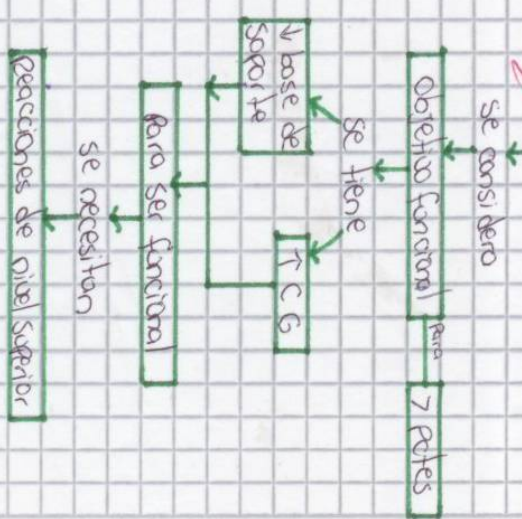




Progresión avanzada a la posición de pie



Posición de pie y marcha



¿Foras del nivel superior?

ANEXO E- REGISTROS FOTOGRÁFICOS









