

**Análisis de las prácticas de enseñanza en la asignatura Salud Pública Veterinaria I del
programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia**

Natalia Cortés Restrepo – C.C. 43169775

**Trabajo de Investigación Maestría en Ciencias Veterinarias
Línea Educación Veterinaria Profundización**

Asesora

**Gloria Eugenia Giraldo Mejía. MV, MSc, PhD
Facultad de Ciencias Agrarias**

Comité Asesor

**Margarita Benjumea Pérez, MSc, PhD
Jorge Arturo Fernández Silva. MSc, PhD**

**Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Agrarias
Escuela de Medicina Veterinaria
Medellín**

2019

Agradecimientos

A mi asesora por su paciencia y su entendimiento, por estar ahí no solo para sacar este trabajo adelante, sino para escuchar, para apoyar y para guiar.

Agradezco a mi compañero de vida quien, a pesar de no estar de acuerdo en muchas cosas, siempre me dejó hacer lo que yo quería. A mi hija, que a pesar de las cosas que me perdí, siempre está ahí con su sonrisa para mí.

A mi familia por creer que soy alguien especial y a mis compañeros de oficina que siempre estuvieron prestos a apoyarme, escucharme y aconsejarme.

TABLA DE CONTENIDO

<i>Resumen</i>	9
<i>Abstract</i>	10
1. <i>INTRODUCCIÓN</i>	11
2. <i>DESCRIPCIÓN DE LAS VIVENCIAS</i>	13
3. <i>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</i>	15
3.1 <i>EL MÉTODO PARA EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</i>	15
4. <i>JUSTIFICACIÓN</i>	22
5. <i>OBJETIVOS</i>	24
5.1 <i>GENERAL</i>	24
5.2 <i>ESPECÍFICOS</i>	24
6. <i>HIPÓTESIS ABDUCTIVA</i>	25
7. <i>MARCO TEÓRICO</i>	25
7.1 <i>MÁS QUE UNA POSICIÓN ACERCA DE LA DIDÁCTICA</i>	25
7.2 <i>UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL AL TÉRMINO ENSEÑANZA</i>	27
7.3 <i>LA COMPLEJIDAD DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA</i>	30
7.4 <i>ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA</i>	32
7.5 <i>LA ENSEÑANZA DE LA SALUD PÚBLICA VETERINARIA</i>	35
8. <i>ESTADO DE LA CUESTIÓN</i>	39
8.1 <i>RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN</i>	39
8.2 <i>IDENTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN</i>	41

8.3 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	43
8.3.1 Problemas de Investigación.....	43
8.3.2 Los objetivos de las investigaciones.....	45
8.3.3 Marcos teóricos	45
8.3.4 Tipos de metodología	47
8.3.5 Aportes	48
9. <i>METODOLÓGIA</i>	50
9.1 ELEMENTOS GENERALES QUE ORIENTARON LA INVESTIGACIÓN	50
9.2 EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	50
9.3 LA DESCRIPCIÓN GENERAL DEL AMBIENTE.....	53
9.4 LA INFORMACIÓN SOBRE LOS TEXTOS A INTERPRETAR	53
9.4.1 Información sobre los profesores.....	54
9.4.2 Información sobre los estudiantes	55
9.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA EL ACOPIO DE LA INFORMACIÓN.....	55
9.5.1 Observación.....	55
9.5.2 Grabación de clases	56
9.5.3 Entrevista.....	56
9.5.4 Diario de Campo	56
9.5.5 Grupo de Enfoque	57
9.5.6 Encuestas.....	57
9.6 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	58
9.6.1 Análisis e interpretación de la información	58
9.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS	59
9.7.1 Criterios para dar rigor.....	60
10. <i>RESULTADOS</i>	62
10.1 MOMENTO UNO: PLANEACIÓN DEL ENCUENTRO	62
10.2 MOMENTO DOS: INTERACCIÓN EN EL AULA.....	63

10.3 MOMENTO TRES: REFLEXIÓN	69
11 <i>INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN</i>	70
11.1 MOMENTO UNO.....	70
11.2 MOMENTO DOS.....	72
11.3 MOMENTO TRES	79
12. <i>CONCLUSIONES</i>	80
13. <i>PROPUESTA DE LINEAMIENTOS DIDÁCTICOS (LA SÍNTESIS HERMENÉUTICA)</i>	83
14. <i>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</i>	95
15. <i>ANEXOS</i>	104

Lista de tablas

Tabla 1. Número de artículos encontrados en las bases de datos, OPAC y buscador Google	40
Tabla 2. Artículos seleccionados para el estado de la cuestión.....	42
Tabla 3. artículo seleccionado y la metodología utilizada para abordar el problema a investigar	47
Tabla 4. Textos interpretados y fuente de información	54
Tabla 5. Concurrencias y Ocurrencias realimentación.....	68
Tabla 6. Evaluación propuesta para la asignatura	77

Lista de gráficas

Gráfica 1. Encuesta a profesores al finalizar encuentro.....	63
Gráfica 2. Grado satisfacción de los estudiantes con la realimentación	67

Lista de figuras

Figura 1. Triada de la Educación.....	88
---------------------------------------	----

Resumen

El análisis de las prácticas de enseñanza de los profesores de Salud Pública Veterinaria I, pretendió evidenciar cómo enseñan los profesores de la asignatura, a través de la caracterización de las prácticas mismas y del análisis de las percepciones que tienen profesores y estudiantes sobre la asignatura. La metodología cualitativa y su enfoque hermenéutico permitió triangular la información recolectada durante los tres momentos que conforman la clase: el primero, la planeación de la clase, mediante encuestas a los profesores; el momento dos, la interacción en el aula que fue registrado mediante grabaciones de clases, diario de campo y el protocolo de observación, donde se indagaron tanto a profesores como a estudiantes; para el momento tres, correspondiente a la reflexión se realizaron encuestas y entrevistas semiestructuradas a los profesores. Los resultados evidencian una planeación de los encuentros por parte de los profesores, quienes tienen en cuenta principalmente aspectos como el contenido y la revisión de bibliografía actualizada; en el momento dos se encontró como principales estrategias didácticas la clase magistral combinada con exposiciones por parte de los estudiantes, los videos como medio didáctico y el video beam como instrumento más utilizado. Se encontró que tanto profesores como estudiantes no quedaban satisfechos con la evaluación y la realimentación realizada en las clases; para los profesores, la gran mayoría de las veces faltaba participación de los estudiantes. Los profesores reflexionan sobre sus clases con el propósito de mejorarlas, pero no dejan registro de esta reflexión. Pudimos concluir que los profesores no tienen en cuenta el programa de asignatura como guía para planear y desarrollar sus clases. Se propone unos planteamientos didácticos como la formación pedagógica de los profesores, la implementación de una guía para la planeación de la clase, utilizar los proyectos de aula como estrategia didáctica y una evaluación formativa que se corresponda con la estrategia didáctica seleccionada, esta evaluación debe estar acompañada de una realimentación.

Abstract

The analysis of teaching practices by veterinary public health I faculty aimed to prove how professors teach the subject based on characterization of the practice itself and analysis of perceptions teachers and students have about the subject. Triangulation of the information collected throughout all three moments the class is encompassed by was achieved using a qualitative methodology and its hermeneutic approach. First, the planning of the class through surveys to faculty; at timepoint two, interaction in the classroom is noted through class recordings, field logs, and the observation protocol, where questions were made both to teachers and students. For timepoint three, surveys and semi-structured interviews were performed to teachers as per analysis. Results show that faculty planned out the meetings. They mainly considered matters such as contents reviewing updated references. A conventional lecture mixed with student presentations, videos as a teaching mean and the video beam as the top-use equipment were found to be major didactic strategies at timepoint two. It was found that both faculty and students were not satisfied with the assessment and the feedback given at class. For Faculty, student participation is low most of the time. Faculty members think about their lectures intending their improvement although no record of such reflections is left by them. We could conclude that the subject program as a guideline for class planning and development is not taken into account by faculty members. Didactic approaches such as trainings in education for faculty members, implementation of guidelines for class planning, the use of classroom projects as a teaching strategy, and a formative assessment in line with the teaching strategy chosen are proposed. Feedback should be annexed to this evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el producto de la investigación de la maestría en Ciencias Veterinarias, Línea Educación Veterinaria, denominado: **“Análisis de las prácticas de enseñanza en la asignatura Salud Pública Veterinaria I del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia”**. Como se evidencia en el título trató el asunto de la enseñanza de la Salud Pública en Medicina Veterinaria en el pregrado de la Universidad de Antioquia, mediante la caracterización de las prácticas de enseñanza de los profesores de la asignatura, la identificación de las percepciones de los estudiantes y profesores de la misma, y buscó analizar las prácticas identificando fortalezas y aspectos por mejorar con el fin de plantear lineamientos didácticos para la enseñanza de la Salud Pública.

El análisis de las prácticas de enseñanza busca incentivar en el profesor la investigación de su quehacer como docente porque como lo dice Schön (1987), a partir de esa reflexión consciente y sistemática genere conocimiento que contribuya a mejorar su práctica. Para llevar a cabo este trabajo, el investigador observó la interacción de los profesores y estudiantes en el aula, e indagó ambas audiencias en momentos determinados para conocer sus percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Salud Pública.

Antes de la aplicación metodológica, para el reconocimiento y caracterización del problema, se trabajaron los conceptos de: enseñanza, didáctica, prácticas de enseñanza, análisis de las prácticas de enseñanza y enseñanza de la Salud Pública, para sustentar el marco teórico. Posteriormente, para la construcción del estado en cuestión se seleccionaron de manera sistemática las investigaciones que permitieron conocer el estado actual de la investigación en el campo que nos compete, esto es la enseñanza de la Salud Pública en Medicina veterinaria, encontrando en la búsqueda un vacío temático.

Metodológicamente el abordaje fue de tipo cualitativo. Se utilizó la hermenéutica para interpretar los textos incluidos en el estudio, siguiendo la propuesta de González (2011) del proceso hermenéutico, denominado PRACCIS. (Prejuicios, Reflexión, Análisis, Comparación, Comprensión, Interpretación, Síntesis).

El desarrollo metodológico cualitativo se dividió de la siguiente manera: Momento uno, como planeación del encuentro; momento dos, interacción en el aula y el momento tres como el espacio de reflexión docente. En el momento uno y tres fueron indagados los profesores mediante instrumentos de recolección de información. Para el momento dos, se realizaron observaciones sistematizadas bajo un protocolo de observación, se grabaron los encuentros y se registraron las apreciaciones de la investigadora en un diario de campo; también fueron consultados profesores y estudiantes sobre este momento.

La información recolectada fue organizada, analizada e interpretada, permitiendo caracterizar las prácticas de enseñanza de los profesores de Salud Pública I, obteniendo tanto fortalezas como aspectos que potenciar o mejorar, sea el caso con una propuesta de lineamientos didáctica para la enseñanza de esta asignatura.

Este ejercicio investigativo no solo permitió fortalecer los procesos de enseñanza en el área de Salud Pública sino que puede ser aprovechado por las demás áreas de la Escuela de Medicina Veterinaria para mejorar sus prácticas de enseñanza. Por otra parte, el proceso permitió, como lo plantea la hermenéutica, formar al investigador en el proceso mismo de investigar y adquirir conocimiento de cada vivencia.

2. DESCRIPCIÓN DE LAS VIVENCIAS¹

Cuando tenía alrededor de 10 años y me preguntaban que quería ser cuando grande, al igual que los niños de ahora contestaba varias cosas, entre ellas las que más recuerdo son: ser veterinaria y profesora, esto también lo plasmaba mediante escritos y dibujos en mis cuadernos. Al terminar mis estudios de secundaria y enfrentarme a la decisión ¿Qué estudiar?, quise cumplir uno de estos sueños y pensando cual era el más fácil de cumplir, teniendo en cuenta que debía ser en universidad Pública y la dificultad para ingresar a esta, bien sea por las competencias o por la demanda, decidí inclinarme por la docencia. Ingresé entonces a la Licenciatura en Matemáticas y Física en la Universidad de Antioquia; sin embargo, al no ser lo que esperaba en cuanto a temáticas y ambiente académico, me retiré. Pasé por otros dos pregrados más, Ingeniería Forestal en la Universidad Nacional de Colombia, en donde nuevamente el ambiente del aula y, los profesores, entre otros factores influyeron para que declinara. Al otro programa que ingresé fue a Licenciatura en Español y Literatura, pero nuevamente decliné. El abandono de estos programas obedeció a que no sentía una verdadera afinidad por ellas o tal vez a la inmadurez, como decía mi familia, pero tenía la seguridad que no eran las profesiones que quería para el resto de mi vida, pues en mi pensamiento siempre estaba la veterinaria, aunque seguía creyendo que pasar a un pregrado tan exigente era muy difícil.

En los exámenes de admisión a la Universidad de Antioquia siempre me fue bien, tanto así que recibí una beca por obtener uno de los mejores puntajes en la prueba de admisión, lo que me permitió adquirir mayor confianza en mis capacidades. También gracias al apoyo de mi familia y por un evento infortunado en mi vida, el sacrificio innecesario de la mascota familiar. Mi mascota fue sacrificada porque tenía una enfermedad de la piel (sarna), la cual puede ser tratada. Todo ello contribuyó a que decidiera finalmente estudiar Medicina veterinaria.

En este pregrado para la asignatura Introducción a las Prácticas Veterinarias (IPV), teníamos

¹ “el concepto de vivencia constituye la base epistemológica para todo conocimiento de cosas objetivas” (Gadamer, 1997, p.102). La vivencia se constituye en vivir algo como nuevo, no como algo repetido, en lo nuevo está la creación, no en la repetición sucesiva de lo igual. La vivencia es un centro creador de sentidos. “La vivencia singular es un todo de sentido, una totalidad” (Gadamer, p. 36).

como trabajo semestral que consistía en investigar sobre alguno de los campos de acción del médico veterinario, fue allí que tuve mi primer contacto con la Salud Pública y uno de los quehaceres del veterinario en esta área. Así, conocí dos grandes profesores Santiago Henao y Jorge Fernández, uno de ellos se tornó en mi referente durante muchos años. En compañía del profesor Fernández constituimos en el 2004 un semillero de investigación en Salud Pública, en el cual participaban estudiantes, profesores internos y externos y médicos veterinarios adscritos al sector público. Durante todo mi pregrado participé de seminarios, cursos y eventos relacionados con esta área acrecentando mi interés por la Salud Pública Veterinaria, este interés se vería reflejado en mi deseo de realizar un posgrado en esta área.

En mis prácticas académicas tuve la oportunidad de conocer al grupo de trabajo del laboratorio de Patología, luego de graduarme, gracias al buen desempeño en las prácticas, ingresé al Comité de Currículo del programa de Medicina Veterinaria como asistente administrativo; durante cinco años participé en actividades como la evaluación curricular a la versión III del programa, el proceso de acreditación y la transformación curricular del mismo. Simultáneamente, y por la cercanía con los docentes del área de Histología y Patología Animal, inicié como docente en la asignatura de Histología; y es a partir de estas experiencias que nace el deseo de realizar la maestría; si bien intenté en la línea de Salud Pública, cuestiones normativas no lo permitieron, y luego de tener en cuenta la dinámica docente, de aprender sobre la Histología, de aprender a quererla y de lo vivido en el Comité de Currículo y de realizarme frecuentemente preguntas sobre ¿Si estoy haciendo bien mi trabajo? ¿Los estudiantes si aprenden? y ¿Cómo puedo mejorar? nace el deseo de realizar la maestría en la Línea de Educación Veterinaria.

Es por estas vivencias que actualmente realizo mi maestría en la Línea de Educación Veterinaria y con la posibilidad de trabajar en el área que siempre estuvo dentro de mis predilectas, Salud Pública Veterinaria.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1 EL MÉTODO PARA EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema en esta investigación se planteó desde un enfoque dialéctico², en el cual la tesis está sustentada por autores que conciben el estudio de las prácticas de enseñanza desde una racionalidad técnica, cuyo paradigma se conoce como proceso producto, en el que las acciones del profesor son evaluadas de acuerdo a los resultados de los aprendizajes de sus estudiantes. Por su parte, la antítesis es soportada por autores que proponen el estudio de las prácticas de enseñanza a partir de una racionalidad centrada en las concepciones del profesor; los trabajos que se realizan bajo esta orientación se enmarcan en el llamado paradigma del pensamiento del profesor. La síntesis, que se desarrolló durante esta investigación, parte de reconocer que si bien es necesario explorar e interpretar las concepciones del profesor, también es fundamental estudiar la tarea docente mediante el análisis directo de las prácticas de enseñanza implementadas en el aula, enfoque que se reconoce como parte del paradigma del profesor como un profesional reflexivo.

En la actualidad, se encuentran un sinnúmero de publicaciones, libros, artículos, tesis, entre otros, relacionados con la enseñanza, las políticas y las prácticas en educación superior. También se referencia un crecimiento en el análisis de las prácticas de enseñanza como eje central de la actividad docente y del proceso mismo de enseñanza; sin embargo, en lo concerniente a los programas del área de la Salud, específicamente, en el programa de Medicina veterinaria las referencias son escasas. Para el caso del programa de Medicina veterinaria no se encontró, en la búsqueda en las bases de datos realizada para la elaboración de este proyecto, ningún reporte de investigación sobre el análisis de las prácticas de enseñanza en el área de Salud Pública Veterinaria.

² El problema desde una perspectiva dialéctica, es decir a modo de diálogo, se elabora reconociendo los diversos postulados existentes sobre el tema a indagar. Los autores que sustentan una primera posición defienden la denominada tesis y aquellos que sustentan otro abordaje teórico, que se opone o supera al primero, se corresponde a la antítesis. La síntesis como tercera opción, es la posibilidad de diálogo entre ambas posiciones, y se constituye en la propuesta y el desarrollo mismo de la investigación. (González, 2011)

Tesis: Paradigma proceso-producto: La relación entre las conductas del profesor y el rendimiento de los alumnos.

Los estudios realizados bajo una preocupación productiva se conocen como paradigma proceso producto (Kennedy, 2015). Este paradigma busca la relación entre lo que el profesor hace en el aula (proceso de enseñanza) y lo que aprenden sus alumnos (producto de aprendizaje) (Wittrock 1989). De igual forma, este tipo de modelo racional establece que el profesor es un técnico que adopta y aplica los modelos de enseñanza verificados por los investigadores; al mismo tiempo, supone que el conocimiento es de tipo acumulativo (Mellado, 2001).

El paradigma proceso-producto estudia las relaciones de la actividad docente con las subsecuentes capacidades del estudiante. Este paradigma ha sufrido algunas modificaciones, que se expresan en tres tipos de programas. El primero, se refiere al tiempo de aprendizaje académico y vincula la actividad docente con las acciones del estudiante, acciones que son definidas a partir de la distribución del tiempo planteada por los estudiantes. El segundo programa conocido como de mediación, se centra en los pensamientos y sentimientos del estudiante y la relación de éstos con las actividades del profesor. Por último, el tercer programa de cognición del profesor examina las relaciones del conocimiento del profesor con su propia acción (Wittrock, 1989, p. 12). Este paradigma de investigación de la enseñanza se concentra solamente en la relación docente y estudiante, en cuanto al cómo el comportamiento del primero afecta al segundo. Una de las mayores limitaciones reconocida por los autores sobre este tipo de abordaje es que busca “las causas en los comportamientos y no las explicaciones o mecanismos teóricamente significativos” (Wittrock, 1989, p. 17).

Otra característica del modelo proceso-producto es que concibe la enseñanza como una actividad lineal, donde las conductas del profesorado son consideradas causas, y el aprendizaje del alumno efectos (Latorre, 2003). Además, el mayor interés del proceso-producto está relacionado con el hallazgo de una enseñanza eficaz que es identificada como un acto de síntesis realizado por el investigador, en la que las conductas individuales del profesor

asociadas al rendimiento deseable del alumno se agrupan para formar la combinación enseñanza-aprendizaje (Wittrock,1989).

Aunque en la actualidad el paradigma proceso-producto ha disminuido su incidencia en el campo investigativo, en los niveles de la práctica y en la política educativa ha sido reconocido como el modelo más citado y usado en las décadas de los ochenta y noventa (Wittrock, 1989, p. 16). A pesar de las delimitaciones existentes en el mismo, pervive dentro del proceso de enseñanza, y sólo deja entrever un modelo tradicional, en el que no se exponen, ni se desarrollan ideas articuladoras en cuanto a la interacción entre profesor y estudiante; además, no permite explorar los logros y las debilidades en el proceso de enseñanza y de aprendizaje para poder establecer las acciones necesarias que permitan superar las limitaciones encontradas.

Antítesis: Paradigma del pensamiento del profesor. El profesor como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, tiene creencias y genera rutinas.

Los cambios evolutivos en la educación, y la propia experiencia de los profesores y los estudiantes han hecho cambiar las formas como se investiga el proceso enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, se hace necesario superar uno los obstáculos más importante para investigar las prácticas de enseñanza desde el paradigma proceso-producto, el cual tiene que ver con la relación que se establece entre prácticas e ideas o concepciones sobre la enseñanza, puesto que las “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales”, que son de compleja y difícil modificación, y representan el marco que define las formas de enseñanza y aprendizaje que profesores y estudiantes despliegan en el encuentro educativo (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993, 245; citado por Vincenzi, 2009, p. 5). Según los autores se presenta una correlación directa entre los conocimientos subjetivos y experienciales, los conocimientos formales y profesionales, que subyacen a la noción de enseñanza que tienen los profesores, por lo que sin duda, conforman un cúmulo de factores y

elementos que hacen complejo comprender y abordar de un modo unívoco las prácticas de enseñanza.

Tal situación, la hace evidente Latorre al señalar que, no sólo la enseñanza se propone “como un proceso racional y tecnológico de búsqueda de la eficacia docente y de la efectividad de la escuela para lograr los objetivos educativos definidos institucionalmente” (Latorre, 2003, p. 9). De acuerdo con el autor, la enseñanza se constituye en un proceso educativo que va más allá del resultado medible en un momento, generalmente terminal, del proceso. En ella se evidencia constantemente la interacción de diversos elementos psicológicos, sociales, políticos, intelectuales que contribuyen a que tanto el proceso de aprendizaje y de enseñanza sean estudiados desde una postura más amplia y enriquecedora.

En este sentido, las nuevas formas de investigar la enseñanza se reconocen como enfoques encaminados al estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, tal como lo señalan Pozo y otros (2006), al afirmar que “para progresar en los modos de enseñar y aprender no basta con presentar nuevas teorías o concepciones, ni tampoco con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces, sino que hay que modificar creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a estas concepciones” (Pozo et al, 2006 p 95).

De acuerdo con los autores, los enfoques que contribuyen al desarrollo de este nuevo paradigma, pensamiento del profesor, incluyen: la metacognición, la fenomenografía, las teorías implícitas, el perfil del docente y el análisis de las prácticas, cada uno de ellos con un objeto de análisis establecido. La metacognición por ejemplo, analiza el conocimiento consciente y el control de los procesos cognitivos y la manera en que influyen sobre los procesos de aprendizaje; los estudios sobre la teoría de la mente tienen como objetivo analizar el origen y la formación de la concepción implícita de la mente y su funcionamiento, este enfoque se concentra en el dominio psicológico e interpersonal, y deja a un lado los contenidos específicos que tocan sobre el aprendizaje; el enfoque fenomenográfico por su parte se pregunta sobre la forma en que el aprendizaje es experimentado e interpretado. En cuanto a las teorías implícitas los autores las entiende como “un conjunto de principios que restringen

tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza – aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pozo et al, 2006, pag 79).

Si bien el paradigma del pensamiento del profesor trasladó el interés de las investigaciones de la conducta del profesor (proceso-producto) a los conocimientos y creencias que lo orientan, los hallazgos investigativos se centraron en la descripción de los contenidos de los diferentes tipos de pensamientos, sin establecer las posibles funciones o efectos de los mismos sobre la acción del profesor. Sin embargo, son las investigaciones sobre el perfil del docente y el análisis de la práctica, las que centran su preocupación en la búsqueda de la comprensión del papel que tienen las concepciones del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje. Adicionalmente, centra su atención en los diferentes aspectos que influyen en la tarea docente tanto en la fase de la planificación como en el desarrollo en el aula y la reflexión posterior (Pozo et al, 2006).

Síntesis: Paradigma del profesional reflexivo. Un profesor que reflexiona sobre su práctica la comprende, la modifica y genera conocimiento sobre la misma.

La propuesta de Donald Schön para analizar la práctica docente desde la visión del profesor como un profesional reflexivo, surge como un avance en la comprensión de las relaciones entre los conocimientos del profesor y la práctica. Schön, después de criticar el modelo dominante que entiende el conocimiento profesional desde la racionalidad técnica, plantea una nueva epistemología de la práctica que tenga como fuente de conocimiento una revisión detallada de la competencia que hace que los profesores puedan manejar la incertidumbre de la práctica; competencia que el autor denomina el arte del profesor (Schön, 1987).

Según Schön (1987), un profesor como cualquier otro profesional, actúa bajo la influencia de tres tipos de conocimientos: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en acción. El primero, es aquel que se muestra en las acciones de manera espontánea y no somos capaces de hacerlo explícitamente de manera verbal, es el que le permite al profesor tomar decisiones sobre su actividad; el segundo, permite que el docente a

partir de un evento inesperado en el aula, reflexione y reestructure las estrategias en la acción de forma inmediata, aunque no necesariamente consiga verbalizar la acción. El tercero, refleja la capacidad que tiene el profesor para reflexionar, sobre cómo el conocimiento que posee en la acción contribuye a los resultados obtenidos durante lo ocurrido.

El enfoque de Schön se hace evidente en las investigaciones sobre el análisis de las prácticas de enseñanza, entendidas como eje central de la práctica docente, y caracterizadas por su complejidad, diversidad de escenarios y por estar determinadas por un contexto social (Edelstein, 2003). Éste nuevo enfoque permitirá que el profesor deje a un lado su papel mediador pasivo entre la teoría y la acción y se convierta en un mediador activo que desde la práctica reconstruya sus teorías y sus prácticas (Edelstein, 2002). Bajo este marco de ideas, la enseñanza entendida como una actividad intencional, que pone en juego explícita o implícitamente distintas racionalidades, debe poner su interés investigativo justamente en el análisis de “la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. En suma, los mecanismos más sutiles que permiten velar el sentido y orientación de esta práctica” (Edelstein, 2000, p. 2).

Es así como se hace necesario analizar las prácticas de enseñanza en términos de realimentación y profundización sobre las mismas, bajo perspectivas teóricas y prácticas vinculadas con modelos existentes. Sin embargo, ese análisis también debe concentrarse en los diversos elementos que pueden incidir en la misma; de esta manera, se cuenta con una perspectiva selectiva propia frente a los diferentes modelos explicativos de la práctica docente (Pérez, 1989; citado por Vincenzi, 2009, p. 3). Lo anterior, en aras de comprender la realidad actual, y sus transformaciones frente a las visiones del conocimiento preestablecido.

Aunque se han realizado trabajos importantes en este sentido, es necesario seguir profundizando en la reflexión sobre “*lo que hacen y lo que piensan* los profesores para proponer mejores estrategias de formación de un buen profesional para este siglo, un profesor que pueda, por fin, vencer los retos de su tiempo y encontrar mejores formas de acelerar la transformación pedagógica pendiente” (López & Basto, 2010, p. 3). El nuevo enfoque plantea

cambios dentro del proceso de enseñanza que conllevan a procesos de reflexión, comprensión y apropiación de contenidos por parte de los estudiantes; pero que traspasan el entorno directo del aula, y llegan a otros escenarios donde se interrelacionan, y para ello, se remite necesariamente a la práctica concreta. Es así como, lo que se demanda es la construcción de espacios de conocimiento compartido, lo que corresponde a esforzarse por crear un contexto de comprensión común enriquecido constantemente por el trabajo colectivo entre profesores y estudiantes (Edelstein, 2000).

Si bien es cierto, como lo muestra la búsqueda de información realizada para este proyecto, la literatura en el marco del profesor reflexivo demuestra un gran aumento de investigaciones tanto para analizar las concepciones como su relación con la práctica; sin embargo, en Medicina Veterinaria es escasa la información que permita analizar cómo los profesores enseñan y cómo estas prácticas de enseñanza son afectadas por las concepciones de los mismos.

Ante la ausencia de información sobre la reflexión en torno a las prácticas de enseñanza en Medicina Veterinaria, se propuso el paradigma del profesor como un profesional reflexivo para investigar y analizar las prácticas de enseñanza en la asignatura Salud Pública del programa de Medicina Veterinaria en la Universidad de Antioquia. De tal forma, que se contribuya con la identificación de las fortalezas, debilidades y limitaciones de dichas prácticas, para encaminarlas a desarrollar aprendizajes más autónomos, interactivos, creativos y reflexivos.

Pregunta de investigación:

Con el propósito de enfrentar la tarea planteada se estableció como pregunta orientadora o de investigación ¿Cómo son las prácticas de enseñanza utilizadas por los profesores de Salud Pública Veterinaria I del programa de Medicina Veterinaria, de la Universidad de Antioquia?

4. JUSTIFICACIÓN

El programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia en Colombia es pionero en la implementación de currículos alternativos que además cumplen las normativas vigentes, las recomendaciones de los entes internacionales relacionados con la Medicina Veterinaria como la Organización Mundial de Sanidad Animal (OIE) y en implementar estrategias de enseñanzas encaminadas, no sólo al saber, sino también a la formación en el ser. Sin embargo, al igual que muchos otros programas en educación superior, éste carece de investigaciones o estudios que se preocupen directamente por los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, ha dejado de lado por largo tiempo el interés por identificar cómo piensan y aprenden los estudiantes, así cómo piensan y enseñan los profesores del programa.

Por otro lado, la escasa investigación educativa en el área se debe entre otras razones, a que el interés está concentrado en los asuntos disciplinares de la profesión abordados bajo un paradigma cuantitativo, y no tienen como punto de interés aportar a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como considerar el contexto donde se desarrolla la práctica educativa veterinaria.

Si bien cada línea, núcleo y asignatura del programa tiene definido un programa que orienta su accionar cotidiano, no existe un análisis de cómo el quehacer del profesor les permite a los alumnos alcanzar los propósitos formativos. En el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia la Salud Pública se estructura en un núcleo temático que se desarrolla entre el séptimo y octavo semestre, dado que la Escuela es consciente del papel básico e irremplazable que deben jugar las nuevas generaciones de médicos veterinarios en todas las áreas concernientes a la Salud Pública como son: la seguridad alimentaria, la protección del ambiente y la prevención y el control de las enfermedades y la protección de la industria ganadera. (Villamil, 2003).

De igual forma, la Escuela de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia comparte la visión de la OIE, plasmada en el documento “Recomendaciones de la OIE sobre las competencias mínimas que se esperan de los veterinarios recién licenciados para garantizar Servicios Veterinarios Nacionales de calidad”, en cuanto a los retos que las universidades deben cumplir para el área en mención, puesto que sin importar el campo de actividad al que se dedique un veterinario luego de graduarse, todos son responsables de promover la sanidad animal, el bienestar de los animales, la Salud Pública Veterinaria y la inocuidad de los alimentos (OIE, 2012). Teniendo en cuenta el gran papel que el área de Salud Pública cumple en el proceso de formación de los médicos veterinarios, y los intereses de la autora de esta propuesta descritos en la vivencia, se seleccionó la Salud Pública como asignatura para realizar el trabajo de profundización.

Por otra parte, la investigación educativa desde el paradigma cualitativo es una oportunidad innovadora para mejorar los procesos educativos en Medicina Veterinaria, pues permite adquirir conocimiento sobre las concepciones y prácticas que tienen los profesores y alumnos sobre la enseñanza y aprendizaje, conocimiento que se considera indispensable para avanzar en la práctica cotidiana del quehacer en el aula. Un análisis de las prácticas docentes en la asignatura Salud Pública Veterinaria I, contribuirá con la identificación de las fortalezas, debilidades y limitaciones de dichas prácticas, pero sobre todo podrá ayudar a encaminar las prácticas que provoquen aprendizajes más autónomos, interactivos, creativos y reflexivos.

5. OBJETIVOS

5.1 GENERAL

Analizar las prácticas de enseñanza implementadas en la asignatura Salud Pública Veterinaria I en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.2 ESPECÍFICOS

1. Caracterizar las prácticas de enseñanza de la asignatura Salud Pública, del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia.
2. Identificar las percepciones de los estudiantes y profesores sobre las prácticas enseñanza en la asignatura de interés.
3. Identificar fortalezas y aspectos por mejorar en la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura.
4. Plantear lineamientos didácticos para la enseñanza de la Salud Pública en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia.

6. HIPÓTESIS ABDUCTIVA³

El análisis de las prácticas de enseñanza de los profesores en la asignatura Salud Pública Veterinaria I en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia y la comprensión de las percepciones que sobre éstas tienen profesores y estudiantes, es una estrategia que posibilita crear una propuesta para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura y en el programa.

7. MARCO TEÓRICO

El abordaje teórico que sustenta esta investigación se centró en los desarrollos teóricos en torno: Didáctica, Enseñanza, Prácticas de enseñanza, Análisis de las prácticas de enseñanza y Enseñanza de la Salud Pública Veterinaria.

7.1 MÁS QUE UNA POSICIÓN ACERCA DE LA DIDÁCTICA

Para algunos autores es primordial establecer una especie de nivel jerárquico entre currículo y didáctica, lo que puede conducirnos a encontrar autores en posiciones como Camilloni (1995) quien afirma que el currículo es objeto de conocimiento de la didáctica; igualmente, Álvarez y González (2002) someten al currículo a los dictámenes de la didáctica, estos autores sobreponen la didáctica sobre el currículo y afirman que hablamos de la primera cuando se estudia el proceso docente educativo y que se habla del currículo solo cuando se registran las acciones educativas al interior de la escuela.

Por su parte Litwin (2008), si bien establece que el currículo también es solo la selección de temas o miradas disciplinares, cuando se refiere a la didáctica y establece su nueva agenda deja claro cuál es el objeto de estudio de la didáctica: las prácticas de enseñanza enmarcadas en el pensamiento del profesor y del estudiante, la resolución de problemas, la comunicación

³ González Agudelo EM. Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. Discusiones filosóficas. 2011 (p. 133). "La Hipótesis abductiva, que cumple un papel doble, a la vez que pregunta, responde, pregunta en tanto duda y, responde en cuanto visualiza la cosa a crear en su horizonte."

en el aula y el profesor reflexivo-critico: Agenda que este trabajo comparte en su totalidad, dado que la didáctica no puede quedarse en el solo acto de enseñar, debe explorar no solo los cómo sino también los por qué los profesores, hacen lo que hacen y como lo hacen.

Díaz (2001), establece las didácticas especiales con sus campos delimitados, enfatiza en la didáctica universitaria o más bien en la carencia de ésta y propone algunos principios didácticos para trabajar el conocimiento, entre ellos destaca: la exploración de saberes previos, la secuencialidad, la vigencia, la profundidad, etc y como objetos de estudio de la didáctica, lo que para este estudio siguen siendo de la vieja agenda, las funciones de la enseñanza, la formación permanente del profesorado, el ambiente universitario, los procesos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

Díaz (2009) centra la didáctica en lo que a mi parecer es el método o cuestiones meramente instrumentales, estableciendo como el mismo lo expresa, elementos que permitan debatir los supuestos y propone métodos que él llama innovadores: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje por competencias.

En “Lecciones de didáctica general” Álvarez y González (2002), definen y esclarecen los componentes de la didáctica, entendida esta como el proceso docente educativo que se configuran con el problema, los contenidos, el método, la forma, y la evaluación y las relaciones entre estos para alcanzar un objetivo en términos de necesidad social.

En esta investigación no se cree que la didáctica esté en un nivel jerárquico superior o inferior al currículo, pero si se entiende como ciencia interdisciplinaria cuyo objeto de estudio es la enseñanza con sus particularidades, como lo afirma Díaz (2001), la cual posee métodos de investigación especiales, promueve una gran variedad de estrategias, de recursos y de experimentaciones en el aula. Resaltando, que esta didáctica como lo afirma Litwin (2008) tiene como objeto de estudio las prácticas de enseñanza en un contexto social.

7.2 UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL AL TÉRMINO ENSEÑANZA

Sobre el término enseñanza, se hallan diversas acepciones a lo largo de la historia, las cuales han tenido sus transformaciones en el sentido de la participación de los alumnos, la participación de los profesores, la construcción del conocimiento como un proceso múltiple, y otros elementos que hacen que la enseñanza no sea un concepto unívoco. De igual forma, el concepto ha pasado por varios enfoques como: transmisión cultural, entrenamiento de habilidades, fomento de desarrollo natural y como producción de cambios conceptuales. Es por lo anterior, que la enseñanza a estado enmarcada en diversos modelos que serán abordados en esta aproximación conceptual.

El referente tradicional, enfocada en el conductismo, es pues el Condicionamiento clásico liderado por Iván Paulov, quien sostiene que el aprendizaje es dado porque la enseñanza está dirigida a trabajar los reflejos condicionados, siendo que “un reflejo es la reacción o respuesta automática a un estímulo” (Gutiérrez, 2002, p. 13). Sostiene el autor que “cada vez que daba comida a un perro hacía sonar la campana, pasado algún tiempo sólo tocaba la campana y no le deba la comida, el perro reaccionaba como si le hubiesen dado comida segregando saliva, jugos gástricos, etc. El perro había “aprendido” (de forma involuntaria) a responder a un estímulo (condicionado) que inicialmente no respondía (neutro al principio)” (Gutiérrez, 2002, p. 13). En esta misma línea, se ubican Thorndike y Skinner (1956), con el aprendizaje como Condicionamiento operante, en el que aprendiz, a diferencia del aprendizaje por condicionamiento clásico, tiene que hacer algo (Domenech, 1999). De modo que, la persona requiere de un estímulo exterior para alcanzar ese comportamiento que se desea; es así, como el estudiante aprende como producto de un acondicionamiento adquirido como producto de la enseñanza. La pregunta es ¿Será que enseñar es entrenar al otro para lograr algo? ¿Y ese algo qué es? ¿Comportamiento o conocimientos?

Ante esta noción tradicional, que consiste en que el aprendizaje depende casi exclusivamente del comportamiento del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada (paradigma proceso-producto), se presenta la alternativa que destaca la importancia del alumno en el

proceso de aprendizaje, en cuanto a lo que éste aporta en el proceso y su responsabilidad frente al mismo. La actividad de aprender es una actividad constructiva por parte del alumno, como elemento mediador entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje (Coll, Palacios y Marchesi, 1992; citado por: Domenech 1999). Por consiguiente, se presenta un cambio frente a la forma de interacción entre estudiante y profesor, para que la enseñanza no fuera tan rigurosa, sesgada y poco humanizada.

Por su lado, la enseñanza como entrenamiento de habilidades, se enfoca en el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde las más simples como leer y escribir hasta las complejas como resolver problemas, planificar o evaluar. Al hablar de enseñanza como fomento del desarrollo natural se enfoca en proporcionarle al alumno el medio y los recursos para su crecimiento físico y mental, según él mismo lo exija. Esta perspectiva está fundamentada en la pedagogía de la no intervención. La enseñanza como producción de cambios conceptuales trata al aprendizaje como proceso de transformación y no de acumulación de contenidos. (Giraldo; 2012)

Por su parte, para Palamidessi y Gvirtz (2008), la situación de enseñar no puede describirse satisfactoriamente por la diada docente-alumno, o por la triada docente-alumno-contenido o saber. Para que exista enseñanza se requiere de la “interacción de un aprendiz, de un docente, de contenidos culturales y de problemas en un contexto determinado” (p.139).

Carl Rogers (1996), considerado el padre de la educación humanista de nuestros días, da respuesta a su pregunta ¿Qué significa enseñar?, citando a Martín Heidegger, cuando define de manera aguda y sugestiva la enseñanza en los siguientes términos: “Enseñar es más difícil que aprender... ¿y por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro deba contar con un mayor caudal de información y tenerlo siempre preparado. Enseñar es más difícil que aprender porque lo que el enseñar exige es esto: permitir que se aprenda. El verdadero maestro, en realidad, no permite que se aprenda otra cosa que...aprender” (Rogers, 1996, p. 67).

Jackson (2002), por su parte, explora algunos significados de enseñanza, y para ello se plantea la pregunta sobre si ¿Existe alguna definición última e inmodificable de la enseñanza que podamos descubrir a través de una manipulación empírica y/o lógica? Aunque se trata de una pregunta tipo académica, le sirve al autor para presentar sus reflexiones más como nociones o convicciones, que como conceptos definidos. El primer argumento que presenta el autor es que no existe, una noción de enseñanza que se inspire en el proceder de lo que se conoce como enseñar. La segunda, sostiene que cuando se afirma que una persona está enseñando se refiere a un acto de interpretación. Y la tercera convicción, que responde a su pregunta es que “Jamás llegaremos a tener una definición perdurable de lo que es enseñanza” (Jackson, 2002, p.108). Una de las muchas razones, es que los profesores como profesionales de la enseñanza, al igual que otros profesionales, están atareados haciendo lo que deben hacer y no cuentan con el tiempo para preocuparse por las definiciones formales del oficio.

En su evolución conceptual, la enseñanza ha incorporado otros aspectos, de modo que en la actualidad se habla desde un punto de vista más amplio, que además de vincularse con “los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos” (Edelstein, 2002, p. 469), reflexione sobre los diversos aspectos relacionados con la práctica de enseñar y de aprender. Esta última idea hace entrever la significancia de revisar, analizar y proponer prácticas de enseñanza que conduzcan a tal apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes de modo consciente, con lo cual se exige al docente tener mayores herramientas teóricas y prácticas para su labor. Señala la misma autora que la enseñanza debe comprenderse “como parte de la práctica docente, resignificándola, ampliando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constituida de su especificidad” (Edelstein & Coria, 1995; citado por Edelsein, 2002, p. 470).

En este trabajo partimos de la necesidad básica, de entender la enseñanza como un proceso que permite al profesor ayudar a su alumno en la construcción de conocimientos, tanto informativos como formativos (Domench, 1999). Es un proceso complejo y en ocasiones complicado dado que involucra las concepciones de quien enseña, y hace parte de las multitareas que realiza el profesor, la cual debe ser planeada, ejecutada y evaluada.

7.3 LA COMPLEJIDAD DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Frente al concepto de práctica de enseñanza, se parte de reconocer que en él, hay una conexión teórica y práctica, que ha sido abordada desde diversos autores. Por su parte, Bernat Montesinos (1982), (citado por Nieto, 2005 p.40) señala que “es un concepto teórico y la misma teorización es una práctica; además, la teorización es una reflexión sobre la práctica, aunque evidentemente no se reduce a esto”. Fernández (1980), frente a esta interacción propone citando a Nieto (2005) “excluir de la teoría todo lo carente de proyección práctica, y excluir de la práctica todo lo que la teoría hubiera demostrado rigurosamente que debiera ser excluido” (Nieto, 2005 p. 40). Esto es, una interrelación necesaria dentro del ejercicio de la práctica de enseñanza, donde la implementación de saberes, se realiza a través de la utilización de teoría, pero no limitarse a ello, sino recurrir a la práctica, a las experiencias, situaciones de contexto que aporten a construir conocimiento de una manera idónea. Es por ello, que las prácticas de enseñanza convergen en un cúmulo de interpretaciones que son expresadas en modelos pedagógicos desarrollados por teóricos, y que se encuentran desde el más tradicional transmisionista, hasta el que propone un enfoque transformador.

Para autores como Jaramillo y Gaitán las prácticas de enseñanza hacen referencia a los “procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización, se ponen de manifiesto en la relación docente alumno-conocimiento, básicamente centrado en el enseñar y el aprender. Dichas prácticas tienen como especificidad el trabajo con el conocimiento y en el cómo se comparte y se construye el mismo en el aula” (Jaramillo & Gaitán, 2008, p. 13). De ahí que sean complejas al momento de ser abordadas, debido a la multiplicidad de opciones que pueden desligarse de las mismas, además cada una de ellas ha tenido su aplicabilidad y viabilidad en un tiempo específico; no obstante, en la actualidad han tenido un direccionamiento centrado en una relación menos jerárquica entre el alumno y el profesor, a pesar de mantenerse bajo marcos tradicionales.

Las prácticas de enseñanza, además de ser complejas, se “desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos múltiples y se hallan presentes en los más diversos atravesamientos. Igualmente, se considera que son plurales porque tienen relación

con distintos contextos, personas e historias”. (Jaramillo & Gaitán, 2008, p. 13). Es por ello que existe un amplio abanico de prácticas de enseñanza que lo que pretenden es acercar al alumno a la producción y reconstrucción del conocimiento, por tal razón hoy en día, éstas se reclaman “desde otras prácticas educativas, pues los conocimientos circulan desde diversos ámbitos y medios e incluso sobre-pasando a las instituciones educativas” (Arbeláez, 2004, p. 33).

Por su parte, Suriani (2003) caracteriza algunos aspectos propios de la enseñanza en su carácter de práctica, entre estos la define como: una actividad intencional, genera una situación de asimetría, imprime de manera explícita o implícita un tipo de racionalidad, pone en juego un complejo proceso de mediaciones, adopta diversos modos de manifestación, según las variables en juego, en tanto práctica social, expresa conflictos y contradicciones (Jaramillo & Gaitán, 2008, p. 13). Tales características hacen que no tengan una definición última, sino que esta vaya cambiando a través del tiempo, y de la posición que adopten los teóricos y quienes la emplean, donde inciden aspectos sociales y culturales dependiendo del momento histórico.

Adicionalmente, Zabala (2002; citado por: García et al, 2008, p. 3), sostiene que el análisis de la práctica educativa debe hacerse “a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos.”. Con ello, el autor reitera la idea que las prácticas de enseñanza varían según el contexto, y también por el tipo de relación que se establezca entre el profesor y el alumno, de modo que es pertinente recurrir a actividades dinámicas, que a su vez posibiliten la reflexión, y otros procesos de conocimiento, que superen la mera memorización de información.

Para García y otros la práctica es “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García et al, 2008, p. 3).

Por último, Colomina, Onrubia & Rochera (2001); citado por: García et al, (2008, p. 4), hablan que las prácticas de enseñanza incluyen las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, el pensamiento que tiene del tipo de alumno que va a tener, las expectativas acerca del curso, las concepciones acerca del aprendizaje, las estrategias a instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, y su lugar dentro de la institución. Así los autores, argumentan que los estudios sobre las prácticas insertan más elementos de los expuestos, puesto que deben dar cuenta del proceso de enseñanza antes, durante y después del acto de enseñar.

Se entrevé la complejidad de la enseñanza como práctica, porque allí se insertan todos los aspectos de la realidad, sus problemáticas que quizá no se logran resolver a tiempo y a cabalidad. Además, “a estos elementos se suman los cambios socio-culturales que inciden en la enseñanza. Es al interior de ellas que situamos las construcciones metodológicas de los enseñantes” (Jaramillo & Gaitán, 2008, p. 13).

En este trabajo entendemos las prácticas de enseñanza como todas aquellas acciones que el profesor realiza entorno al momento mismo de enseñar, dichas prácticas contemplan las actividades mediante las cuales el profesor planea el encuentro con sus estudiantes, cuando piensa en los objetivos, el objeto, el contenido, la metodología, los medios, la forma y la evaluación a realizar; también involucran el encuentro mismo con su acción en el aula y por último la reflexión que el profesor realiza al finalizar dicho encuentro.

7.4 ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Como se expresó en el planteamiento del problema de este documento, existen diversos enfoques en el estudio sobre las prácticas de enseñanza, el análisis de las mismas es uno de ellos, y pretende abarcar los diferentes aspectos que influyen en la tarea de enseñar del profesor. Estas investigaciones ayudan a comprender el papel y la naturaleza que las concepciones que los profesores tienen sobre sus propias prácticas (Pozo, 2006).

Para el análisis de las prácticas de enseñanza es válido el conocimiento teórico y práctico que pueda tener el docente, para acercarse al alumno y tratar de transmitirle dicho conocimiento, para que puedan generarse otros saberes, que estén más encauzados a las realidades de los alumnos. Bajo esta idea el análisis de las prácticas de enseñanza demanda una reflexión en la generación y socialización de saberes, y que no agota este proceso, sino que le brinda cada día mayores herramientas para esta labor, y que a su vez llena más de contenido esta noción teórica.

Entendiendo que la enseñanza hace parte de la práctica docente, y que esta pueda ser resignificada, previo análisis de la misma, se plantea el análisis de las prácticas de enseñanza como una “actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (García et al, 2008, p. 3-4). Es por esto, que dicho análisis incluye el momento de planeación del docente, como respuesta al entorno y al llamado del aula como un espacio crítico, de pensamiento y de creatividad; también, incluye la práctica misma como acción en el aula y el momento de reflexión al finalizar la práctica como espacio de introversión y mejoramiento propio del profesor como profesional reflexivo.

El hecho de que la práctica docente pueda ser realizada de múltiples formas, y que a lo largo de la historia esas formas han ido modificando tratando de responder a cambios sociales, y que también cada estudiante demande unas necesidades e intereses distintos, agregan al análisis de las prácticas un grado de complejidad mayor.

Sin duda se presenta una variabilidad en las maneras de concebir y de desarrollar las prácticas de enseñanza, pues allí inciden múltiples aspectos, como es reconocer la multiplicidad de alumnos, los recursos, el contexto, entre otros; los cuales hacen de la labor docente compleja y que en múltiples ocasiones el docente tenga que replantear su manera de enseñar, no sin antes someter su práctica a un complejo análisis, que le permita comprender el porqué de su quehacer, identificar las fortalezas o debilidades de la práctica misma, cambiando lo que debe ser cambiado y potencializando lo que debe ser recuperado.

Desde ese punto de vista, se señala que en el análisis de la práctica de enseñanza “debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos” (Zabala, 2002; citado por: García et al, 2008, p. 3.), entendido que en la interactividad tienen lugar las “acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase” (Coll y Solé, 2002; citado por: García et al, 2008, p. 3-4). Bajo esta perspectiva, se estudia la correlación existente entre el profesor, los alumnos y el contenido, y sus aportes durante la interacción, lo que a su vez le permitirá al profesor entender, reflexionar y preparar la práctica misma de acuerdo al entorno; además, podrá atender los posibles cambios que puedan presentársele en el aula de clase, para así tener también un control frente a la acción. De todo esto, se concluye que existe una “complejidad del análisis de la práctica docente del profesor, porque básicamente hace referencia al quehacer de éste en el aula” (Doyle; citado por: García et al, 2008, p. 4).

El análisis de la práctica educativa debe ser abordado desde tres niveles o dimensiones: el nivel macro, que contempla las metas y creencias de la enseñanza, y las rutinas de actividad del profesor; el meso, que incluye las estrategias pedagógicas y discursivas para introducir los contenidos; y el micro, éste es la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos (García–Cabrero y Navarro, 2001; citado por: García et al, 2008, p. 5). Con esos niveles, lo que se logra es una mirada a la práctica de la enseñanza más amplia, que hace alusión a la parte que realiza el docente, desde antes de llegar a la clase, y de los otros momentos que hacen parte de ese proceso de enseñanza, que no sólo corresponde a cuándo el docente da la clase, sino su preparación y cómo esto llega al alumno, logrando los propósitos formativos.

Estos niveles pueden ser entendidos también como las dimensiones de la práctica educativa, las cuales tienen que ver con las actividades realizadas antes, durante y después de ese momento de enseñanza; de modo que “el *antes* representa el pensamiento del profesor, considerado la *Dimensión A*; el *durante*, engloba la interacción en el aula y se representa en la *Dimensión B*; y el *después*, corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa, y se concibe como la *Dimensión C*” (García et al, 2008, p. 7).

Jaramillo & Gaitán, 2008 coinciden al señalar que los tres momentos de la enseñanza son: “1. Planificación–previsión: actividad mental que realizan de una u otra manera todos los profesores. 2. Actuación: conjunto de acciones docentes de diverso tipo, que se contextualizan fundamentalmente en el aula como microcosmos del quehacer docente. 3. La Reflexión: inmersión consciente por parte del docente en el mundo de su experiencia” (Jaramillo & Gaitán, 2008, p. 14- 15).

Teniendo en cuenta su complejidad, sus niveles o dimensiones y los momentos, de la práctica misma, el análisis de las prácticas de enseñanza utiliza diversas técnicas y procedimientos metodológicos, tales como: cuestionarios, entrevistas, diarios, observación, análisis del discurso entre otros; metodología que le sirve para conseguir una mejor comprensión de los procesos y acercamiento a su objeto de análisis (Pozo, 2006). La observación considerada como una de las técnicas de mayor uso en la investigación en el aula será abordada en el ítem sobre la metodología de investigación de este documento.

El análisis de las prácticas es el enfoque que nos permite conocer como son las mismas, partiendo desde las concepciones de quien enseña, del como lo hace y por qué lo hace como lo hace, teniendo en cuenta los momentos de la enseñanza, el momento de planificación, la interacción y la reflexión.

7.5 LA ENSEÑANZA DE LA SALUD PÚBLICA VETERINARIA

Un Comité Mixto entre La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura y la Organización Mundial de la Salud FAO/OMS en 1975, definió la Salud Pública Veterinaria como “un componente de las actividades de la Salud Pública dedicado a la aplicación de la capacidad profesional de los veterinarios, sus conocimientos y sus recursos a la protección y mejoramiento de la Salud de las personas” (Álvarez, 2006). Bajo esta concepción se resalta el rol que deben desempeñar los médicos veterinarios frente a la Salud Pública y la gran responsabilidad frente al mundo.

Por su parte, la Organización Mundial de Sanidad Animal (OIE) en 2012 establece las recomendaciones sobre las competencias mínimas que se esperan de los veterinarios recién graduados para garantizar servicios veterinarios de calidad. Este documento se fundamenta en la importancia que tiene la formación veterinaria de alta calidad, en las deficiencias actuales en la materia y en las diferencias entre los diferentes países. Las competencias propuestas se resumen en doce títulos, de estos, nueve se relacionan directa o indirectamente con la Salud Pública Veterinaria: Epidemiología, enfermedades transfronterizas de los animales, zoonosis (incluyendo las enfermedades transmitidas por los alimentos), enfermedades emergentes y reemergentes, programas de prevención y control de enfermedades, higiene de los alimentos, productos de uso veterinario, bienestar animal, y legislación veterinaria y ética.

La misma organización expresa que a pesar de que solo algunos pocos veterinarios ejercerán en cargos públicos de los servicios veterinarios, todos los médicos veterinarios, “sin importar el campo de actividad tras la obtención de su diploma, son responsables de promover la sanidad animal, el bienestar de los animales, la Salud Pública Veterinaria y la inocuidad de los alimentos”. Y por esto la formación veterinaria es la base fundamental que garantiza que todos los egresados no sólo han recibido la formación y el entrenamiento debido en cuanto a conocimiento y competencias, sino que también poseen las habilidades, actitudes y aptitudes para comprender y efectuar labores básicas relacionadas con la promoción de la Salud Pública (OIE, 2012).

Álvarez (2006) recoge las principales áreas en las cuales interviene y participa la Salud Pública Veterinaria, todas ellas enmarcadas en las acciones de promoción, prevención y control.⁴

⁴ Prevención, control y eliminación de las zoonosis, Prevención y control de problemas de Salud animal de importancia social y económica, Inocuidad y calidad de los alimentos de origen animal, Promoción y apoyo de acciones que favorecen el turismo nacional e internacional así como el comercio e intercambio pecuario dentro y fuera de las fronteras, Investigación de brotes de enfermedades de origen alimentario, Investigación, detección temprana, prevención y control de enfermedades animales exóticas, zoonosis emergentes y amenazas biológicas, Control y protección del ambiente de deshechos animales y del efecto de determinadas prácticas de manejo, producción de animales y transformación de productos y subproductos de origen animal, Promoción de la Salud y el bienestar de la población humana, Producción, desarrollo y promoción del uso apropiado de biológicos y reactivos, Promoción del bienestar de animales domésticos y silvestres, Promoción de la propiedad responsable de animales de compañía, Intervención en desastres naturales o provocados por el hombre, Prevención de peligros laborales o asociados con animales vivos y sus productos, Desarrollo de modelos biomédicos para investigación en Salud humana, Formación y capacitación del recurso humano que participa en Salud Pública. Formulación y realización de proyectos de desarrollo local y comunitario, Investigación, promoción y aplicación de desarrollos biotecnológicos eficientes y apropiados a las condiciones sociales, económicas y culturales, Promoción y participación en la formulación e implementación de iniciativas intersectoriales y de políticas Públicas

La Escuela de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, reconoce que Colombia es miembro de la OIE y acoge sus recomendaciones para la formación de los médicos veterinarios, haciéndolas parte de los diez planteamientos que justifican la transformación curricular más reciente de la Escuela. Otro de los planteamientos que resulta pertinente resaltar es aquel que menciona la Salud Pública como componente a fortalecer dado que los egresados tendrán un gran potencial de desempeño profesional a la luz de la oferta laboral del INVIMA y, en el caso de la homologación internacional un amplio potencial de trabajo en Salud Pública Veterinaria en otros países del mundo. (Universidad de Antioquia)⁵.

La importancia de la Salud Pública para la Escuela de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia se evidencia en la creación de un núcleo de formación en Salud Pública Veterinaria, del cual hacen parte las asignaturas Epidemiología I, Epidemiología II, Salud Pública Veterinaria I y Salud Pública Veterinaria II, hecho sin antecedentes en el plan de formación, dado que en las dos versiones anteriores solo contaba con una o a lo sumo dos asignaturas teóricas que daban cuenta de los contenidos que actualmente se ofrecen en la versión vigente (versión IV). En el noveno nivel de la versión II del programa se ofrecía la asignatura teórica de Salud Pública con 7 horas semanales; la versión III del programa, incluía varios de los conceptos, especialmente en la asignatura Control de Alimentos y Zoonosis y otros contenidos en la asignatura de Proyecto en Salud Animal V. (Universidad de Antioquia)⁶

El papel de la universidad y del programa es fundamental para orientar a las nuevas generaciones de veterinarios en la construcción de una consciencia social y en el reconocimiento de su responsabilidad frente a la seguridad alimentaria, la protección del ambiente y la prevención y el control de las enfermedades, y por ende las instituciones, deben proporcionar a sus estudiantes los elementos necesarios para que cumplan con su importante labor al egresar. Como lo expresa Villamil, (2003), la educación es una de la mejor estrategia

que favorezcan la Salud y el bienestar humano, Hacer operable la colaboración intersectorial e interdisciplinaria entre agricultura y Salud Pública.

⁵ Universidad de Antioquia. Comité de currículo. Escuela de Medicina Veterinaria. Propuesta curricular versión IV. (2016). Comité de currículo. Escuela de Medicina Veterinaria.

⁶ Universidad de Antioquia. Escuela de Medicina Veterinaria. Comité de currículo. Documento guía elaboración de asignatura Fernández, J. (2016) Guía para la elaboración del programa de asignatura Salud Pública Veterinaria I.

para enfrentar los retos que tiene el mundo entero en materia de Salud Pública Veterinaria. El autor, deja claro que en la medida en que los estudiantes y egresados de Medicina Veterinaria sean conscientes de que sin Salud animal no hay alimentos sanos, y que, sin éstos, no se puede alcanzar la Salud, ni el bienestar de la población. Por ende, la Salud animal se constituye en el objeto propio de la profesión.

La enseñanza de la Salud Pública ha sido abordada en diferentes estudios desde la pregunta que hace referencia sobre los contenidos ¿Qué se debe enseñar?, y sobre a las competencias que debe tener el futuro profesional en el área para responder eficientemente en su quehacer cotidiano como médico veterinario. La revisión bibliográfica realizada para este trabajo así lo evidencia; también es cierto que abordar la enseñanza sólo desde este aspecto ha dejado un vacío sobre el cómo, el método o en lo que llamamos “prácticas de enseñanza que utilizan los profesores de Salud Pública Veterinaria”.

La Asociación Americana de Facultades de Medicina Veterinaria (AAVMC) realizó un proyecto sobre la visión que esta organización tiene acerca del futuro de la educación de la medicina veterinaria. En el estudio, la AAVMC identifica la Salud Pública Veterinaria como uno de los principios formativos y recomienda su presencia para la educación veterinaria. (AAVMC, 2007)

El reconocimiento de una sociedad cambiante al igual que el ambiente, el surgimiento de nuevas enfermedades, la relación humano- animal hace que la medicina veterinaria deba adaptarse, y por ende deba realizar cambios en su fundamentación que es la educación. El informe la AAVMC sugiere un sistema de educación sensible y flexible, sobre una base colectiva, no individual y competitiva que permite adaptarse a todos estos cambios. (AAVMC, 2007)

Álvarez (2006), es de la opinión que los saberes de la Salud Pública Veterinaria no deben ser abordados como una asignatura terminal en el proceso de formación, ni de manera aislada, esta debe ser incorporada de manera transversal en el plan de formación, dado que las intervenciones en esta área del conocimiento, requieren de un abordaje interdisciplinario,

puesto que diversos eventos de la Salud Pública requieren ser liderados por médicos veterinarios, dada su particular experticia y competencia.

Si bien no existe la receta perfecta para la enseñanza de la Salud Pública, algunas universidades como la Universidad de Ciencias de la Salud de Kansas, entiende como la Salud Pública no debe enseñarse como un curso individual, sino que ésta se entrelaza en lo que ellos denominan casi todos los aspectos del currículo, por ello han establecido el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como su método de enseñanza, al considerarla como la mejor manera de dejar a un lado el modelo tradicional insuficiente para la enseñanza de un área como la Salud Pública (Schimidt, 2008).

La enseñanza de la Salud Pública Veterinaria es entonces un componente fundamental en la formación del médico veterinario actual, su abordaje desde una mirada transdisciplinar favorece el ejercicio profesional que requiere el mundo actual, en términos de Salud Animal, seguridad alimentaria, gestión ambiental y control, prevención y promoción.

8. ESTADO DE LA CUESTIÓN

8.1 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para el proceso de recolección de información, se hizo una búsqueda de documentos que pudiera aportar a la investigación, principalmente en el catálogo OPAC del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, donde se tuvo como referentes los siguientes términos: prácticas de enseñanza, estilos de enseñanza, práctica educativa, método de enseñanza y práctica docente; además, se hizo una búsqueda con estos mismos términos pero en medicina veterinaria, específicamente, en Salud Pública, lo cual limitaba cada vez más el eje temático a revisar. Todo esto, se realizó en los idiomas español, inglés y portugués y con énfasis en los últimos diez años, sin embargo el margen de años tuvo que ampliarse debido a la poca información encontrada bajo los parámetros seleccionados.

También se realizó una pesquisa con el buscador Google Académico con las mismas acepciones, lo cual permitió obtener una gran cantidad de artículos que en su mayoría no respondían a los criterios establecidos como: años, educación superior o medicina veterinaria, ambas búsquedas vislumbraron una falencia en escritos referentes al tema de nuestro trabajo.

También se hizo la indagación en los catálogos de las bases de datos: Cambridge Journals Online, DialNet, DOAJ, Ebsco, Jstor, Scielo, Science Direct, bajo los términos arrojados por el tesoro de la UNESCO: “teaching practices”, que si bien arrojaron una mayor información, al realizar los filtros por los parámetros ya mencionados, la obtención final de artículos es pobre. Los resultados de estas bases se resumen en la tabla 1.

Tabla 1. Número de artículos encontrados en las bases de datos, OPAC y buscador Google

Base de datos	Combinación palabras	Número de artículos arrojados	Artículos Seleccionados
Cambrige	Teaching practice	20434	
	Teaching practice and “public healt or higher education	0	
Dialnet	Teaching practice and higher education	165	2
	Teaching practice and public healt	0	
DOAJ	Teaching practice	817	2
	Teaching practice and veterinary	19	
	Teaching practice and health	51	

Ebsco	Teaching practice and veterinary	21	
	Teaching practice and higher education	2270	
Jstor	Teaching practice and veterinary	4	
	Teaching practice and higher education	197	
Scielo	Teaching practice and higher education	88	2
Science direct	Teaching practice and veterinary	6	
	Teaching practice and higher education	128	
OPAC UdeA	Prácticas de enseñanza Y educación and Salud	69	1
	Prácticas de enseñanza Y veterinaria	7	0
Google scholar	Teaching practice and public healt	0	
	Teaching practice and veterinary	1460	1

8.2 IDENTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Ahora bien, lo que se presenta a continuación es una tabla que contiene los textos que fueron seleccionados bajo el criterio que efectivamente aportan y dan cuenta del asunto planteado para este trabajo.

Tabla 2. Artículos seleccionados para el estado de la cuestión

TÍTULO DEL ARTÍCULO	AUTOR(A)	AÑO DE PUBLICACIÓN	FUENTE
Artículo 1: Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de Carreras de la Salud.	Pérez, C; et al	2015	Scielo
Artículo 2: Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática	Díaz, M. C.; Borges, A. Valadez, M. D.; Zambrano, R.	2014	Dialnet
Artículo 3: Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en el área de la Salud	Loaiza, Y., Duque, P. y Vallejo, S.	2013	OPAC, CEDED
Artículo 4: Peer observation of teaching as faculty development tool	Sullivan et al	2012	DOAJ
Artículo 5: Comparison of students' perceptions of their teaching– learning environments in three professional academic disciplines: A valuable tool for quality enhancement	Haarala et al	2011	Suministro de documentos Universidad de Antioquia
Artículo 6: Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria.	Jaramillo, J y Gaitán, C	2008.	DialNet

Artículo 7: La enseñanza de la Salud Pública en escuelas de medicina veterinaria en Brasil	Regina, P. y Zylbersztajn, A.	2006	Google academic
Artículo 8: Uma análise das práticas docentes de professores universitarios da área de saúde ⁷	Rozendo, C., Casagrande, L., Schneider, J., Pardini, J.	1999	DOAJ

8.3 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Luego de seleccionar la información pertinente para la realización de este trabajo, se procedió a hacer una lectura de revisión, investigativa, analítica y comparativa, que permitiera reconocer los elementos aportantes a la discusión y al planteamiento que se propuso en esta investigación. La información fue sometida a la interpretación hermenéutica que se plantea más adelante en la metodología del proyecto bajo el nombre de PRACCIS.

El análisis de la información seleccionada estuvo orientado por las siguientes categorías de análisis: problema de investigación, objetivos, marco teórico, metodología y aportes, para concluir con los temas que no son abordados por las investigaciones revisadas.

8.3.1 Problemas de Investigación

Del texto “Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria” (Jaramillo y Gaitán, 2006), se problematiza el asunto de la escasa construcción teórica, a nivel nacional e internacional, en torno a las prácticas de enseñanza universitaria. Para ello, los autores se preguntan “¿Cómo puede describir y caracterizarse las construcciones metodológicas dentro de las prácticas de enseñanza del área de educación, seleccionada en el estudio?”.

⁷ Este artículo no cumple con el criterio de inclusión por la fecha de publicación, pero se incluye dada su pertinencia en la investigación.

La enseñanza de la Salud Pública en escuelas de medicina veterinaria en Brasil revisada por Regina y Zylbersztajn (2006), muestra como problema de investigación, que la enseñanza de la Salud Pública tiene poco énfasis en las escuelas de medicina veterinaria de este país.

Otros problemas planteados en las investigaciones son: la deficiencia de instrumentos para evaluar las prácticas docentes con validez (Pérez et al, 2013); la necesidad de conocer o develar las prácticas pedagógicas en los programas del área de la Salud en educación superior, como factor trascendente en el proceso de formación y en la toma de conciencia (Loaiza, Duque y Vallejo, 2013). Rozendo et al (1999), señala la necesidad de investigar de manera crítica y sistemáticas los patrones educativos en busca de su explicación y se pregunta ¿Qué mejor punto de partida para una investigación sobre la formación pedagógica del profesor universitario que una reconstrucción sobre los procedimientos didácticos que él ya conoce y utiliza, sobre sus experiencias previas como profesor universitario?

Díaz et al (2015), argumentan la necesidad del diseño de un instrumento que permita la medición de las buenas prácticas docentes, y que ayude a determinar la calidad de la educación superior. Los autores no plantean una pregunta que oriente la investigación.

La investigación de Sullivan et al (2012) parte de dos afirmaciones. La primera señala que todos los que participan en la educación de los estudiantes de medicina deben ser seleccionados adecuadamente, capacitados, apoyados y estimulados. Y la segunda, que la facultad de medicina debe garantizar que se proporcione la formación adecuada y que los programas de perfeccionamiento del personal docente fomenten la enseñanza y la evaluación. Por ello los autores cuestionan los mecanismos de medición de la calidad de los docentes universitarios.

Para Haarala et al (2011), la preocupación investigativa se centra en la necesidad constante de crear nuevos procedimientos prácticos para evaluar, supervisar y mejorar la calidad del entorno de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario.

8.3.2 Los objetivos de las investigaciones

El segundo punto de análisis e interpretación en esta revisión se relaciona con el objetivo principal de cada una de las investigaciones. En este sentido, se puede afirmar que los objetivos planteados están orientados a: caracterizar las prácticas pedagógicas o docentes para mejorarlas o reconstruirlas: Loaiza, Duque y Vallejo, (2013), Jaramillo y Gaitán (2008) y Rozendo et al (1999); indagar las percepciones de los estudiantes sobre los entornos de enseñanza y aprendizaje (Haarala et al, 2011). Otros trabajos buscan implementar métodos para caracterizar las prácticas de enseñanza o validar dichos métodos: Pérez et al (2015), Díaz et al (2014) y Sullivan et al (2012). Por último, uno de los trabajos buscó investigar el énfasis que las escuelas de medicina veterinaria en Brasil le confieren a la Salud Pública en sus planes de formación (Regina y Zylbersztajn, 2006).

8.3.3 Marcos teóricos

En la revisión de los marcos teóricos que sustentan las investigaciones se evidencia que el término prácticas de enseñanza es asumido de diversas formas por los autores. Así, en tres artículos (Pérez et al, 2016) (Loaiza, Duque y Vallejo, 2013) y (Rozendo et al, 1999) los autores reconocen las prácticas pedagógicas como marco conceptual, y son entendidas como:

- Pérez et al (2016), las asumen como los procesos donde los profesores analizan y reflexionan sobre los aspectos intelectuales de las situaciones formativas para definir cómo implementar la enseñanza, para ello citan a Cañedo y Figueroa (2013) y también a Julián (2011).
- Loaiza, Duque y Vallejo (2013) citan a Ávalos (2002) quien concibe la práctica pedagógica como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica.
- Rosendo et al (1999), sustentan su investigación en las prácticas pedagógicas, siendo estas vislumbradas como el reflejo de una pedagogía que lucha por la humanización y libertad de los hombres, donde las prácticas no deben preocuparse solo por el contenido a enseñar, estas deben preocuparse por una enseñanza transformadora, consciente y liberadora.

La investigación de Díaz et al (2015), tiene como referente teórico a Gaitán et al (2005), para sustentar las buenas prácticas educativas como las acciones relacionadas con el cuidado, la enseñanza y la orientación de otras personas, configuradas como saberes estratégicos, conocimientos y motivaciones. Los autores, también tienen como referente a Marquéz (2002), quien identifica tres momentos en la aplicación de las buenas prácticas: antes de la intervención docente, durante la intervención y después de esta.

La observación por pares es para Sullivan y compañía (2012), el medio por el cual se mejora la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, basado en la realimentación descriptiva realizada por pares. El autor utiliza el PoT (Peer observation of teaching), como instrumento propuesto por los miembros de la Facultad de enseñanza de Pediatría.

Para los autores de “Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria”, estas son prácticas sociales, que tratan acerca del conocimiento que vincula a un profesor con sus estudiantes y tienen como referente a Edelstein (2001), cuando la autora las caracteriza como prácticas irreversibles, complejas y que involucran al profesor, al estudiante y al cómo se comparte o se construye el conocimiento entre estos en el aula.

El entorno de enseñanza y aprendizaje de alta calidad en la educación superior como promotor de un aprendizaje basado en la comprensión, el desarrollo de conocimientos especializados y la capacidad de aplicar conocimientos es para Haarala et al (2011) su marco conceptual, y citan para ello a Biggs 2003; Bowden y Marton, 1998; Tynja 1999.

Regina y Zylbersztajn (2006), fundamentan su trabajo en la epistemología de Fleck (1986), para el cual el conocimiento es una actividad condicionada socialmente, donde un grupo que comparte las mismas ideas forman un estilo de pensamiento, y enfatizan en los esfuerzos colectivos. Bajo esta perspectiva estudian la enseñanza de la Salud Pública en Brasil.

8.3.4 Tipos de metodología

Tabla 3. artículo seleccionado y la metodología utilizada para abordar el problema a investigar

Título del artículo	Metodología
Artículo 1: Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de Carrera de la Salud.	Muestreo no probabilístico
Artículo 2: Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática	Muestreo intencional de casos típicos
Artículo 3: Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en el área de la Salud	Diseño descriptivo con enfoque etnográfico reflexivo
Artículo 4: Peer observation of teaching as faculty development tool	Métodos Cualitativos utilizando el sistema de codificación NVivo
Artículo 5: Comparison of students' perceptions of their teaching– learning environments in three professional academic disciplines: A valuable tool for quality enhancement	No se especifica. Se deduce Cuantitativo-descriptivo
Artículo 6: Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria.	Investigación acción en colaboración
Artículo 7: La enseñanza de la Salud Pública en escuelas de medicina veterinaria en Brasil	Análisis documental. Investigación cualitativa: Estudio de caso.
Artículo 8: Uma análise das práticas docentes de professores universitarios da área de saúde	Estudio descriptivo

De la tabla anterior podemos deducir que para investigar sobre prácticas de enseñanza son utilizados ambos enfoques, tanto el cualitativo como el cuantitativo. Sin embargo, los autores coinciden en recomendar la utilización de métodos mixtos con el fin de dar rigor a las investigaciones.

De la revisión realizada hasta ahora, se evidencia que las investigaciones utilizan la investigación cualitativa pero no utilizan la hermenéutica como metodología para analizar las prácticas de enseñanza.

8.3.5 Aportes

Los artículos revisados evidencian la preocupación desde hace más de una década por analizar las prácticas docentes, pedagógicas o de enseñanza en la educación superior, la necesidad de comprenderlas, teorizar entorno a ellas, e incluso medirlas en búsqueda de una mejora continua. Para ello se cuenta con medios o métodos que ayudan a los investigadores a tener un acercamiento más real del que hacer docente, como es el caso del uso de un protocolo de observación, o un cuestionario de buenas prácticas pedagógicas o la observación realizada por pares (Pérez et al, 2016), (Díaz et al, 2015), (Sullivan et al, 2012) y (Rozeno et al, 1999).

La observación de estas prácticas reafirma que el modelo de enseñanza tradicional transmisioncita sigue siendo el más usado por los profesores y que las intenciones de enseñanza evidenciadas en la planeación de sus clases son diferentes a la realidad en sus aulas (Pérez et al, (2016), Loaiza, Duque y Vallejo, (2013) y Rozeno et al, 1999).

Las investigaciones evidencian la importancia de reflexionar sobre las prácticas efectuadas por los profesores como estrategia para mejorar su quehacer de manera permanente (Sullivan et al, (2012), Loaiza, Duque y Vallejo, (2013) y Jaramillo y Gaitán, 2008). Y el rol determinante que juega el profesor en el ambiente enseñanza y aprendizaje. (Haarala, 2011).

Por último, se reconoce la importancia que tiene la Salud Pública como eje transversal en la enseñanza de la medicina veterinaria (Regina y Zylbersztajn, 2006)

¿Qué no se investiga?

El estado de la cuestión realizado para este trabajo permitió dilucidar, que si bien algunas investigaciones tiene como eje central las prácticas de enseñanza, los enfoques metodológicos son diversos y las disciplinas en las cuales se investiga son diferentes a nuestra área de interés; es decir, que se evidencia un vacío en el conocimiento sobre la investigación de las prácticas de enseñanza en la Salud Pública Veterinaria. Las investigaciones educativas que abordan la disciplina lo hacen desde los contenidos, o desde la metodología ideal para el abordaje de esta área, pero hasta el momento no hemos encontrado un referente que tenga como objetivo caracterizar las prácticas de enseñanza de los profesores de Salud Pública Veterinaria como estrategia para fortalecerlas.

9. METODOLÓGIA

9.1 ELEMENTOS GENERALES QUE ORIENTARON LA INVESTIGACIÓN

La pregunta de investigación

¿Cómo enseñan los profesores de Salud Pública Veterinaria I?

¿Cómo son las prácticas de enseñanza utilizadas por los profesores de Salud Pública I del programa de Medicina Veterinaria, de la Universidad de Antioquia?

La hipótesis abductiva

El análisis de las prácticas de enseñanza de los profesores en la asignatura Salud Pública I en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia y la comprensión de las percepciones que sobre éstas tienen profesores y estudiantes, es una estrategia que posibilita crear una propuesta para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura y en el programa.

El objeto de estudio

Las prácticas de enseñanza de los profesores de Salud Pública Veterinaria I

Los objetivos

Analizar las prácticas de enseñanza implementadas en la asignatura Salud Pública Veterinaria I en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje

9.2 EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación estuvo orientada bajo el enfoque cualitativo. Entendiendo enfoque como las perspectivas teórico-metodológicas asumidas por el investigador y que se caracteriza por ser “un complejo de argumentos, visiones y lógicas de pensar y hacer” (Galeano, 2004 pág 21),

para lo cual utiliza un conjunto de estrategias y técnicas, donde las estrategias son los procedimientos y las técnicas son las herramientas.

Tal como lo dicen Pedraz (2014) y colaboradores, el enfoque cualitativo nos posibilita interpretar, comprender o dilucidar acciones, sucesos, prácticas, percepciones y significados de procesos sociales, que desde ningún otro enfoque investigativo o con ninguna otra herramienta podríamos entender.

Los pilares que sustentan el enfoque cualitativo, como los señala Martínez (2006), son la recolección y la estructuración de la información. Para el primero debemos asegurarnos que la información recolectada sea necesaria y suficiente para cumplir con los objetivos de la investigación, y que de una u otra forma ayuden a solucionar el problema planteado. Por su parte, la estructuración de la información, será organizada de forma coherente, realizando categorizaciones que permitan establecer asociaciones y contrastar de manera organizada toda la información.

Algunos de los rasgos principales de la investigación cualitativa, como los llama Pedraz y colaboradores (2014), son: cualidades, entendidas éstas como características o calidad misma; encontrar el sentido no causal, sino el sentido social; intensidad en términos de profundidad, tratando siempre de comprender sujetos en su entorno; describir mediante palabras y no números; entender que somos sujetos y que por ende subjetivos; inducir antes que deducir; dando validez a lo que hacemos siendo rigurosos y más aún en un mundo social, en que las acciones de los otros y las nuestras se pueden interpretar, comprender a través la búsqueda, recolección, estructuración y comparación de información en un proceso hermenéutico que hace parte del enfoque cualitativo.

El enfoque cualitativo reconoce diversos métodos de investigación, entre ellos: el fenomenológico, el etnográfico y la hermenéutica (Martínez, 2006). Esta investigación opta por la hermenéutica puesto que como lo afirma Gadamer (2002) “toda ciencia encierra un componente hermenéutico”, dado que interpretar es una de las tareas del investigador;

además, de observar o medir, el investigador debe analizar, sacar conclusiones, como producto de la interpretación de aquello que midió u observó.

La hermenéutica es entendida como el arte de interpretar los textos, como lo expresa Bautista (2011), es un encuentro interpretativo, en el cual los investigadores construyen sentidos a partir de lo expresado por los participantes.

La experiencia hermenéutica, como la define González (2011), se basa en las partes o componentes: proceso, estructura y procedimiento. Las partes son atravesadas por el investigador y la influencia de sus vivencias. Es así, como la hermenéutica forma al sujeto que investiga, al mismo tiempo que éste traduce o interpreta contextos o acciones que otros realizan.

La hermenéutica interpreta textos, entendiendo textos como todo aquello susceptible de ser interpretado. El investigador interpreta mediante **el proceso** compuesto por: prejuicios, reflexión, análisis, comparación, comprensión, interpretación y síntesis; **la estructura** definida como el círculo de la comprensión; y **el procedimiento** que le permite al investigador plantear el problema, la hipótesis, la historia de conceptos, el estado en cuestión y el acopio de la información; todo ello conduce al investigador a proponer la síntesis, es decir a crear algo nuevo (la cosa creada) (González, 2011).

El proceso permite traducir todos los textos hermenéuticos, cada texto pasa por un juicio previo, el investigador medita sobre él, lo divide en sus partes, lo compara con otros, y luego comprende para poder interpretarlo y por último crear algo nuevo, todo esto mediante círculos concéntricos que hacen parte de la estructura hermenéutica. Tanto el proceso como la estructura, necesitan del procedimiento para ser comprendidos, éste se compone de un planteamiento de problema, la creación de una hipótesis que tal vez permita solucionarlo, mediante la ayuda de marcos teóricos, que siempre requieren que el investigador esté al tanto de lo ya se ha investigado en estado actual del problema y para ello recoge información y todo esto le permite llegar a construir lo nuevo, su síntesis (González, 2011).

9.3 LA DESCRIPCIÓN GENERAL DEL AMBIENTE

La investigación se realizó en uno de los grupos de la asignatura Salud Pública Veterinaria I, ofrecida en la Escuela de Medicina Veterinaria adscrita a la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia. La Facultad está ubicada en la sede Ciudadela Universitaria de Robledo, en la ciudad de Medellín, departamento de Antioquia- Colombia, se encuentra cercana a otras instituciones de educación superior como: Instituto Tecnológico Metropolitano, Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, Colegio Mayor de Antioquia y la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia.

Para el semestre 2017-1 la asignatura Salud Pública contó con dos grupos, cada uno con un promedio de 25 estudiantes del VII semestre de Medicina Veterinaria, el cual es considerado el semestre frontera de la versión curricular IV. La mayoría de los estudiantes se cambiaron de versión pues su plan de estudios inicial correspondía a la versión III del programa de Medicina Veterinaria.

En los últimos 20 años el currículo de Medicina Veterinaria ha pasado por dos transformaciones, la última se implementó en el año 2014 y producto de este cambio surge un núcleo como gran componente del plan de formación llamado Salud Pública, este núcleo está conformado por las siguientes asignaturas: Epidemiología Veterinaria I (semestre V), Epidemiología Veterinaria II (semestre VI) y Salud Pública Veterinaria II (semestre VIII); Salud Pública Veterinaria I está ubicada en semestre VII del plan de formación, y es la primera vez que se ofrece como asignatura y con los componentes que la caracterizan.

9.4 LA INFORMACIÓN SOBRE LOS TEXTOS A INTERPRETAR

En esta investigación los textos hermenéuticos o textos interpretados y la fuente de donde provienen se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Textos interpretados y fuente de información

TEXTO	FUENTE DE INFORMACIÓN
Documentos oficiales del programa: documento rector del programa, informes de seguimiento curricular, plan de la asignatura, actas del Comité de Currículo	Escuela de Medicina Veterinaria –Comité de Currículo
Bibliografía	OPAC, Google Academic, Bases de datos como: Apa Psyc Net, Bibliotechnia, Cambridge Journals Online, DialNet, DOAJ, Ebsco, Emerald, ERIC, Hapi Online, Jstor, Librisite Scielo, Science Direct, Web of Science, Wilson
Entrevistas	Profesores
Encuestas	Profesores y Estudiantes
Grupos de Enfoque profesores	Profesores-Grabación-Diario de Campo
Grupos de Enfoque estudiantes	Estudiantes-Grabación-Diario de Campo
Observación de clases	Grabación- Protocolo
Diario de Campo	Investigador

9.4.1 Información sobre los profesores

La asignatura contó con seis profesores, dos hombres y cuatro mujeres, entre los 25 y 55 años de edad, todos médicos veterinarios de la Universidad de Antioquia, tres con posgrados en el área de Salud Pública, un estudiante de maestría en Salud Pública, un estudiante de doctorado en ecología y uno profesor con doctorado en el área de medicina tropical. De estos profesores, dos tienen contrato de vinculación de tiempo completo con la Universidad de Antioquia, uno con contrato tipo ocasional y los otros tres profesores de cátedra.

9.4.2 Información sobre los estudiantes

En el inicio del semestre académico 2017-1 se encontraban matriculados en el grupo 01 de la asignatura Salud Pública Veterinaria I, 26 estudiantes, pertenecientes al VII semestre de Medicina Veterinaria. Los estudiantes oscilaron en una edad los 19 y 23 años. El séptimo semestre es considerado el semestre frontera de la versión curricular IV, cuyos estudiantes se cambiaron de la versión III del programa de Medicina Veterinaria de manera voluntaria.

9.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA EL ACOPIO DE LA INFORMACIÓN

Las técnicas utilizadas fueron: la observación y grabación de clases, encuestas, entrevistas, diario de campo y grupos focales. Para cada una se utilizó uno o varios instrumentos que permitieron la obtención de la información (protocolo de observación, guía de preguntas para entrevistas semiestructuradas, formato de preguntas para las encuestas a las dos audiencias, etc).

9.5.1 Observación

La observación científica es para Coll y Onrubia (2011) un proceso intencional que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo, esta tiene como características: definir un objetivo claro y preciso, el investigador sabe lo que desea observar y para qué observar. (Gutiérrez, 2008). La observación científica como estrategia del método científico debe cumplir con cuatro requerimientos que son: servir a un objetivo de investigación, ser planificada sistemáticamente, optimizar los datos recogidos y por último adecuar la estrategia de análisis en función del objetivo (Herrero, 1997).

En esta investigación se observaron las clases de la asignatura durante todo el semestre académico, para lo cual se construyó un protocolo teniendo en cuenta que debía ayudar a cumplir con los objetivos de la investigación y con la pregunta. El protocolo se enmarcó en tres momentos de la clase, el inicio, el desarrollo y el final, tratando de identificar las características de cada uno y las partes que los conforman. (Ver anexo 1)

9.5.2 Grabación de clases

Cada una de las clases observadas fue videograbada siguiendo unas pautas o momentos de la clase definidos por el investigador, inicio, desarrollo y final.

La grabación centró su atención en dos aspectos

- Primero: una grabación general para un reconocimiento del ambiente del aula.
- Segundo: grabación dirigida a instantes específicos que respalden la información del protocolo observación.

9.5.3 Entrevista

La entrevista en la investigación cualitativa es íntima, flexible y abierta y puede ser clasificada en tres tipos: estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, o abiertas. En esta investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales tienen como características, basarse en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas nuevas que le permiten precisar conceptos u obtener mayor información sobre asuntos importantes para la investigación. (Hernández, 2010).

El guion de la entrevista se construyó teniendo en cuenta el cumplimiento de los objetivos de la investigación, además incluyendo preguntas pertinentes que permitan esclarecer o complementar información ya recolectada por otras técnicas u obtener una nueva que se hace solo evidente en una conversación. En el Anexo 2 se presenta el guión y la proyección de sentido para cada una de las preguntas.

9.5.4 Diario de Campo

La bitácora o diario de campo es un instrumento de reflexión en el que el investigador puede plasmar sus observaciones de manera sincera, utilizando sus propias palabras y sentimientos, como lo establece Hernández (2010). Puede incluir: descripciones detalladas del ambiente o contexto, mapas, diagramas, cuadros y esquemas que permitan al investigador volver a sus anotaciones y analizar sus observaciones.

En esta investigación se llevó un diario de campo, el cual fue parte de la observación de las clases y en el que se plasmó todo aquello que el investigador considero importante para su trabajo, siendo sistemático en la recolección, definiendo fecha, hora, lugar, participantes, momentos claves dentro y fuera del aula, preguntas, reflexiones, todo ello en palabras del investigador.

9.5.5 Grupo de Enfoque

La realización de grupo focales o grupos de enfoque como los llama Hernández (2010), pretende realizar un encuentro con un grupo seleccionado de las audiencias donde los participantes conversan en torno a uno o varios temas importantes para la investigación, en un ambiente informal, bajo la conducción del o los investigadores. Algunos autores los consideran como una especie de entrevistas grupales, para otros son grupos de discusión diferentes a una entrevista grupal, pues en este el investigador no participa en el proceso de habla que se genera (Pedraz et al, 2014)

En esta investigación se realizaron dos sesiones en momentos diferentes con la audiencia de los estudiantes. El primer momento, en el intermedio del semestre y el segundo al final el semestre; ambos con el objetivo de captar sus percepciones sobre las prácticas de enseñanza de los profesores de la asignatura. Se utilizó una guía de preguntas que permitió cumplir los objetivos de la investigación y ayudar a responder la pregunta de investigación e indagar sobre las percepciones que tienen los estudiantes sobre los momentos mismos de la clase y que están relacionadas con aspectos como: las estrategias didácticas, medios, interacción profesor estudiante, evaluación y realimentación de las evaluaciones realizadas.

9.5.6 Encuestas

La encuesta es una técnica basada en un conjunto de procedimientos estandarizados a través los cuales se recoge, para su posterior análisis, una serie de datos de una muestra (Casas et al, 2003). Pretende bajo un cuestionario o formulario preguntar a las audiencias sobre asuntos puntuales que den información sobre sus percepciones. (Ver anexo 3)

En esta investigación se les aplicó a los estudiantes un cuestionario donde se preguntó por el grado de satisfacción, en un escala tipo Likert, en aspectos como: planeación, abordaje del contenido, estrategias didácticas, evaluación, realimentación y formación integral en relación a la clase presenciada. (Anexo 3) (Hernández, 2010)

Por su parte, para cada una de las clases, los profesores fueron cuestionados en dos momentos. El primero, donde se indagó sobre la manera y los aspectos que el profesor tiene en cuenta para planear su clase. (Anexo 4) El segundo momento posterior a la clase misma, en el que se cuestionó por el grado de satisfacción que generó la sesión ofrecida en relación a la planeación, a la estrategia didáctica y medios seleccionados, el desarrollo mismo de la clase, la interacción con los estudiantes, el contenido y su evaluación, y por último se preguntó sobre los mecanismos que podría utilizar para mejorar la clase trabajada. (Anexo 5). Se utilizó la misma escala que en los estudiantes.

9.6 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Luego de la recolección de la información, ésta fue organizada y sistematizada de la siguiente manera:

En el software Excel® fueron sistematizadas las encuestas realizadas a los estudiantes y profesores y el protocolo de observación diligenciado en cada clase. Las encuestas fueron abordadas desde una estadística descriptiva para conocer las tendencias más relevantes de las audiencias consultadas. Esto con el propósito de relacionar la información obtenida con la interpretación hermenéutica de los textos.

9.6.1 Análisis e interpretación de la información

El análisis fue abordado en tres etapas: primero se realizará una categorización que consiste en dividir los contenidos, identificando las unidades de análisis, entendidas estas como los segmentos que son importantes para la investigación y que al repetirse generan categorías, a

éstas últimas se les otorga un código distintivo con el fin de organizar toda la información para que sea más fácil de comparar e interpretar, (Hernández, 2010).

En el segundo momento se sometieron los textos utilizados en la investigación al proceso hermenéutico con el fin de establecer mediante la comparación, la comprensión y la interpretación las concurrencias (lo similar) y las ocurrencias (lo distinto), ambas ayudan a determinar las unidades de significación como producto de la interpretación. Es decir, las unidades de significación reúnen lo común y no común en la investigación, no contiene nada extraño y permiten dilucidar la unidad de sentido, en la cual hay una comprensión total y temporal sobre el asunto por parte del investigador (González, 2011).

Por último, se realizó una triangulación de la información obtenida de las diferentes audiencias y con los diferentes instrumentos, mediante el uso de matrices de análisis, donde se establecieron no solo las concurrencias y ocurrencias sino que permitieron establecer las categorías en las que tanto profesores como estudiantes concordaban en sus percepciones. La última matriz consistió en poner a conversar los aspectos más relevantes de las percepciones de los estudiantes, las de los profesores, las observaciones del investigador, las concurrencias y ocurrencias de las entrevistas, lo encontrado en los textos oficiales y los referentes teóricos. (Ver anexos 9 y 10)

9.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS

A los participantes de esta investigación (profesores y estudiantes), se les solicitó su consentimiento con el fin de asegurar que los individuos participaran en la investigación sólo cuando ésta fuera compatible con sus valores, intereses y preferencias; y lo hicieran por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos (ver anexo 6).

Tanto los profesores como estudiantes fueron abordados previamente con el fin de exponer la pregunta de investigación, los objetivos y el rol que cada audiencia podría asumir dentro de la misma.

9.7.1 Criterios para dar rigor

La calidad de un estudio suele referirse a cualidades como: rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, credibilidad, validez, etc. El término validez que, aunque reelaborado desde diversas perspectivas se ha mantenido como elemento fundamental para la valoración de la calidad o validez científica de los estudios cualitativos (Sundín, 2000). La validez, como sinónimo de verdad, como verdad construida, como verdad interpretada, consensuada, signifique lo que signifique, se convierte en la línea divisoria, el criterio límite que establece la legitimidad, aceptación o confiabilidad de los trabajos de investigación (Scheurich, 1996).

En esta investigación utilizamos el término rigor para enmarcar los aspectos que dieron confianza en la misma. Y los criterios utilizados fueron: Dependencia, credibilidad, transferencia, confirmación y fundamentación.

Dependencia

Entendida esta como la estabilidad o consistencia de los resultados estará determinada por varias condiciones, entre ellas: el diseño de las herramientas para recolectar los datos, la coherencia y cuidado en la recolección de los mismos, estableciendo cadenas de evidencia, donde se pueda rastrear el origen de cada dato, con el fin de aplicar coherentemente el método hermenéutico. (Hernández, 2010) Para este trabajo los protocolos fueron diseñados teniendo en cuenta que ayudaran a cumplir los objetivos planteados y que fueran los mínimos necesarios en cada una de las etapas de investigación, los datos fueron consignados en cada uno de ellos de manera organizada y sistemática, las encuestas fueron enumeradas según el número de la clase y/o del profesor para permitir un mejor análisis de los datos.

Credibilidad

Este criterio hace referencia a si el investigador ha captado el significado real de lo expresado por los participantes, tiene que ver con la capacidad del investigador para interpretar de manera asertiva a los participantes. (Mertens, 2005).

Para dar cumplimiento a este aspecto se pretendió: Considerar importantes todos los datos, privilegiar a todos los participantes, permanecer en el ambiente durante todo semestre académico, con el fin de que los participantes se adapten a la presencia del investigador. Por otra parte, se presentan los datos o información contradictoria a los resultados. También se realizó la validación con los profesores con el fin de verificar con ellos la riqueza de los datos y las interpretaciones realizadas por el investigador.

Transferencia

También conocida como traslado se refiere a que el usuario de la investigación determine el grado de similitud entre el contexto del estudio y otros escenarios. Este trabajo se ha comparado con otros realizados dentro del programa de medicina veterinaria en los que se investiga bajo el método hermenéutico.

Confirmación

Este criterio está vinculado a la credibilidad y da cuenta de la minimización de los sesgos del investigador (Guba y Lincoln, 1989; Mertens, 2005). Implica rastrear los datos en su fuente. La estancia prolongada en el campo, la triangulación, la validación con participantes y la reflexión sobre los prejuicios, son aspectos que dan cuenta de la confirmación. Nosotros hemos permanecido durante todo el semestre académico, se han realizado 2 grupos de enfoque con los estudiantes, 3 presentaciones en seminarios académicos y la información se ha triangulado con la ayuda de matrices de análisis.

Fundamentación

Este aspecto se relaciona con una revisión de la literatura extensiva y pertinente e incluye un razonamiento contundente de las razones por las que se recurrió a un enfoque cualitativo, tanto para el marco teórico, como para el estado en cuestión y para la formación misma del investigador, a lo largo de toda la realización del trabajo se ha realizado una revisión literaria que permita justificar la realización del mismo, y comparar los resultados con los obtenidos por otros investigadores.

10. RESULTADOS

Los resultados de investigación que se presentan en este documento se relacionan con el análisis de las prácticas de enseñanza incluyendo: el momento uno como el momento de planeación del encuentro, tratando de dar respuesta al entorno y al llamado del aula como un espacio crítico, de pensamiento y de creatividad; el momento dos, como el momento de la acción en el aula, y el momento tres reconocido como el espacio para la de reflexión al finalizar la práctica.

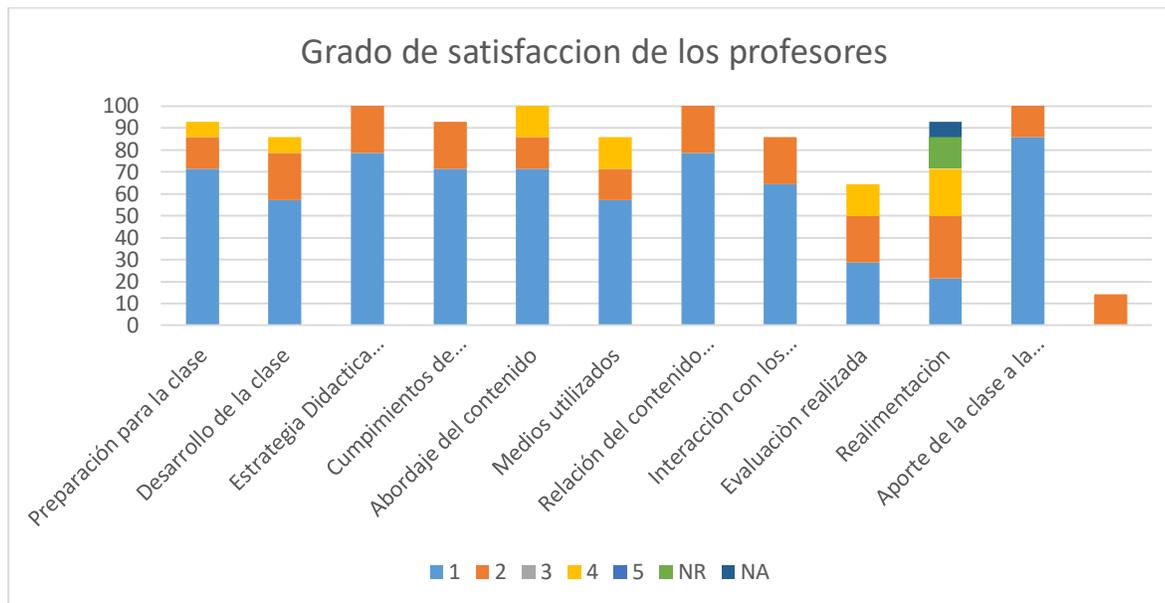
Para realizar el análisis de las prácticas se entregaron 312 encuestas a estudiantes con un retorno del 82,37% (257 encuestas). Se realizaron 6 entrevistas semiestructuradas a los profesores participantes de la asignatura. También se obtuvieron 14 protocolos de observación de clase, 1 diario de campo, 85 grabaciones correspondientes a las interacciones y diferentes espacios que fueron grabados, y 14 encuestas a profesores del momento uno y 14 del momento tres.

10.1 MOMENTO UNO: PLANEACIÓN DEL ENCUENTRO

Durante la observación de las clases se evidenció la planeación de las mismas por parte del profesor, dado que estos llegaron al aula con los medios necesarios para desarrollar la actividad programada, sabían cuál era el propósito de la misma y no se evidenciaron acciones improvisadas o salidas de la programación, esto según las notas del diario de campo.

Sobre este aspecto se les indagó tanto a estudiantes como profesores. Los primeros, estuvieron altamente satisfechos con la planeación de la clase vista, en un 84% de las interacciones; para los segundos el grado altamente satisfecho alcanzó un 78.5% (ver grafica 1). Los profesores afirman que no se da una total satisfacción debido a la selección incorrecta de la estrategia didáctica, por ejemplo el profesor 3 afirma: “faltó ser más asertiva en el tiempo estimado para cada exposición”.

Gráfica 1. Encuesta a profesores al finalizar encuentro



Los profesores en sus entrevistas expresan que preparan sus clases basados en aspectos como: el contenido, el método, los medios y la forma. Sobre el contenido las preocupaciones se centran en: pertinencia, conocimientos previos de los estudiantes, la organización y la estrategia didáctica para abordarlo.

10.2 MOMENTO DOS: INTERACCIÓN EN EL AULA

Durante la observación de las clases se evidenció que los profesores organizan sus clases en tres fases, tiempos o etapas: una primera etapa en la que se saluda o se da la bienvenida y se introduce el tema a desarrollar; una segunda etapa central en la que se desarrolla el contenido mediante una estrategia didáctica, y tiempo final para concluir el encuentro, ya sea con despedidas, tareas o acuerdos a los que se llegaron.

Desarrollo de la Clase

En el protocolo de observación, en el diario de campo y en las grabaciones realizadas por el observador durante el desarrollo de las clases, se evidenciaron más actividades grupales que individuales. Por otra parte, las clases magistrales acompañadas de estrategias, tales como:

trabajos en equipo, videos, exposiciones de estudiantes, mesas redondas, son las que más predominaron durante las 16 semanas. Es importante resaltar que cuatro docentes utilizaron las exposiciones de estudiantes como estrategia didáctica.

En cuanto al desarrollo de las clases solo en el 57,1% de las misma los profesores quedaron totalmente satisfechos con el desarrollo, un 35% de las veces medianamente y un 7,1% poco satisfecho. Los profesores perciben que la participación es muy limitada por parte de los estudiantes; el profesor 1 comenta que “No todos participaron, algunos se distraían”, y el profesor 6 “La participación no fue muy proactiva”.

El protocolo de observación, al igual que las encuestas a estudiantes y profesores incluyó para este momento preguntas sobre los siguientes aspectos: estrategia didáctica utilizada, cumplimientos de propósitos planteados, abordaje del contenido, medios utilizados, relación del contenido con otros contenidos o asignaturas, interacción con los estudiantes, evaluación realizada, realimentación y aporte de la clase a la formación integral.

Si bien para los aspectos como: estrategia didáctica utilizada, cumplimientos de propósitos planteados, abordaje del contenido y los medios utilizados el grado de satisfacción fue alto, tanto para los profesores como para los estudiantes, estando por encima del 78%, Algunas expresiones de los estudiantes, dicen lo contrario, entre otras afirmaciones encontramos: “No se tenían muy bien planteados los propósitos” clase 2; “el abordaje del propósito de la clase no fue acorde con la exposición de los compañeros” clase 10; “no se midió el tiempo de las exposiciones” clase 7; “fuera más provechoso si no fuera magistral” clase 11.

Interacción con los estudiantes

Si bien en la observación se evidenció de manera general, un buen trato de los profesores a los estudiantes, tanto así que en ocasiones estos últimos acudieron a ellos para comentar cuestiones personales, los profesores quedaron 64,29 % altamente satisfechos con la interacción y un 21,43% medianamente, pero un 14,29% de las veces quedaron poco

satisfechos con la interacción, y esta frase del profesor 1 podría resumirlo, “Los estudiantes son en general pasivos y se da poca interacción con ellos”.

Los estudiantes por su parte quedaron 83% altamente satisfechos, 12% medianamente, algunos quedaron poco o nada satisfechos con la interacción con los estudiantes, 2 y 1%, respectivamente. Así lo expresaron Clase 8 “No hubo buena comunicación en algunos momentos”, “Que no tome todo personal y se dedique a quienes quieren aprender sin molestarse por quienes por x o y razón no prestan atención” clase 11 “faltó más interacción con estudiantes”, clase 12 “la profesora puede; realizar preguntas al final de las exposiciones”, “Se presentó varias discusiones, se notó tensión en el grupo”.

Estos momentos a los que se refieren los estudiantes fueron en dos clases particulares. El primero de ellos en la clase 8 y el segundo en la clase 12, donde particularmente se evidenció una reacción de los profesores ante algo que siempre fue observado en el grupo y que el resto de los profesores pasó por alto, el grupo de estudiantes se caracterizó según la observación por consumir alimentos durante la clase, estar pendiente de sus dispositivos electrónicos, llegar tarde y dormir durante la actividad académica, esta situación se evidencia en las grabaciones de las clases y fue documentada en el diario de campo.

Tratando de lograr una interacción con los estudiantes, los profesores les realizaban varios tipos de preguntas dirigidas, llamadas así según la clasificación de Laskey y Gibson (1997) citados por Guzman y Sánchez (2006). Las preguntas más utilizadas por los profesores fueron de traducción, interpretación y síntesis. Las primeras pretenden que los estudiantes expresen la información de manera diferente, las segundas buscan que los estudiantes encuentren relaciones entre hechos, valores y generalizaciones y en las de síntesis la idea es integrar toda la información y utilizarla para generar una nueva idea.

Evaluación realizada

En el documento oficial de la asignatura la evaluación está propuesta de la siguiente manera: Evaluación formativa: Seminarios 30%, Estudio de casos 10%, Registros de prácticas 5%,

Autoevaluación 5%; Evaluación cuantitativa: 1° Parcial 15%, 2° Parcial 15% y un 3° Parcial 20%. La observación de clases evidenció que se implementaron otros tipos de evaluaciones como: informes de lectura y de prácticas, ensayos, resúmenes, análisis de artículos y exposiciones, participación de la actividad, tres parciales y una prueba corta o quiz.

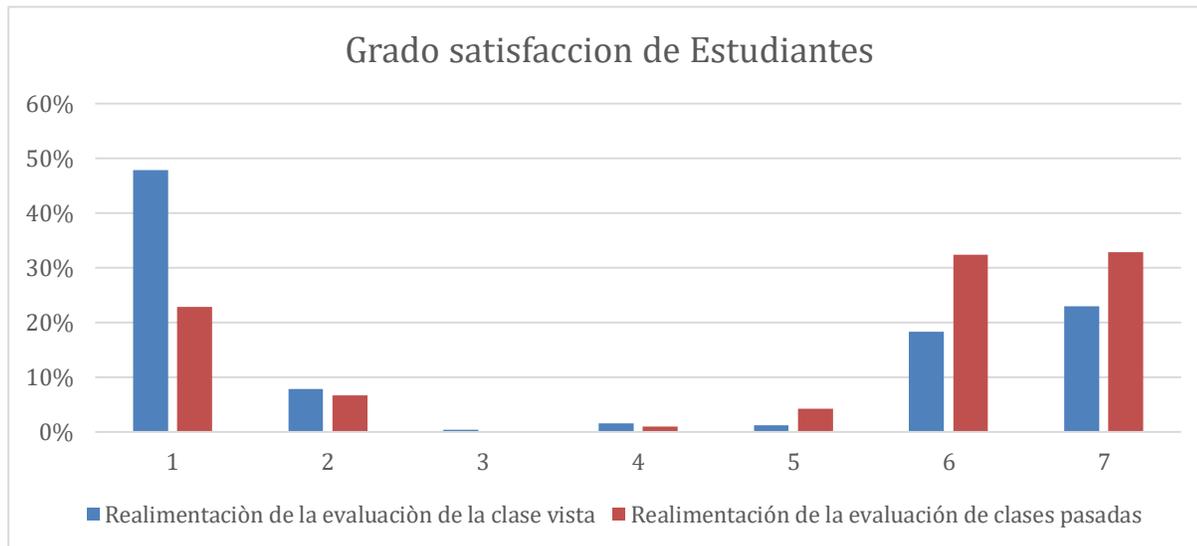
En la indagación del momento tres, los profesores quedaron un 28,57% altamente satisfecho con la evaluación realizada y otro 28,57% medianamente satisfecho, y un 21,43% quedaron poco satisfechos con el mecanismo de evaluación, un 14,29% no contestaron ese punto y un 7,14% respondió que no aplica. En el caso de los estudiantes un 54% manifestó estar altamente satisfecho y un 21% contesta que no aplica y 10% nada satisfecho.

En las entrevistas con los profesores a la pregunta ¿Cuál debe ser la manera de evaluar Salud Pública? En las respuestas predomina la evaluación escrita y memorística, pocos contestan con ensayos o talleres, mientras un profesor contesta "...la evaluación coherentemente con eso debería combinar estrategias de aula, de conocimiento pero también de aplicación, debido a esas características necesita también formas de evaluar diversas no solo ambiente científico técnico sino también actitudinales, actitudes hacia lo social, lo humano, lo económico..." otro dice "pues no sabría decir como evaluar de forma distinta"

Realimentación

Los resultados obtenidos en esta categoría tuvieron una variación importante (ver grafica 2), debido a los prejuicios de los estudiantes sobre el concepto mismo de realimentación. Durante las primeras 8 semanas de observación de clase, los estudiantes seleccionaban con preferencia un alto grado de satisfacción con la realimentación recibida en clase. En el primer grupo focal se discutió acerca del tema y a partir de ese momento sus apreciaciones sobre la realimentación cambió por no se realizó o no aplica.

Gráfica 2. Grado satisfacción de los estudiantes con la realimentación



1. Altamente satisfecho. 2 medianamente satisfecho. 3 ni satisfecho ni insatisfecho. 4 poco satisfecho. 5 nada satisfecho6: no aplica o no se hizo; 7: No responde

Sobre la realimentación, los profesores encuestados en el momento tres contestaron de la siguiente forma: en el 28,57% de las clases no aplicaron realimentación y en el 14,29% de las clases quedaron poco o nada satisfechos con la misma. En el 21,43% de las clases los profesores se sintieron altamente ó medianamente satisfechos con el proceso de realimentación.

En las entrevistas los profesores tuvieron ciertos inconvenientes para contestar la pregunta ¿Qué entiende usted por realimentación de la evaluación de los aprendizajes? Destacamos las concurrencias y ocurrencias en la tabla 5.

Tabla 5. Concurrencias y Ocurrencias realimentación

Concurrencias	Ocurrencias
Comentarios que reciben de los estudiantes con respecto a sus clases, o a las actividades evaluativas (adecuada elaboración de preguntas y la correspondencia entre contenidos abordados y lo preguntado)	Darle la respuesta correcta a los estudiantes, de las preguntas abordadas en las evaluaciones

Frente a la realimentación como mecanismo para que el profesor reflexione sobre sus clases, éstos consideran que es una oportunidad para reconocer los errores y tratar de mejorarlos para el próximo encuentro.

La realimentación comprendida como el aporte que el profesor les entrega a los estudiantes luego de una evaluación, se evidenció en las clases 5, 7,8 y 14. Además, fue consignada en el diario de campo.

Aporte de la clase a la formación integral

De acuerdo con los profesores, las clases contribuyen altamente (85,71%) a la formación integral de los estudiantes y medianamente 14,29%. Por su parte, los estudiantes expresaron que el 99% de las clases contribuyen altamente a su formación integral.

En las entrevistas los profesores consideran el aula como un espacio de formación integral donde se desarrollan actitudes personales y profesionales relacionadas con el ser. También resaltan la formación en valores como respeto y puntualidad. No obstante, un profesor considera que el aula es un espacio limitado para la formación integral “porque la realidad es más amplia de lo que puede llevarse al salón de clase”. (Profesor 1)

En varias de las clases observadas los profesores trataron de hacer reflexionar a los estudiantes sobre su futuro como profesionales en torno a temas como la toma de decisiones, posiciones argumentadas y el trato y respeto por el otro.

10.3 MOMENTO TRES: REFLEXIÓN

Teniendo en cuenta que el análisis de las prácticas de enseñanza es una actividad dinámica y reflexiva, que incluye la intervención del profesor antes y después de la interacción en el aula (García et al, 2008), el momento tres, se da luego de finalizar el encuentro y se considera un espacio de introversión y mejoramiento propio del profesor como profesional reflexivo.

Frente a este momento los profesores de la asignatura afirman que reflexionan inmediatamente terminan la interacción con los estudiantes. Lo anterior, encaminado a buscar las falencias o las causas de insatisfacción relacionadas con aspectos específicos que se presentaron durante el encuentro; por ejemplo, la poca participación de los estudiantes, como uno de los aspectos más citado, por los profesores. Otros asuntos mencionados por los profesores para mejorar sus clases son: más tiempo de preparación, capacitación y más prácticas o salidas de campo.

Llama la atención que un profesor frente a la pregunta cómo podría mejorar su clase declara sorprendentemente "...sinceramente no sé, no sé, no sé..." (Profesor 2)

Las reflexiones realizadas por los profesores surgen de manera espontánea, individual y no se evidencian registros de las mismas. Es decir, no hay una reflexión organizada y sistematizada sobre las prácticas de enseñanza de la Salud Pública Veterinaria I. Sin embargo, una de las profesoras entrevistadas reconoce que el ejercicio de reflexión sobre la práctica tiene lugar durante las reuniones del núcleo y las reuniones para la socialización de los resultados del seguimiento curricular que se realiza dos veces durante el semestre en el programa de medicina veterinaria.

Por su parte, los estudiantes consideran que las clases pueden mejorar si sus profesores, a la hora de orientar sus trabajos tipo exposiciones, fueran más específicos al definir e indicar los criterios de trabajo y de evaluación.

11 INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN

11.1 MOMENTO UNO

La planeación es una de las principales categorías que se tienen en cuenta a la hora de analizar las prácticas de enseñanza. Para Zabalza (2013), este momento hace parte de las competencias de un profesor universitario, este momento se caracteriza porque el profesor con la información que posee trata de convertir un propósito en una acción. El autor propone que se debe planificar de la manera más clásica que incluye: los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Según los resultados obtenidos, es claro que los profesores de Salud Pública planean sus clases, y su planeación está centrada principalmente en lo relacionado a los contenidos para responder a preguntas como: qué ofrecer, qué saben o no los estudiantes, cómo enseñar esos contenidos. Si bien esto es muy importante, dos profesores en su entrevista resaltan el propósito de la clase como el aspecto principal al momento de planear la clase. Así, el profesor 2 comenta “lo primero que yo me pregunto es cuál es el objetivo de ese tema que voy a ofrecer, entonces yo planeo mi clase, pienso cual es la razón de ser de esos temas, con base en eso determino que tácticas técnicas a utilizar en clase, reviso literatura al respecto”

Algunos profesores reconocieron falencias en su planeación, aquellas tuvieron que ver con el tiempo o con la estrategia didáctica realizada.

Los aspectos que tienen en cuenta los profesores de Salud Pública Veterinaria para su planeación, coinciden en gran medida con aquellos encontrados por Loaiza, Duque y Vallejo (2013), quienes encontraron que el profesor centra su preparación en los aspectos

relacionados con el tema y como prepararlo, aspectos relacionados con los estudiantes, número, diversidad, edad y por último las estrategias como imágenes, audios, mapas y lenguaje.

La asignatura tiene un programa en el cual se establecen de antemano los propósitos, temas, subtemas, las metodologías, evaluaciones. Este documento tiene como propósito guiar a los profesores en la práctica de su quehacer; sin embargo, solo un profesor manifestó tenerlo en cuenta para la planeación de su clase, “La ficha de cada asignatura donde se especifica los contenidos de cada tema a dictar, los conocimientos previos de los estudiantes, las necesidades del medio” (Profesor 4).

La planeación de las clases de Salud Pública está orientada en relación a la temática que debe ser abordada. Sin embargo, existe un plan de asignatura que aparte de los contenidos también cuenta con los propósitos, la metodología, la evaluación y la bibliografía, pero al parecer este instrumento no es tenido en cuenta por los profesores al momento de la planeación de su clase.

Se resalta que en el grupo de profesores aquellos de mayor experiencia docente, si bien tiene en cuenta los contenidos para preparar su clase, también hacen parte de su planeación aspectos como los objetivos y el grupo de estudiantes con el que tendrán contacto.

Litwin desde 1997 ha reconceptualizado el contenido y el método, y los ha incluido en lo que llaman la nueva agenda de la didáctica, la cual tiene en cuenta los contextos sociopolíticos y culturales para que un profesor reflexione y planee su clase teniendo en cuenta no solo su temática y la manera de abordarla, sino también el público al cual se va a dirigir y las características del mismo, el ambiente donde ambos conviven, tratando que la comunicación y la clase misma sea reflexiva.

11.2 MOMENTO DOS

Este momento se caracteriza por lo que en didáctica se conoce como secuencia didáctica, para autores como Smith y Ragan (1999), ésta secuencia puede ser dividida en cuatro etapas, inicio, desarrollo, cierre y evaluación. Para autores como Díaz y Hernández (2002), la secuencia didáctica pueden ser: Pre-instruccionales, preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo se va a aprender. Co-instruccionales, apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza conceptualización de contenidos y mantenimiento de la atención y motivación y Post-instruccionales donde se integra crítica y/o valora el aprendizaje.

Para Gonzales y otros (2007), esta organización comprende cinco momentos o etapas: 1. orientación de la nueva materia, 2. asimilación del contenido; 3. dominio del contenido 4. sistematización del nuevo contenido y 5. evaluación del contenido.

La observación de las clases de Salud Pública si bien permitió evidenciar dicha secuencia, ésta se caracteriza por tres etapas. En la primera el profesor capta la atención de sus estudiantes, los saluda e introduce el tema y la manera como será abordado el trabajo en clase. La segunda etapa se encarga del desarrollo del contenido mediante una estrategia didáctica. La última etapa es aquella en la que se concluye, se asignan tareas y se despide del grupo. La evaluación como podrá verse a lo largo de esta investigación es uno de los componentes que deben reforzarse dentro de la asignatura, no porque no se realice, sino porque los profesores y los estudiantes no están satisfechos con la misma, y ambos no son conscientes que la evaluación estuvo presente en la interacción, tal vez porque no de la manera a la que como muchos están acostumbrados (el examen).

El desarrollo de las clases de Salud Pública fue un ítem que no generó mucha satisfacción en los profesores; sin embargo, al preguntar por cada uno de los componentes del desarrollo mismo de la clase, como: estrategia didáctica utilizada, cumplimientos de propósitos planteados, abordaje del contenido y los medios utilizados, el grado de satisfacción alto tanto de los profesores y de estudiantes está por encima del 78%. El grado de satisfacción con la

categoría desarrollo de la clase es baja para los profesores, dado que argumentan que la participación de los estudiantes es poca.

Los estudiantes de este curso se caracterizaron por ser pasivos en el desarrollo de la clase, pero como se puede constatar en los videos en todas las clases se evidencian estudiantes, dormidos, comercializando y consumiendo alimentos dentro aula, interesados en sus dispositivos electrónicos situación que parecía no importunar a la gran mayoría de profesores, ésta situación si tuvo repercusiones con el profesor 4 pero se evidencia en la subcategoría de interacción con los estudiantes.

No todas las clases cumplieron con la secuencia didáctica a cabalidad. En algunas oportunidades los profesores tuvieron que interrumpir y dejar sin concluir el desarrollo del tema, no hubo intervención de los invitados, la actividad con algunos estudiantes se realizó por fuera del tiempo de clase y por fuera del aula de encuentro. Situaciones como las anteriores no permitieron que los profesores realizaran un correcto desarrollo y cierre de la interacción en el aula.

El momento de cierre debería incluir entre otros aspectos aquellos que menciona Feo Ronald (2010) como estrategias que promuevan la discusión y reflexión colectiva, orientar la atención de los estudiantes hacia la tarea, realizar una realimentación, y llegar a conclusiones o acuerdos.

En este aspecto también se evidenció diferencias entre los profesores expertos y los novatos, donde los primeros siempre trataron de hacer reflexionar al estudiante, para que ellos mismos tomaran posición y crearan su propio conocimiento.

Relación del contenido con otros contenidos o asignaturas

En el marco teórico de esta investigación se expuso como la OIE y Álvarez (2006), recogen las diferentes áreas en las que interviene la Salud Pública Veterinaria. En el plan de formación del programa esta asignatura se relaciona de manera transversal con muchas otras con las

que se integran sus saberes en aras de formar el médico veterinario de la sociedad requiere. El profesor 7 considera la Salud Pública como “una disciplina en la que el profesional puede evaluar las condiciones que hay en el medio ambiente, hacer una evaluación de factores de riesgos, de las enfermedades más prevalentes y poder intervenir desde la promoción y la prevención y donde se trabaja en una sola Salud, que no es solamente la Salud de los animales sino la Salud de los humanos”. De igual forma, los estudiantes afirmaron durante el grupo focal 2 que la asignatura refuerza o aplica conceptos de otras asignaturas.

Durante la observación de las clases se evidenció como los profesores relacionaban sus temáticas con otras, tales como: farmacología, parasitología, microbiología, sostenibilidad, ética, entre otras. De ahí que tanto profesores y estudiantes estén altamente satisfechos con la relación que la asignatura presenta con otros temas de formación.

Interacción con los estudiantes

Si bien en algunos encuentros en el aula, profesores y estudiantes no quedaron satisfechos con la interacción entre ambos se resalta que dicha interacción siempre fue respetuosa, si bien existieron dos momentos en que los profesores 4 y 5 tuvieron que recurrir a la reflexión en la acción, dado que se presentaron dos hechos inesperados para ambos profesores. Ambos se enfrentaron a un grupo de estudiantes que consumían alimentos en clase, llegaban tarde, dormían y permanecían pendientes de sus dispositivos electrónicos.

El profesor 4 les solicitó a los estudiantes antes del descanso que retornaran solo aquellos que tuvieran la disposición para estar en clase, haciendo énfasis en un estudiante que estaba dormido en su escritorio. El profesor 5 se molestó luego de que los estudiantes retornaran 20 minutos después de la hora acordada. En ambas oportunidades los estudiantes se pronunciaron con los comentarios ya expuestos en los resultados.

Las situaciones mencionadas nos permitieron observar como un profesor experimentado, recurrió a su reflexión en la acción de una manera en que esta le permitió seguir sin dificultades su clase. Por su parte, el profesor con menos experiencia dejó que dicha situación lo

incomodara tanto que realizó varios cambios en su interacción, esto último lo llevó a terminar la exposición de unos estudiantes por fuera del aula y del horario de clase, en una mesa de un corredor y sin público. (Diario de campo y video clase 12).

La reflexión en la acción como dice Schön (1987), es de manera poco consiente, pero es el reflejo de las concepciones del profesor, del por qué enseña como lo hace y en este caso de cómo reacciona ante una situación inesperada en el aula de clase.

Como experiencia de investigación debo acotar que el profesor 4 se acercó a mí al finalizar el encuentro, e hizo una reflexión de lo acontecido, tratando de explicar el porqué de su reacción, no creo que el profesor lo sepa, pero al hacerlo estaba realizando una reflexión sobre la reflexión en la acción.

Evaluación realizada

Como se mencionó anteriormente la evaluación es un aspecto en el que tanto profesores como estudiantes coinciden en estar poco satisfechos. Es importante destacar que se utilizaron diversos instrumentos de evaluación como ensayos, informes, exposiciones orales, informes de práctica, pruebas cortas, parciales, pero entonces ¿por qué la respuesta de ambas audiencias? La respuesta a esta pregunta, al igual que el concepto mismo de evaluación, puede ser evidente. El problema radica en los prejuicios y concepciones que ambos tienen sobre la evaluación.

Numerosos estudios, y por supuesto autores, coinciden en que la evaluación debe ser parte del currículo y no un ente aislado, que falta mucho por desprenderse de la idea que evaluación es sinónimo de examen, situación que no es ajena para los profesores y estudiantes de Salud Pública I. Para los primeros aún no reconocen otras formas de evaluar o están seguros que las que se utilizan con las correctas ante la pregunta ¿cuál considera sería la forma ideal de evaluar Salud Pública Veterinaria? El Profesor 3 afirma “me parece muy importante el examen escrito individual, porque también es una forma en como la persona pues razona, interactúa, pues organiza sus ideas”, el profesor 6 asegura “no sabría decir como evaluar de forma

distinta” y para el profesor 7 “estrategias que sean netamente académicas, pues en una evaluación, que eso también es un curso que requiere cierta memoria, evaluar escribiendo y recurriendo a la memoria en las discusiones”

Estas respuestas de los profesores harían parte de lo que Álvarez (2010), señala es la enseñanza tradicional donde se le rinde culto al examen, donde este último se enfoca en averiguar de una manera sencilla si los estudiantes dan la respuesta correcta; es decir, lo transmitido por el profesor, preocupándonos por el producto más que por el proceso. La pregunta acá sería ¿Dar el salto hacia la evaluación formativa es más difícil o más fácil?, si tenemos en cuenta que estas respuestas provienen de profesores con menos de dos años de experiencia en la docencia, aquellos que no hace mucho tal vez también se quejaban de la educación y la evaluación, como estudiantes.

Por otro lado, es importante resaltar que la evaluación tal como aparece en el plan de asignatura (ver imagen 1) establece que la evaluación sumativa y la evaluación formativa hacen parte de esta asignatura y se establecen también los mecanismos mediante los cuales serán realizadas ambas evaluaciones; sin embargo, durante la observación de las clases y como quedó registrado en el diario de campo, en los protocolos de observación y en los videos en las clases 3,5,7,8,10,12 y 14 se realizaron actividades evaluativas tales como: quiz, debate y exposiciones de los estudiantes, a dichas actividades los profesores otorgaron una calificación, la cual no queda claro en que ítem de esta tabla quedarían consignadas.

Tabla 6. Evaluación propuesta para la asignatura

Evaluación		
Actividad	Porcentaje	Fecha (día, mes, año)
Evaluación formativa		
Seminarios	30	
Estudio de casos	10	
Registros de prácticas	5	
Autoevaluación	5	
Evaluación cuantitativa		
1.Parcial	15	
2.Parcial	15	
3.Parcial	20	

Tomada del Plan de Asignatura Salud Pública Veterinaria I

En la tabla No. 6, podemos observar que un 30% de la evaluación formativa fue asignada a la metodología de seminario, si bien puede haber sido la estrategia que quiso utilizar el profesor 1 en las clases 1 y 2; tanto para los estudiantes y durante la observación realizada, la metodología utilizada, consistió más en una mesa redonda en la que profesor y estudiantes sentados en disposición circular opinaban acerca del tema que los convocaba, que en un seminario en el cual se deben establecer roles y los participantes no reciben toda la información elaborada, sino que deben buscarla por sus propios medios.

Las apreciaciones sobre la evaluación en la asignatura Salud Pública Veterinaria I, mostradas en esta investigación, sustentan en gran medida la propuesta que más adelante se encontrará en este trabajo, no solo con lo que respecta propiamente a la evaluación sino también a la planeación de clase y la formación pedagógica.

Realimentación

Ramprad en 1983, definió la retroalimentación como la información respecto a la distancia dada entre el nivel actual y el nivel al que se espera llegar, la información que permite cerrar la brecha que hay, desde donde se está, hasta donde se quiere llegar.

En ésta investigación acudimos al término realimentación de los aprendizajes como la acción pedagógica que consiste en expresar opiniones y juicios con los aciertos y errores, fortalezas y debilidades de los estudiantes, basados en el proceso de aprendizaje. (Ministerio educación Perú 2016)

Teniendo en cuenta los resultados de ésta investigación podemos afirmar que tanto los profesores como los estudiantes no tienen claro el concepto. Para los profesores, la realimentación es la información que ellos reciben de los estudiantes, basados en la satisfacción que tienen sobre la clase recibida. Para los estudiantes, la realimentación consiste en que los profesores les entreguen la respuesta correcta de sus evaluaciones.

Como ya se mencionó una de las estrategias didácticas más utilizadas por los profesores de Salud Pública fue la exposición de los estudiantes. Al finalizar dicha actividad los estudiantes recibieron por parte de los profesores 2, 3 y 4 apreciaciones sobre sus intervenciones, en las que se resaltó su trabajo o su intervención, en varias oportunidades fueron felicitados y los profesores aportaron algo más a esas intervenciones. Esta actividad es considerada como realimentación, pero como ya se dijo ni los profesores ni los estudiantes lo identificaron de esta forma.

Ya hemos afirmado que la asignatura debe fortalecer su proceso evaluativo, es entonces lógico que si hablamos de evaluación formativa y dado que la realimentación juega un papel vital en dicho planteamiento, una realimentación efectiva debe ser incluida en los lineamientos propuestos por esta investigación.

11.3 MOMENTO TRES

Está claro que los profesores de Salud Pública reflexionan sobre sus clases en pro de mejorar para la próxima oportunidad, y que no hay registro de esa reflexión, que la memoria es la ayuda para que los profesores cambien lo que ellos consideran deben cambiar.

Para Zabalza (2003), la novena competencia profesional del docente universitario es reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Perrenaud (2000), en las diez nuevas competencias del profesorado, incluye a la administración de la formación continua como la décima competencia. Ambos autores, si bien el primero es más técnico y el segundo podría decirse más humanista, reconocen que un profesor debe investigar y reflexionar sobre su quehacer, profesionalizar su enseñanza y la formación pedagógica es una buena manera de hacerlo.

A pesar de lo preocupante que pueda ser que un profesor no identifique la forma para mejorar sus clases, esto debe verse como la oportunidad para incentivar a los profesores a profesionalizar su quehacer, a que investiguen sobre sus prácticas de enseñanza, reflexionen de manera consiente y sistemática, que dicha reflexión sea insumo de su investigación y que dicha investigación contribuya al mejoramiento de su enseñanza.

Respuestas como la del profesor 2 al no saber cómo mejorar sus clases y respuestas como las de los profesores 3 “capacitación constante” y profesor 7 “...estar siempre en una continua formación académica”, son las que impulsan la propuesta del primer lineamiento didáctico producto de esta investigación.

El análisis de las prácticas de enseñanza de la asignatura Salud Pública, nos ha permitido conocer las percepciones de profesores y estudiantes, analizar los diferentes momentos de las prácticas mismas y estos aspectos no han permitido identificar algunas de las fortalezas y limitaciones de las prácticas realizadas por los profesores. Los resultados nos han mostrado como ambas audiencias coinciden en varias categorías de análisis, lo cual nos da bases para proponer uno lineamientos que ayuden a fortalecer las prácticas.

12. CONCLUSIONES

Hemos encontrado que las prácticas de enseñanza de los profesores de Salud Pública se estructuran dentro de tres momentos, el primero aquel durante el cual los profesores planean el encuentro con sus estudiantes y para el cual tienen en cuenta aspectos sobre el contenido, el segundo la interacción o encuentro con los estudiantes, en el que la participación de los estudiantes es poca según la visión de los profesores y por último el momento en el que el profesor sale del aula y reflexiona sobre lo acontecido, en aras de mejorar su enseñanza, de ninguno de los momentos existe un registro que permita sistematizar y dejar memoria para pueda aportar en la construcción de conocimiento sobre las prácticas de enseñanza.

Según lo observado no podemos decir que la enseñanza de la Salud Pública se realiza de modo tradicional o transmisionista, pero tampoco es del extremo que se llama constructivista, es más bien una mezcla de ambas, donde hay iniciativas de una enseñanza participativa, con propuesta como debates o mesas redondas donde el estudiante debe expresar su opinión y argumentarla desde la base científica lo que conlleva a que estos asuman responsabilidades sobre su aprendizaje. Esta observación también nos permite decir que ha habido un avance desde (Pérez et al, (2016), Loaiza, Duque y Vallejo (2013) y Rozendo et al, 1999), donde afirmaban que el modelo de enseñanza tradicional transmisionista seguía siendo el más usado por los profesores y que las intenciones de enseñanza evidenciadas en la planeación de sus clases eran diferentes a la realidad en sus aulas.

La Salud Pública es una asignatura multidisciplinaria, esta característica le permite moverse a espacios fuera del aula física e integrar no solo áreas de la medicina veterinaria sino con otras disciplinas lo que le otorga la facilidad de asumir la enseñanza o la educación misma desde la complejidad, desde un pensamiento complejo que según la propuesta de Morin cuyo énfasis particular es la interdisciplinariedad, y reconociendo el fenómeno educativo como algo más humano, multidimensional, integrador, intercultural, transdisciplinario, reconocedor del error, la incertidumbre y la diversidad y de un conocimiento apto para el abordaje de problemas, para la formación de un ciudadano involucrado con las necesidades de su entorno desde un

ejercicio de transformación permanente, con la posibilidad de unir a profesores, estudiantes y comunidad.

Si entendemos el currículo en palabras de Bolívar (2011) como el plan de acción que guía la enseñanza y la didáctica como aquella que lo lleva al aula se evidencia entonces que las prácticas de enseñanza de los profesores de Salud Pública Veterinaria I, no están bajo la articulación de estos dos pilares fundamentales en la enseñanza; en este caso tenemos en cuenta que el microcurrículo está representado por el plan oficial de asignatura y que sólo un profesor reconoce tener en cuenta dicho plan para la planeación de los encuentros con los docentes, esta situación no difiere mucho con lo encontrado por Giraldo (2012) en su investigación “las prácticas de enseñanza de Medicina Veterinaria no están orientadas por los planteamientos curriculares”, años después y luego de un cambio de versión curricular el panorama no ha cambiado mucho, se ven pocos avances pero falta camino por recorrer y por ello este trabajo presenta en su primer lineamiento la planeación de clase, para la cual se debe tener a la mano la ficha de la asignatura, donde se contemplan propósitos, contenidos, metodología y evaluación propuesta para la asignatura en cuestión.

La investigación de las prácticas de enseñanza en programas como el de Medicina Veterinaria, que no cuentan con muchos profesores profesionalizados en el que hacer docente, permite caracterizar las fortalezas y los aspectos por mejorar en la practicas mismas, lo que se convierte en insumos para plantear acciones mejoradoras que contribuyan al fortalecimiento de los procesos no solo de enseñanza sino también del aprendizaje mismo, una mirada extensa, realizar el proceso de planeación y de reflexión de modo consiente y sistemático logran que el profesor reflexione sobre su quehacer y pueda generar conocimiento sobre el mismo.

De la revisión realizada hasta ahora, se evidencia que las pocas investigaciones de las que se conoce sobre las prácticas de enseñanza en Salud Pública y medicina veterinaria, utilizan la investigación cualitativa como enfoque metodológico, pero no utilizan la hermenéutica como método, lo que puede caracterizar nuestra investigación como innovadora, o como lo define González (2011), y tal como le ha pasado a esta investigación, la experiencia hermenéutica, se basa en las partes o componentes: proceso, estructura y procedimiento. Las partes son atravesadas por el investigador y la influencia de sus vivencias. Es así, como la hermenéutica forma al sujeto que investiga, al mismo tiempo que éste traduce o interpreta contextos o acciones que otros realizan.

El análisis de las prácticas de enseñanza de los profesores de Salud Pública permitió identificar las fortalezas y los aspectos por mejorar sobre las prácticas mismas, los profesores planean sus clases y reflexionan sobre ella, aunque esto es importante, lo ideal es que de ambos momentos quede un registro y para ello el profesor debe realizarlos de manera consiente y sistemática, para ayudar proponemos el primer lineamiento de planeación de clase. En cuanto al momento dos hemos resaltado que la interacción de los profesores con los estudiantes y algunas estrategias didácticas que involucran al estudiante como responsable de su propio conocimiento. Sin embargo mediante el análisis hemos identificado que profesores, estudiantes e investigador coinciden en que la evaluación y la realimentación son aspectos por mejorar y por ello nos atrevemos a proponer los siguientes lineamientos.

13. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS DIDÁCTICOS (LA SÍNTESIS HERMENÉUTICA)

“Es preciso ser conscientes que a veces las reformas pueden comenzar pequeñas, aparentemente sin importancia, en lugares y por personas impensadas, pero, "como siempre, la iniciativa no puede venir más que de una minoría, al principio incomprendida, a veces perseguida. Después se opera la diseminación de la idea que, al difundirse, se convierte en una fuerza activa". Este entonces, puede ser el acontecer de la revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento”.

Gloria Ines Arroyabe (2002)

En el marco de la hipótesis abductiva de esta investigación donde se estipuló, que el análisis de las prácticas de enseñanza y la comprensión de las percepciones y de los profesores de la asignatura Salud Pública Veterinaria I en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, es una estrategia que posibilita la creación de una propuesta para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura y, posiblemente, en el programa, y con ello contribuir a la construcción del conocimiento sobre las prácticas de enseñanza en Medicina Veterinaria y al desarrollo del pensamiento reflexivo de los docentes participantes en la asignatura, los lineamientos que aquí proponemos pueden tomarse como un todo, o ser implementado en sus partes.

Litwin (2012), en su libro “El oficio de enseñar”, afirma que innovación educativa es toda planificación y puesta en práctica creada con el propósito de mejorar las prácticas de enseñanza y que muchas veces estas propuestas innovadoras no hacen más que recoger las mejores experiencias en la historia de la pedagogía y la didáctica.

La formación docente desde la visión de Perrenoud (2001), en la que incluye diez⁸ criterios que van más allá de lo técnico, consiste en formar docentes reflexivos, críticos, intelectuales, artesanos, humanistas y profesionales, que de manera individual y colectiva sean responsables de democratizar el acceso a los saberes, desarrollar en sus estudiantes autonomía, sentido crítico, competencias como actores sociales, y ayudarles con su capacidad de construir y defender sus puntos de vista.

Teniendo en cuenta, principalmente, a estos dos grandes referentes, presentamos cinco puntos que representan los lineamientos didácticos que pretenden fortalecer las prácticas de enseñanza, no solo en la asignatura estudiada sino también en las demás asignaturas que conforman el núcleo de Salud Pública y por ende la enseñanza de la Medicina veterinaria de la Universidad de Antioquia.

I. Formación pedagógica

Si pretendemos lograr que los docentes obtengan una formación pedagógica continua y que estén abiertos al cambio, debemos lograr que primero reconozcan en sus prácticas una forma de generar conocimiento, tal como lo expresa la teoría de Schön y como lo hemos sustentado como síntesis de nuestra investigación. Martín y Cervi (2006) lo explican así: “El profesor activa durante su practica un conocimiento que ya tiene y que le permite tomar durante la acción la gran cantidad de decisiones que su quehacer exige [conocimiento en la acción]. Si en la práctica se produce algún acontecimiento inesperado, el profesor puede poner en marcha un proceso de reflexión, sin interrumpir la acción”. Aunque es poco consiente esto proceso también puede generar conocimiento [la reflexión en la acción] por ultimo para Schön y para nosotros es necesario que fuera del espacio de interacción ésta última se convierta también en objeto de conocimiento [reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción].

⁸ Perrenoud La formación docente en el siglo XXI. Criterios de formación docente: 1. una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones, 2. un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos, 3. un plan de formación organizado en torno a competencias, 4. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico, 5. una verdadera articulación entre teoría y práctica, 6. una organización modular y diferenciada, 7. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo, 8. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido, 9. una asociación negociada con los profesionales, 10. una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo

Entendemos que el cambio conceptual puede darse desde la formación profesoral, y que como se expresa en Sacristan (2010) no queremos enloquecer a los profesores, sino que ellos reflexionen desde sus propios conocimientos, no se trata de llenarlos de teorías, solo se pretende que el profesor de Salud Pública, que ya sabemos reflexiona sobre su práctica, lo haga de manera consiente y genere conocimiento a partir de esa reflexión.

Para Perrenoud (2001), las competencias del profesor deben de estar acordes al contexto en el que cada uno desarrolla su quehacer, antes de realizar un trabajo en formación se debe observar la realidad en la que está inmerso el profesor. La observación de los profesores producto de esta investigación nos lleva a plantear que si bien los profesores de Salud Pública, necesitan reforzar o ser formados en conceptos básicos de la educación, tales como: didáctica, prácticas de enseñanza, métodos, medios, realimentación y evaluación formativa, también es importante, en aras de promover el profesional reflexivo, hablar de temas como los que el mismo Perrenoud propone:

- ✓ Articulación currículo y didáctica en el aula
- ✓ Teoría -práctica
- ✓ Momentos de la clase, organización del tiempo, del espacio, del trabajo
- ✓ Diversidad de alumnos, de espacios de formación (aulas)
- ✓ Ciudadanía, socialización, reglas de vida, ética
- ✓ Prácticas pedagógicas, trabajo en equipo, proyectos institucionales
- ✓ Relación entre universidad, familia y comunidades
- ✓ La universidad en la sociedad, la política de la educación
- ✓ Diferencias individuales y dificultades de aprendizaje
- ✓ Experiencia de pares

Este lineamiento pretende que la formación pedagógica se haga de manera continua, creando un programa en el que grupos de profesores compartan algún aspecto de su práctica y la quieran revisar con sus pares y con un experto. La Escuela de Medicina veterinaria, semestre a semestre en las denominadas jornadas pedagógicas, debería y podría reunir a los profesores

en torno a la reflexión de sus prácticas de enseñanza y no solo a la rendición de informes citados por la administración.

Estos espacios intersemestrales son propicios, inicialmente, para crear el espacio de reflexión sobre lo acontecido en el semestre anterior y empezar a planear el próximo, invitando a un experto en el tema a tratar o invitar a los profesores con experiencias significativas a compartir con sus pares; esta actividad no es solo para los profesores del área, sino para todos aquellos que quieran aclarar, profundizar y reflexionar sobre los aspectos del quehacer profesoral.

A medida que se avancen este tipo de jornadas, los profesores sentirán la necesidad de reunirse más a menudo para reflexionar, para compartir con pares y expertos que ofrezcan alternativas diferentes a las propias, tomaran conciencia de que al mejorar su práctica mejora la calidad de la educación

II. Planeación de clases

Zabalza (2003), establece que la primera competencia del profesor universitario es la planificación del proceso de enseñanza, donde el profesor trata de convertir una idea o proyecto en una acción.

Los resultados de esta investigación aseguran que todos los profesores planean el encuentro con sus estudiantes. Presentamos un formato de planeación de clase que pretende no solo ayudar al profesor en el momento uno, sino que creará una sistematización y un soporte que puede ser utilizado para realizar la investigación en su aula y buscar la mejora continua de sus prácticas de enseñanza, clase a clase o semestre a semestre, fortaleciendo la investigación en el aula y edificando un profesor reflexivo de su quehacer.

Apoyados en las "Lecciones de didáctica general" de Álvarez y González (2003), con algunas modificaciones y, basados en esta experiencia investigativa, el formato de planeación del encuentro del aula que aquí se propone, debe consignar con relación al encuentro con los

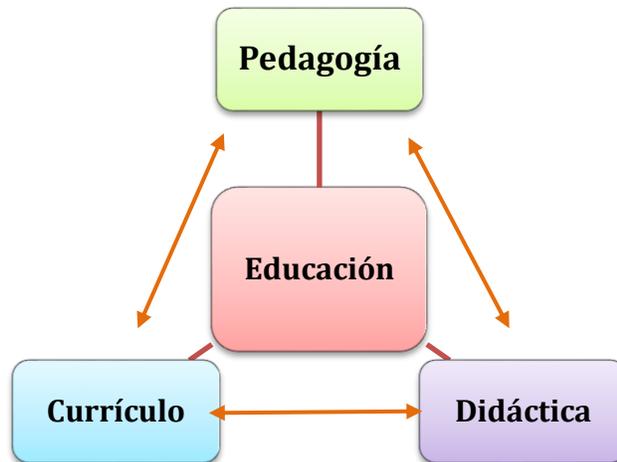
estudiantes: el problema a desarrollar, el objeto de estudio, los propósitos del encuentro, el contenido a ser abordado, el método que será utilizado para abordar el contenido, los medios necesarios para el desarrollo del encuentro, la forma en la que se llevará a cabo el encuentro, la forma en que será evaluado, el producto que generará dicho encuentro, y la reflexión que será diligenciada al finalizar el encuentro, en la que se registre lo positivo, lo que hay que reforzar y lo que hay que cambiar para el próximo encuentro. (Anexo 7)

Este formato incluye una introducción en la que se invita al profesor a planificar su encuentro teniendo en cuenta el plan oficial de la asignatura, donde están consignados los propósitos, la metodología y la bibliografía recomendada, dicho plan ha sido evaluado por el Comité de currículo de la Escuela, y se considera el microcurrículo de la asignatura, el cual es responsabilidad del profesor llevar al aula.

III. Currículo y didáctica en Salud Pública

Esta investigación se centra en la didáctica como expresión de la enseñanza en el aula, pero ella no está sola, requiere interactuar con el currículo como organizador de la enseñanza y ambos basados en lo que dicta la pedagogía como ciencia que estudia la educación (Figura 1) Esta interacción de los elementos de la educación es en todas direcciones y todos los elementos entre sí, no podemos hablar de uno u otro si tener en cuenta a los otros elementos.

Figura 1. Triada de la Educación



Para dar una posible solución a la falta de interacción entre el currículo y la didáctica, problema ya planteado por Giraldo (2012), y que aún se presenta en la Escuela de Medicina veterinaria y apoyados en Martínez B (2010), cuando plantea la ciudad como currículo porque ambos son producto, proceso, experiencia, construcción, proyecto, posibilidad y producción de saber, pretendemos que esta interacción, en su mayoría responsabilidad del profesor, se dé con la ayuda de los proyectos de aula como estrategia didáctica para la enseñanza de la Salud Pública veterinaria.

Un aprendizaje es más significativo, Sacristan (2010), sin en vez de mostrar la imagen del museo, de la iglesia, del edificio, salimos a la calle y vemos ese museo, esa iglesia o ese edificio como realidad, recurrir al currículo de la ciudad, del contexto como un campo abierto a la investigación, bajo el pensamiento que la comprensión del mundo mediante acercamientos escolares excede más allá de la comprensión netamente académica. Permite que el estudiante bajo una experiencia educativa social e integradora cree un aprendizaje significativo, guiado por la motivación, en el que reinterprete los conocimientos adquiridos hasta el momento.

La Salud Pública es una multidisciplinaria y según la RAE el adjetivo de Pública, significa que se hace a la vista de todos o es accesible para todos; y si juntamos ambas características con la propuesta educativa de Morin en el marco de la complejidad esto implicaría que la enseñanza de la Salud Pública desde un conocimiento multidimensional debe contemplar un aprendizaje orientado al abordaje de problemas, que promueva la integración de saberes y la interculturalidad. (De Jesús, 2007). Para lograr que la enseñanza de la Salud Pública se acerque a una enseñanza “más sensible, exhaustiva, cuyo eje sea enseñar a investigar, integradora de las ciencias sociales y las ciencias naturales con las humanísticas, fomentadora de un conocimiento autónomo, formadora de ciudadanos provistos de los instrumentos que les permitan interaccionar con el entorno de una manera creativa como constructores de saberes, desde una perspectiva ética, democrática y con conciencia de ciudadanía” (De Jesús et al 2007 pág. 3) nos permitimos proponer los proyectos de aula como estrategia didáctica, en la que el profesor actúa como coordinador y se enfoca en orientar a los estudiantes en la resolución de un problema dentro de su contexto social local, que involucra a profesores, estudiantes y comunidad.

Por otro lado, Benitez y García (2013) y Camarena (2009) y Echeverría (2002) coinciden en afirmar que esta estrategia permite que el estudiante fortalezca sus habilidades de pensamiento y construya su conocimiento bajo el desarrollo de proyectos de su interés; éstos autores resaltan las características que debe poseer el profesor, no solo los saberes técnicos, también elementos cognitivos tales como interpretar y lingüísticos, comunicativos y en valores.

Para autores como Forero y otros (2002), los proyectos de aula tienen tres dimensiones que si bien pueden ser contrarias se complementan, podemos ver a los proyectos de aula como una utopía, como una posibilidad o como una realidad. La utopía vislumbrada de manera holística, donde participan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje no solo los profesores y estudiantes sino también los padres y la comunidad, mediante una interacción constructiva en la que todos pueden ser beneficiarios de esa intervención.

El proyecto de aula no solo es posible, sino también real cada vez más currículos bajo los lineamientos de interdisciplinariedad, flexibilidad y globalización incluyen los proyectos de aula como ejes transversales de su currículo llevado al aula. Entre las características del proyecto de aula tenemos:

- Su objetivo es cubrir una demanda y, a la vez, ofrecer una solución específica para un problema concreto.
- Pueden tener una duración relativamente corta y no repetirse
- Tienen pocos elementos permanentes o fijos,
- Versatilidad, lo que le permite adoptar diferentes formas y modalidades.
- Flexible, integrador e interdisciplinario
- Conduce al pensamiento complejo

Existen varios autores y como tal varias propuestas de secuencias pedagógicas divididas en tres, cuatro, cinco o más fases para el desarrollo del proyecto de aula, en nuestra propuesta, acogemos la sugerencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Venezuela (2005), la cual ha sido adaptada a nuestros intereses y está conformada por las siguientes etapas: 1. Diagnóstica: consiste en una exploración del contexto o del entorno del estudiante. 2. Formulación del Problema: consiste en establecer las metas y objetivos que permitirán satisfacer las necesidades detectadas con relación a los estudiantes, profesores y la comunidad; 3. Ejecución del Proyecto: es el desarrollo real de las actividades propuestas, se operacionaliza tanto en el aula como fuera de ella, a través de estrategias, experiencias y actividades se integra al currículo, con el propósito de integrar los conocimientos de una manera significativa; 4. Evaluación: esta etapa es un proceso continuo que se realiza en todas las etapas, permite tomar decisiones acerca del mejoramiento de los procesos involucrados en cada una de las etapas del proyecto y establecer el grado de satisfacción de las necesidades detectadas.

Para garantizar la motivación de los estudiantes de Salud Pública I, los lugares seleccionados para realizar los proyectos son todos aquellos que de una u otra forma están vinculados al programa de medicina veterinaria, entre otros están: Hospital veterinario, unidad de

diagnóstico, haciendas, zoológico, serpentario, centro de atención y valoración de fauna silvestre; las instituciones de operación local con actividades relacionadas a la Salud Pública Veterinaria: secretaria de Salud, ICA, área metropolitana, Corantioquia, y tal vez, el lugar más importante de todos, la comuna 7 de Medellín, contexto social en el que está inmerso la Escuela de Medicina Veterinaria, cuyas comunidades, instituciones, edificaciones y demás son la mejor manera de que la ciudad se haga currículo.

Dichos proyectos de aula deben estar enmarcados en uno o varios de los contenidos⁹ contemplados en el microcurrículo de la asignatura y pueden estar orientados por uno o varios profesores. En el anexo 8 se encontrará la guía para la estructuración de los proyectos de aula, basada en la propuesta por la fundación Tecnar¹⁰ y adaptada al contexto universitario.

Desde el enfoque de la complejidad los proyectos de aula permitirían al estudiante interactuar con la realidad exterior y crear un conocimiento multidimensional y significativo, donde el pensamiento complejo le permita al estudiante como sujeto reconocer y percibir posiciones antagónicas y que sea capaz de articular lógicas distintas, que se involucre e integre con el objeto de investigación (De Jesús 2007).

IV. Evaluación Formativa

La evaluación ocupa un lugar importante dentro de las prácticas de enseñanza, dentro del currículo mismo, aunque a veces pareciera un mundo aislado. El problema como lo establece Sacristán (2010), es que la evaluación misma se confunde con el examen, con el poder, con

⁹ 1. Historia de la Salud Pública veterinaria 2. Concepto de Salud Pública y de Salud Pública veterinaria 3. Campos de acción e intervención de la Salud Pública veterinaria 4. Salud animal y seguridad (soberanía) alimentaria 5. Enfermedades emergentes y reemergentes 6. Zoonosis 7. Protección, control y atención al medio ambiente 8. Seguridad y Salud en el trabajo agropecuario 9. Modelos biomédicos para investigación en Salud humana 10. Resistencia antimicrobiana

¹⁰ Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo (TECNAR) | Vigilada Mineducación. Resolución Personería Jurídica: # 322 de 19 (23 Ene 1985) Cartagena Avenida Pedro de Heredia, Calle 49A #31-45, Sector Tesca / (5)6600671 Barranquilla Edificio Royal Kra 54 No 68-94 Tel: 3112853 Cel.320-5214951 Montería Calle 29 # 3-55 Edificio Imperial Local 2 / (4)7824879 - 7824353 - 7825607 – 3107450519 Santa Marta Calle 17 No 8-14, primer piso / (5)4305613 - 4302876

el controlar la función de acreditación o promoción, separando al profesor que quiere formar de aquel que debe evaluar, para muchos es imposible encontrar un punto medio.

Producto de ésta investigación no es proponer la evaluación formativa, pues el currículo ya lo ha hecho, es promover su implementación, a partir de recursos coherentes con la estrategia de proyectos de aula del numeral anterior. Pensar en una evaluación que haga parte del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje, que ayude, oriente, incentive y facilite ambos procesos, que sirva para conocer, validar e investigar los conocimientos adquiridos y no para seleccionar a los menos dotados como lo expresa Antibi (2005). Una evaluación formativa no solo permite lo nombrado anteriormente, también tiene como características, ser continua, individual, permite modificar estrategias en el trayecto, mejorar procesos y resultados, y que en esta participan tanto profesores como estudiantes.

La evaluación formativa se hace realidad cuando la información obtenida a partir de ésta, es utilizada en dos vías: hacia el estudiante, otorgándole información de su propio aprendizaje, que le permita reflexionar y actuar sobre sí mismo; y hacia el profesor, permitiéndole reflexionar acerca de sus prácticas de enseñanza.

Tal como se presenta esta investigación, de una forma dialéctica en la que se ponen en conversación una tesis y una antítesis, podríamos de igual forma afirmar que la evaluación sumativa hasta hoy dominante en la asignatura Salud Pública Veterinaria I y la evaluación formativa tratadas como opuestas y en otros casos extremas, podrían de una forma dialéctica entenderse como parte de un mismo proceso evaluativo.

Valorar el grado en que cada estudiante adquiere conocimientos y habilidades en pro de su aprendizaje es una tarea compleja, ya que la evaluación deberá hacerse desde el inicio del semestre académico y en varios momentos del mismo, en forma permanente, continua y sistemática, Esto último es fundamental si se quiere que la evaluación sea útil no sólo para detectar el resultado final de un proceso educativo (lo que se conoce como evaluación

sumativa), sino, sobre todo, para contribuir a que el proceso de aprendizaje mejore en toda su extensión, a lo que alude la expresión evaluación formativa. (Martínez 2009).

Los proyectos son conocidos como herramientas de la evaluación formativa, en compañía de otras tantas como ensayos, diarios de campo, evaluación por pares, encuestas entre otros, que de acuerdo a su particularidad pueden usar instrumentos tales como: escalas de observación, listas de control, pruebas o ejercicios de comprobación, guías de laboratorio, cuestionarios, esquemas, mapas, producciones orales, plásticas o musicales, entre otros para ser evaluados.

Según el propio Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Venezuela (2005), la evaluación de los proyectos debe estar integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, respondiendo al qué, cómo, cuándo y para qué evaluar. La evaluación debe tener un carácter continuo y basarse en observaciones permanentes y reflexivas sobre cada estudiante. Esta evaluación debe responder a tres dimensiones fundamentales: diagnóstica, de proceso y de resultados, de acuerdo a las fases del proyecto mismo.

Para evaluar los proyectos de aula en Salud Pública se recomienda utilizar la guía formulación de proyectos (anexo 8) como base para la fase diagnóstica; en la fase de proceso, la evaluación puede darse a través de pruebas cortas o reuniones con el profesor, sesiones de realimentación, evaluación de borradores, autoevaluación, coevaluación, evaluación entre pares; para la fase final, el proyecto tendría que ser mostrado a toda la comunidad académica y todas aquellas involucradas en el proyecto mediante la presentación del informe final o un ensayo y realizar una presentación oral mediante poster o estrategia digital innovadora, y también apoyarse de la autoevaluación y la coevaluación. Todos los instrumentos utilizados deberán estar apoyados en ítems, lista de chequeo o criterios que permitan evidenciar si se han cumplido los propósitos formativos de la asignatura.

V. Realimentación

Hablar de evaluación formativa y no mencionar la retroalimentación, feedback o para los más innovadores como Guzman y Garcia 2015 proalimentacion, y Feedforward para EVALtrends 2011 no tendría ningún sentido; la realimentación como la hemos referenciado en ésta investigación, hace parte fundamental de la evaluación formativa, dado que lo que se busca es una mejora continua, y para hacerla necesitamos saber dónde estamos, cómo vamos, y si estamos cumpliendo o no nuestros propósitos.

Hattie y Timperley (2007), hacen parte de los expertos en el tema y ellos afirman que la realimentación puede ser positiva o negativa. Además, puede ser ofrecida por un profesor, compañero, padre o incluso un libro; es decir, todo aquel o aquello que nos permita resignificarnos puede ofrecer una realimentación. También dejan claro que existen cuatro niveles de realimentación y que algunas son más efectivas que otras así: la retroalimentación sobre la tarea, sobre el procesamiento de la tarea, sobre la autorregulación y sobre el yo como persona, siendo ésta última la menos efectiva.

Valdivia (2014), recogiendo lo ya mencionado por Morgan en 2006 en Stobart en 2010, y Wiggins en 2012 realiza la recopilación de las características que debe tener una realimentación para que sea efectiva y concluye que: debe tener un objetivo, el cual debe estar relacionado con el producto o proceso que realiza el estudiante; ser dada en el momento oportuno, es decir, en el momento en el que el estudiante tenga la posibilidad de mejorar o redirigir su proceso; ser constructiva, mencionando primero los aspectos positivos y luego los que deben mejorarse; y debe ser una realimentación comprensible, utilizando un lenguaje claro y acorde con la situación.

Antes que nada es de vital importancia que el estudiante reconozca el propósito de la tarea, que tenga claro que se espera de él, que la realimentación será centrada en esto y no su persona, de esta forma podrá lograrse una realimentación efectiva.

Chaux 2008, recoge de manera práctica y sencilla las apreciaciones de Hattie y Timperley (año) y lo que recopila Valdivia en cinco aspectos que deben ser tenidos en cuenta al momento de brindar una realimentación constructiva o efectiva: 1. Iniciar con un comentario positivo. 2. Resaltar lo positivo, no sólo lo negativo. 3. Presentar lo negativo como algo que podría ser mejor. 4. Evaluar el proceso o el producto, nunca la persona. 5. Evitar burlas y vergüenzas.

Todas estas apreciaciones son coherentes y aplicables al modelo de evaluación por proyectos de aula propuesto en el lineamiento anterior, dado que la evaluación tiene varios momentos o dimensiones (diagnóstica, de proceso y de resultados), esos mismos momentos deben ser aprovechados para realimentar de manera asertiva a los estudiantes, esta realimentación debe estar en concordancia con el propósito del proyecto y con el cumplimiento de los criterios de evaluación previamente establecidos.

14. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya AQU. (2009). Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a; 378:371.12; Barcelona.

Aisha, M. A; (2012). Identifying Teaching Style: The Case of Saudi College English Language and Literature Teacher; *English Language Teaching*. 5(8) Canada; Online Published. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n8p122>

Álvarez, E. (2006). Salud Pública Veterinaria en el siglo XXI. *Biomedicina*. 2 (2): 180-185

Álvarez, G.M. (2005). Reseña de "Metodología de la investigación educativa" de Rafael Bisquerra Alzina (coord.); *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(25): 593-596; Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.; Distrito Federal, México

Álvarez, J (2010). En Sacristán (2010) Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Ediciones Morata. Madrid

Álvarez de Zayas, C. González, Elvia (2002). Lecciones de didáctica general. Magisterio. Bogotá

Aguileta, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Estilos de Aprendizaje*. 10, (5).

Asociación Americana de Colegios Médicos Veterinarios (AAVMC), (2007). Visión del Futuro de la Educación Médica Veterinaria. OPS. Recuperado de http://www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/archivos/Vision_Futuro_%20Educacion_Veterinaria.pdf

Arbelaez, M. (2004) Caracterización de prácticas de enseñanza en el nivel pre-escolar. (Tesis pregrado). Pontificia Universidad Javeriana.

Bautista; N (2011); Proceso de la investigación cualitativa; Editorial el Manual Moderno; Bogotá.

Casas, J., Repullo, J.R. y Campos, B. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). *Aten Primaria* 2003;31(9):592-600

Camilloni, A. (1995). Corrientes didacticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires.

Chaux, E, (2008). Retroalimentar y crecer. Altablero No. 44.

De Jesús, M; Andrade, R; Martínez, D y Méndez, R (2007). Re-pensando la Educación desde la Complejidad. Polis 16. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/4581>

Díaz, M., Borges, M., Valadez, M., Zambrano, R. (2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. *Universitas Psychologica*, (14)3: 913-922. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.vbpd>

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una visión constructivista. México: Mc Graw Hill.

Doménech, F. (1999). El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Aspectos teóricos y prácticos. Publicaciones de la Universitat Jaume.D.L

Edelstein, G. (2000). El análisis de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE*. 17, p. 1-19.

Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*. 33: 71-89.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciencias da Educacao*. 20(2): 177-190.

Fuertes, T. M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado; *Revista de Docencia Universitaria*. 9 (3): 237-258.

Gadamer, H. (1997). Verdad y método I. Salamanca: Sígueme

Gadamer, H. G. (2002). Verdad y método II. Sígueme. España.

Galeano, M; (2004); Estrategias de Investigación social cualitativa; La carreta; Medellín.

García, B. et al. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Recuperado de: *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>

Giraldo, G. (2012). Didáctica universitaria: del currículo a las prácticas de enseñanza; Tesis Doctoral. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/35/1/AB0625.pdf>.

González, E.M. (2011). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones Filosóficas*. 12 (18): 125 – 143

González Ungo, Eddy Llobany, Peña Abraham, Migdalia de las Mercedes, & Valladares Hernández, Martha. (2007). Cómo realizar una clase modelo de una asignatura o disciplina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 11(3): 317-323. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942007000300026&lng=es&tlng=pt.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage.

Gutiérrez, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la Historia de la Educación. *Arbor* CLXXIII, 681: 3-17. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1105/1112>

Gutiérrez, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación en el proceso docente; centro virtual cervantes; XIX Congreso Internacional de la ASELEEI profesor de español LE/L2. Cáceres.

Haarala, A., Ruohoniemi, M., Katajavuori, N., y Lindblom, S. (2011). Comparison of students' perceptions of their teaching– learning environments in three professional

academic disciplines: A valuable tool for quality enhancement. *Learning Environ Res* 14:155–169

Hernández S, Fernández C, Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México. ISBN: 978-607-15-0291-9

Herrero, L. M. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo; *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 10(1).

Jackson, P.W. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

Jaramillo, J y Gaitán, C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 2 (2), p. 10-29.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Litwin, E (2012) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, Buenos Aires. Paidós

Loaiza, Y.E., Duque, P.A., y Vallejo, S.L. (2013). Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en el área de la Salud. *Revista de Investigaciones*.13(22). 23-34.

López, B y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación*. 13(2), p. 275-291.

Kennedy, M. (2015). Parsing the Practice of Teaching; *Journal of Teacher Education* 2016, 67(1): 6– 17 American Association of Colleges for Teacher Education Reprints and permissions

Martín E y Cervi J (2006) en Pozo et al. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos. Grao. V12. Barcelona

Martinez, M. (2014). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas. México.

Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/231/388>

Mellado, V. (2001). ¿Por qué a los profesores de ciencias nos cuesta tanto cambiar nuestras concepciones y modelos didácticos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 40: 17 – 30.

Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza- aprendizaje: el acto didáctico. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage

Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes (2016). Ministerio de Educación Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/la-importancia-de-la-retroalimentacion-en-el-proceso-de-evaluacion/>.

Nieto, J. (2005). *Hacia un modelo comprensivo de práctica de enseñanza en la formación inicial del maestro*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006801.pdf>

Organización Mundial de Sanidad Animal OIE (2012). *Recomendaciones de la OIE sobre las competencias mínimas que se esperan de los veterinarios recién licenciados para*

garantizar Servicios Veterinarios Nacionales de calidad. Recuperado de:
www.oie.int/es/apoyo-a-los-miembros-de-la-oie/educacion-veterinaria/

Palamidesi, M y Gvitz, S. (2008) El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Aique. Buenos Aires.

Pedraz, Zarco, Ramasco y Palmar (2014); Investigación cualitativa; Elsevier; Barcelona, España

Pérez et al. (2016). Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de carreras de Salud. *Rev Med Chile*. 144: 795-805.

Perrenoud (2001) La formación de los docentes del siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile)*, XIV, n° 3: 503-523.

Pozo et al. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos. Grao. V12. Barcelona

Regina, P. M., y Zylbersztajn, A. (2006). La enseñanza de la Salud Pública en escuelas de medicina veterinaria en Brasil. *Revista electrónica de veterinaria REDVET*. VII (10).

Rogers, C y Freiberg, H.J. (1996) Libertad y creatividad en la educación. 3ra edición. Paidós Educador. Barcelona.

Rozendo, C.A., Casagrande, L.D., Scheider, J.F., y Pardini, J.C. (1999). Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. *Rev.latino-am. Enfermagem- Ribeirão Preto*. 7(2): 15-23.

Sacristan (2010) Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Ediciones Morata. Madrid

Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*. 18(1): 223-242.

Schmidt, P.L., Trevejo, R.T., y Tkalcic S. (2008). Veterinary Public Health in a Problem-Based Learning Curriculum at the Western University of Health Sciences. *Journal of Veterinary Medical Education*. DOI:10.3138/jvme.35.2.212

Valdivia, S. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. En Blanco & Negro (2014) 5(2).

Villamil, L.C., y Romero, J.R. (2003). Retos y Perspectivas de la Salud Pública Veterinaria. *Rev. Salud Pública*. 5 (2):109-122. Recuperado de: www.medicina.unal.edu.co/ist/revistasp

Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*. 12(2): 87-101.

Vigostki, citado en:

Colectivo de autores. L.S. VIGOTSKI. Su concepción del aprendizaje y de la enseñanza. *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Universidad de la Habana. p. 155-175. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/articulo._vigostki.pdf

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Madrid.

Scheurich, J.J. (1996). The masks of validity: a deconstructive investigation. 9(1): 49-60.

Suriani, B. (2003). Las prácticas de enseñanza en contexto de cambio: características, dilemas y tensiones. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. Argentina. Recuperado de <http://conedsup.unsl.edu.ar/>

Sullivan, P., Buckle, A., Gregg, N., y Atkinson S. (2012). Peer observation of teaching as a faculty development tool. BMC Medical Education.12:26. Recuperado de <http://biomedcentral.com/1472-6920/12/26>.

Smith, P y Ragan, T. (1999). Instructional design. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Wittrock, M (1989). La investigación de la enseñanza I. Madrid: Paidós

Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria; Revista de Docencia, España. 10 (1): 17-42.

Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario; Narcea S.A, Madrid.

15. ANEXOS

Anexo 1.

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Agrarias

Maestría en Ciencias Veterinaria

Línea Educación Veterinaria

Nombre de la investigación: Análisis de las prácticas de enseñanza en la asignatura Salud Pública I del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia

Responsable: Natalia Cortés Restrepo

Protocolo para la observación y el análisis de las clases

Sentido de la investigación:

Caracterizar las prácticas de enseñanza de la asignatura Salud Pública I, del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia

Dar respuesta a la pregunta: Cómo son las prácticas de enseñanza utilizadas por los profesores de la asignatura Salud Pública del programa de Medicina Veterinaria

Número de observación:

Identificación del profesor	
Nombre del profesor:	
Título de Pregrado	
Título de Posgrado	
Tipo de vinculación	
Tiempo de vinculación	

Identificación de la clase

Unidad:	
Tema(s) a desarrollar:	
Fecha/Hora:	
Grupo:	
Lugar:	
Tipo de actividad desarrollada (clase teórica, práctica o TP)	
Propósito de la clase:	
Observador:	

Momento 2

Estructura de la clase

	SI	NO	CUAL(ES) OBSERVACIONES
Se percibe planeación de la clase			
En la clase se evidencia un Inicio			
Desarrollo:			
Final:			
<u>Durante el inicio de la clase se presentó:</u>			
Introducción			
Presentación de objetivos			
Captación de interés, motivación			
Diagnóstico de conocimientos previos			
Otros:			

<u>El profesor desarrolla la actividad</u>			
De forma oral			
A través de una guía de la actividad			
Realizó trabajo individual			
Realizó trabajo grupal			
Otros:			
<u>Durante el cierre de la clase hubo</u>			
Síntesis/ conclusiones			
Ejercicio de aplicación			
Evaluación formativa			
Realimentación			
Indicación de tarea			
Se enunció el tema a seguir			
Otras:			
Propuesta didáctica en la clase			
Se evidencia una estrategia didáctica específica (Clase magistral, Seminario, ABP Estudio de casos). Descripción detallada de la clase			
Se implementaron formas de evaluación formativa			
Se promueve el pensamiento y al aprendizaje de los estudiantes.			
Se apoya la estrategia didáctica con medios			
Los medios son pertinentes para la actividad			

Se evidencia dominio académico del contenido			
Se relacionan el contenido con otros contenidos o disciplinas			
Hay claridad de la exposición			
Se realizan preguntas a los estudiantes (Tipo de preguntas)			
El profesor se comunica con los estudiantes de manera respetuosa			

Momento 3- Observador			
Sobre el sentido de la clase observada			
	SI	NO	OBSERVACIONES
La clase es coherente con los propósitos planteados			
La clase tiene una intencionalidad clara			
La propuesta de la clase es creativa, innovadora			
Se cumplen con los propósitos planteados			
La clase se muestra atravesada por un proyecto humanístico (formación integral)			

Anexo 2.

Guion entrevista a profesores

Preguntas orientadoras para la conversación con los profesores	Conceptos	Proyección de sentido
¿Qué es para usted enseñar?	Enseñanza	Saber cuál es el concepto sobre enseñanza da pautas sobre el por qué el profesor enseña como lo hace.(teorías implícitas)
¿Qué entiende usted por prácticas de enseñanza?	Prácticas de enseñanza	Aproximación conceptual que poseen los profesores sobre prácticas de enseñanza (teorías implícitas)
¿Cuáles son sus prácticas de enseñanza?	Prácticas de enseñanza	Caracterización de las prácticas de enseñanza
¿Planea su clase? ¿Cómo la planea? ¿Por qué planea sus clases así?	Prácticas de enseñanza	Caracterización de las prácticas de enseñanza
¿Reflexiona usted sobre las clases que ofrece? ¿Cómo y cuándo lo hace?	Reflexión sobre clase trabajada	Conciencia de la relación de la reflexión con las prácticas de enseñanza
¿Deja algún registro de esa reflexión? ¿O Qué hace con su reflexión?	Reflexión sobre clase trabajada	Conciencia de la relación de la reflexión con las prácticas de enseñanza

¿Qué endiente por realimentación de la evaluación de los aprendizajes?	Realimentación de la evaluación realizada	Concepto que manejan los profesores
¿Cuál cree que es la importancia de realizar realimentación con los estudiantes?	Realimentación	Como el profesor comprende la evaluación
¿Cómo podría mejorar sus clases?	Reflexión sobre la clase	Identificar las concepciones de los profesores para la elaboración de los lineamientos para la enseñanza de la Salud Pública
¿Cuál es su concepto sobre Salud Pública Veterinaria?	Salud Pública	Conceptualización de los profesores sobre Salud Pública
¿cuál es la importancia de enseñarla a los estudiantes de Medicina Veterinaria?	Salud Pública	Identificar las concepciones de los profesores para la elaboración de los lineamientos para la enseñanza de la Salud Pública
¿Cuáles son o deben ser los contenidos abordados en esta asignatura?	Contenidos	Identificar las concepciones de los profesores para la elaboración de los lineamientos para la

		enseñanza de la Salud Pública
Cuales considera que son las estrategias didácticas apropiadas para enseñar Salud Pública.	Estrategias didácticas	Identificar las concepciones de los profesores para la elaboración de los lineamientos para la enseñanza de la Salud Pública
Cual considera sería la forma ideal de evaluar	Evaluación	Elementos que permitan crear los lineamientos
¿Cuáles son las condiciones o ambientes necesarios para la enseñanza?	Ambiente de enseñanza y aprendizaje	Indagar sobre el impacto del ambiente en las decisiones que los profesor toman en clase
¿En este semestre se dieron esas condiciones? ¿Por qué cree que ocurrió eso? ¿Afectó en algo el desarrollo de la asignatura?	Ambiente de enseñanza y aprendizaje	Indagar sobre el impacto del ambiente en las decisiones que los profesor toman en clase
Que piensan de la relación teórico – práctica de la asignatura	Relación teoría y práctica	Concepciones de teoría y práctica

Anexo 3.

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Agrarias
Maestría en Ciencias Veterinaria
Línea Educación Veterinaria

Nombre de la investigación: Análisis de las prácticas de enseñanza en la asignatura Salud Pública del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia

Responsable: Natalia Cortés Restrepo

Clase No:

Momento 3- Estudiantes Sobre el Sentido de la clase observada		
Marque el grado de satisfacción para cada uno de los aspectos enunciados		
1. Totalmente insatisfecho)	2. Medianamente	3. Indeciso (ni satisfecho ni
	4. Poco	5. Nada

Preguntas orientadoras encuesta a estudiantes	Conceptos	Proyección de sentido
Planeación de la clase	Planeación	Percepción sobre la planeación de la enseñanza
Organización de la clase (Inicio, desarrollo y final)	Momentos de clase	Percepción sobre la organización de la clase

Estrategia didáctica utilizada (ej: Clase magistral)	Estrategia didáctica	Preferencias de los estudiantes
Cumplimiento de propósitos planteados	Propósitos de formación	Percepción sobre Prácticas de enseñanza
Abordaje del contenido	Contenidos	Preferencias de los estudiantes
Medios utilizados (ej: Presentación PowerPoint)	Medios	Percepción sobre Prácticas de enseñanza
Interacción del profesor con los estudiantes	Interacción	Percepción sobre Prácticas de enseñanza
Instrumento de evaluación para la clase vista (ej: Quiz)	Evaluación	Preferencias de los estudiantes
Realimentación de la evaluación de la clase vista	Realimentación	Percepción sobre Prácticas de enseñanza
Realimentación de la evaluación de clases pasadas Tema: _____	Realimentación	Percepción sobre Prácticas de enseñanza
El contenido se relaciona con otros contenidos o asignaturas	Interdisciplina	Percepción sobre Prácticas de enseñanza
Aporte de la clase en la formación integral	Formación integral	Percepción sobre Prácticas de enseñanza

Anexo 4.

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Agrarias
Maestría en Ciencias Veterinaria
Línea Educación Veterinaria

Nombre de la investigación: Análisis de las prácticas de enseñanza en la asignatura Salud Pública del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia

Responsable: Natalia Cortés Restrepo

Clase No:

Momento 1 Profesor			
Planeación de la clase			
	SI	NO	Observaciones

Preguntas orientadoras encuesta a profesores	Conceptos	Proyección de sentido
¿Usted planea su clase?	Planeación	Caracterización de las prácticas de enseñanza
¿Qué elementos orientan la planeación de la clase?	Planeación	Caracterización de las prácticas de enseñanza
¿En qué consiste la planeación?	Planeación	Caracterización de las prácticas de enseñanza
¿Qué medios utiliza para planear la clase?	Medios	Caracterización de las prácticas de enseñanza

¿Selecciona una estrategia didáctica para la clase?	Estrategia didáctica	Caracterización de las prácticas de enseñanza
¿Por qué selecciona esta estrategia?	Estrategia didáctica	Caracterización de las prácticas de enseñanza
¿Cuál es el propósito formativo de la clase?	Propósito formativo	Identificar las concepciones de los profesores para la elaboración de los lineamientos para la enseñanza de la Salud Pública
¿Establece un mecanismo o instrumento de reflexión para la clase?	Reflexión	Identificar las concepciones de los profesores para la elaboración de los lineamientos para la enseñanza de la Salud Pública
¿Establece un mecanismo o instrumento de evaluación para los contenidos abordados en clase? (evaluación de los aprendizajes)	Realimentación	Identificar las concepciones de los profesores para la elaboración de los lineamientos para la enseñanza de la Salud Pública
¿Establece un mecanismo de realimentación para la evaluación de los contenidos	Realimentación	Identificar las concepciones de los profesores para la elaboración de los

abordados en la clase? (evaluación de los aprendizajes)		lineamientos para la enseñanza de la Salud Pública
--	--	--

Anexo 5.

Universidad de Antioquia
 Facultad de Ciencias Agrarias
 Maestría en Ciencias Veterinaria
 Línea Educación Veterinaria

Nombre de la investigación: Análisis de las prácticas de enseñanza en la asignatura Salud Pública del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia

Responsable: Natalia Cortés Restrepo

Clase No:

Momento 3- Profesor clase observada						
Sobre el sentido de la clase observada						
Marque el grado de satisfacción para cada uno de los aspectos enunciadados						
1.Totalmente 2. Medianamente 3. Indeciso (ni satisfecho, ni insatisfecho)						
4. Poco 5. Nada						
	1	2	3	4	5	Observaciones

Planeación de la clase					
Preparación para la clase					
Desarrollo de la clase					
Estrategia didáctica seleccionada					
Cumplimiento de propósitos planteados					
Abordaje del contenido					
Medios utilizados					
Relación del contenido con otros contenidos o asignaturas					
Interacción con los estudiantes					
Evaluación realizada					
Realimentación					
Aporte de la clase en la formación integral					

Cómo podría mejorar esta clase?	
---------------------------------	--

Señor profesor: en caso de que sus respuestas estén en los grados 2,3 y 4 puede utilizar la casilla “Observaciones” para analizar su respuesta.

Anexo 6.

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Agrarias
Maestría en Ciencias Veterinaria
Línea Educación Veterinaria

Nombre de la investigación: Análisis de las prácticas de enseñanza en la asignatura Salud Pública del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia

Responsable: Natalia Cortés Restrepo

Consentimiento informado para profesores

Actualmente la profesora y estudiante de maestría Natalia Cortés Restrepo en compañía de su tutora la profesora Gloria Giraldo Mejía, ambas de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia realizan una investigación sobre las prácticas de enseñanza utilizadas en la asignatura Salud Pública I, del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia.

Esta investigación tiene como objetivo general: Analizar las prácticas de enseñanza implementadas en la asignatura Salud Pública I en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los objetivos

específicos incluyen: Caracterizar las prácticas de enseñanza de la asignatura Salud Pública, del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia e Identificar las percepciones de los estudiantes y profesores sobre las prácticas enseñanza en la asignatura de interés.

La recolección de la información se hará por medio de conversaciones, revisión documental y observación en el aula de clase. Su participación en la investigación se hace necesaria como docente de la asignatura y consiste en responder unas preguntas antes y al finalizar su clase y en participar de una entrevista con la investigadora.

La observación participante se refiere a que la investigadora estará observando sus clases, con el objetivo de identificar las prácticas de enseñanza implementadas o que se desarrollan dentro de las sesiones de clase, en ningún momento se pretende evaluar su desempeño o su forma de actuar ó interferir de manera negativa en las actividades.

Los resultados de la investigación permitirán comprender las prácticas de enseñanza en el aula de clase y así, se podrán establecer acciones que fortalezcan dichas prácticas.

El investigador se compromete a realizar los seguimientos periódicos a cada una de las sesiones de clase y a guardar la confidencialidad de los datos del participante

Agradecemos su atención y esperamos que usted acepte participar en este proceso, ya que nuestro deseo es contribuir a través de nuestra investigación al mejoramiento de los procesos académicos en la Universidad de Antioquia. De otro lado se espera que al comprometerse con la investigación guardará absoluta discreción sobre cualquier asunto relacionada con la misma.

Desea participar de esta investigación Sí____ No _____

Nombre: _____

Teléfono oficina: _____

Teléfono celular: _____

Teléfono residencia: _____

Dirección electrónica: _____

Firma: _____

Anexo 7

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Agrarias
Escuela de Medicina Veterinaria

Formato de Planeación de clase

Programa: Medicina Veterinaria

Asignatura: Salud Pública Veterinaria I

Nivel: Séptimo

Tema:

Profesor(a):

Introducción

Apreciado(a) Profesor(a)

El diligenciar este formato le proporcionará un orden y coherencia a su encuentro con los estudiantes, la información aquí contemplada servirá para un análisis de sus prácticas de enseñanza y una continua mejora de las mismas, para diligenciarlo se le recomienda tener a mano el plan o guía oficial de la asignatura.

INICIO: Momento en el cual se debe identificar los aprendizajes o experiencias previas relacionadas con el aprendizaje que se espera lograr en esa clase. Es importante, dar a

conocer la importancia del aprendizaje propuesto, la relación con otros aprendizajes y, explicitar cómo se van a evaluar.

El problema: Necesidad- Ausencia

El objeto: Asunto

El propósito/ objetivo: Instructivo-Desarrollador- Educativo

DESARROLLO: Momento caracterizado por la interacción entre el profesor y los estudiantes, de éstos entre sí y con los medios utilizados, está encaminado a desarrollar y poner en práctica las habilidades o conceptos.

El contenido: ¿El Qué?

El método: ¿El Cómo?

Los medios: ¿Con Qué?

La forma: Aspectos organizativos- Grupo y ambiente aula

CIERRE: Momento de afianzar, complementar o aclarar aprendizajes, establecer las bases de la continuidad de los aprendizajes y los pasos a seguir; también para valorar, estimular e incentivar a los estudiantes destacando los aspectos positivos del trabajo realizado.

La evaluación - Realimentación: Diagnóstica – Formativa –Acreditación

El producto: Evidencia

La reflexión: Al final de clase

Anexo 8

Guía para la estructuración del proyecto de aula en Salud Pública veterinaria

1.	INTRODUCCION
Escrito donde se sintetiza el proyecto de aula que se va a desarrollar y lo que se pretende lograr, incluyendo la descripción de lo que se va a encontrar al interior del documento.	
1.1	RESUMEN EN INGLES Y EN ESPAÑOL
Es una síntesis que informa específicamente de los contenidos y alcances del proyecto de aula. Mantiene internamente la estructura de un proyecto, da cuenta del problema de investigación, de los objetivos y la fundamentación teórica. Su extensión máxima es de 500 palabras.	
2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
<p>Consiste en preguntarnos sobre que queremos saber del tema, planteándonos una situación problema del mismo que previamente hemos delimitado, el problema de investigación implica hacer una descripción precisa y concisa de los límites de nuestro tema, indicando hasta donde llega nuestro interés, cuales aspectos incluyen y cuales no consideramos relevantes y termina con la formulación de la pregunta problema que luego se convertirá en el objetivo general de nuestro trabajo.</p> <p>Consiste en describir de manera amplia la situación objeto de estudio del proyecto de aula, ubicándola en un contexto que permita comprender su origen y relaciones. Durante el planteamiento del problema, es conveniente que los juicios emitidos sean soportados con datos o cifras provenientes de estudios anteriores.</p> <p>Al plantear el problema, se recomienda dar respuesta a las siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none">¿Cuáles son los elementos del problema: datos, situaciones y conceptos relacionados con el mismo?¿Cuáles son los hechos anteriores que guardan relación con el problema?¿Cuál es la situación actual?¿Cuál es la relevancia del problema? <p>El punto de partida para el proyecto es elegir el tema o problema de un entorno específico.</p>	
3.	HIPOTESIS

4.	JUSTIFICACION
----	---------------

Indicará las motivaciones que llevan al grupo de trabajo a desarrollar el proyecto de aula. Demuestra por qué y para qué se necesita el proyecto, estableciendo motivos personales, aporte a lo cognitivo, propósito, contexto, alcances o posible impacto, y limitaciones potenciales.

Debe explicar por qué el proyecto es adecuado para solucionar el problema identificado inicialmente. Para esto, se pueden tener en cuenta aspectos como:

En qué medida el proyecto contribuye a solucionar el problema planteado.

Quiénes son los beneficiarios del proyecto y cómo recibirán los resultados. Argumentar el beneficio central del proyecto en términos económicos, sociales, institucionales o ambientales.

Presentar argumentos que demuestren la pertinencia del proyecto, destacando sus ventajas frente a otras alternativas. Justificación de la localización y del área de influencia del proyecto.

5.	OBJETIVOS
----	-----------

Implica resolver mediante una acción investigativa la pregunta problema planteada. Formular objetivos, es definir en forma clara y precisa, los propósitos por los cuales se lleva a cabo el proyecto de aula. Por medio de ellos se determinan las metas que se lograrán para dar solución al problema planteado.

El alcance de los objetivos se orientará hacia la consecución de los resultados. Se plantean a través de infinitivo de verbos que señalen la acción que se ejecutará y que producirá resultados en el proyecto. Deberán enunciarse como la generación de un bien o servicio para satisfacer una necesidad específica.

En la redacción de los objetivos se deben tener en cuenta los siguientes puntos:

- Que sean cuantificables
- Deben llevar un tiempo
- Deben ser concretos. No mezclar dos objetivos en uno.
- Deben ser enunciados secuencialmente.

5.1	GENERAL
<p>Define qué se piensa realizar y para qué. Es el propósito final del proyecto de aula. Define lo que se quiere alcanzar con el proyecto. Puede formularse uno o varios objetivos generales de acuerdo con el tipo de proyecto que se piensa realizar.</p>	
5.2	ESPECIFICO
<p>Se desprenden del general y deben ser formulados de forma que estén orientados al logro del objetivo general, son todos los pasos de manera secuencial que deberán realizar los investigadores o estudiantes.</p>	
6.	MARCO TEORICO
<p>Es una revisión revisión de la teoría y de la investigación en el propio campo de interés; se establece a través de una revisión bibliográfica y se recomienda que sea exhaustivo, pero limitado sólo a los temas que tienen una relación directa con el objetivo y la hipótesis de la investigación. El marco teórico coadyuva en la interpretación de los datos obtenidos y fundamenta los resultados; además permite la obtención de datos suficientes y confiables para poder comprobar las hipótesis.</p> <p>Es una presentación de las principales teorías o enfoques existentes sobre el tema objeto de estudio, es decir, es la teoría del problema, en el que se muestra el nivel de conocimiento en dicho campo. Cuando no exista teoría concreta sobre el problema, el investigador o estudiante podrá construir su propia teoría</p>	
7.	ESTADO DEL ARTE
<p>Se mencionan las investigaciones más relevantes que se hayan realizado sobre el tema de investigación, donde se menciona el título, los autores y los resultados de dichas investigaciones. Se deben iniciar con las realizadas en el campo local y luego al nivel nacional e internacional.</p> <p>Finalmente se debe mostrar, a través de un comentario, de qué forma la investigación citada se relaciona con el tema materia de estudio.</p>	

7.	DEFINICION DE TERMINOS BASICOS:
<p>En él aparecen las definiciones de las variables contempladas en el problema y en los objetivos de la investigación y los términos que van a ser utilizados con mayor frecuencia durante el desarrollo de la investigación.</p> <p>Cuando un término presente más de dos definiciones sólo debe hacerse mención a la que esté relacionada con la investigación.</p>	
8.	DISEÑO METODOLOGICO
<p>La definición de un diseño de investigación está determinada por el enfoque y tipo de investigación que se va a realizar y la hipótesis que se va a probar dentro del desarrollo de la investigación.</p>	
8.1.	ENFOQUE, METODO Y TIPO DE INVESTIGACION
<p>El grupo de trabajo deberá enmarcar el enfoque, método y el tipo de investigación ya que existen diferentes clases.</p> <p>Para identificar el enfoque deberá tener en cuenta que, si es un Proyecto de Aula ésta pertenece a la Investigación Formativa; en cuanto al Método ésta hace alusión a la Investigación Cuantitativa necesaria cuando se requiere establecer el efecto de una variable independiente sobre una variable dependiente; y la de orden cualitativa cuando se requiere la observación directa del fenómeno que se estudia, cuando no se busca demostrar sino interpretar y por lo tanto no se parte de hipótesis, además que los datos estadísticos no ofrecen respuestas completas al problema estudiado. En cuanto al tipo de investigación sólo el investigador o estudiante podrá identificar el tipo. En consecuencia, deberá obtener información sobre los tipos de investigación lo que le permitirá identificar el más apropiado y ajustado a su investigación.</p>	
9.	FUENTES DE INFORMACION
9.1	PRIMARIA
<p>Primarias: En ellas se hace referencia a las personas que poseen la información más inmediata y que pueden ser consultadas cuando se desee iniciar la investigación.</p>	
9.2	SECUNDARIA
<p>Secundarias: Hace referencia a los documentos, escritos, Bases de datos especializadas, listas, revistas, entre otros.</p>	

10	DELIMITACION
Cuando se hable de delimitación deberá tenerse en cuenta lo siguiente:	
10.1	ESPACIAL O GEOGRAFICA
Espacial o Geográfica: Hace relación al espacio físico o geográfico en el cual se hará la investigación.	
11.	POBLACION MUESTRA
11.1	CONCEPTUAL
Cuando se trate de realizar investigación se deberá identificar el total de la población que se va a estudiar, señalar brevemente sus características y calcular la muestra que va a ser tomada en cuenta para dicha investigación.	
Se refiere a una particularidad del tema de investigación, ya que puede tener muchas divisiones y debe mencionarse el campo a ser estudiado	
12.	RECOLECCION, PROCESAMIENTO E INTERPRETACION DE DATOS
Se debe mencionar la técnica que va a ser utilizada (Cuestionario, entrevista, etc.); como será procesados dichos datos y como se procederá a la interpretación de estos. Para el desarrollo de estos aspectos conviene apoyarse en texto de metodología de la investigación. (Hernández, 2010)	
13.	RECURSOS TECNOLOGICOS
Las herramientas tecnológicas (tanto física como lógica) para realizar la investigación.	
14.	VARIABLES
Es una propiedad que puede variar y que es susceptible de medirse. Son características de la realidad que puede asumir valores de una unidad de observación a otra, o de un individuo a otro. Cuando las variables son de corte cuantitativo, estas se desprenden de las hipótesis y su operacionalización permite prueba, para lo cual se apoya en procesos estadísticos. Cuando es de corte cualitativo se toman de la descripción del problema a partir de los hechos que la integran, su operacionalización consiste en enunciar características particulares del fenómeno objeto de estudio a partir de las cuales se establecen las dimensiones e indicadores.	
14.1	CLASIFICACION DE LAS VARIABLES
Dependiendo del enfoque de la investigación estas podrán ser dependientes, independientes, etc.	

15.	RECURSOS DISPONIBLES
Son todos aquellos recursos con los que se cuenta para desarrollar la investigación, físicos, económicos, personal, etc.	
16.	CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES
El cronograma ordena en el tiempo las actividades relevantes para el desarrollo de la investigación. El grueso de estas actividades se desprende de la metodología.	
En general, el cronograma de actividades es presentado como una tabla con dos columnas: una donde se desagregan las actividades y la otra donde se localizan en el tiempo (semanas o días).	
17.	DESARROLLO DE INFORME FINAL DEL PROYECTO
Los investigadores deben confiar más en su propio juicio para decidir el esquema de su informe. No obstante todavía es necesario que determine claramente el problema que inició el estudio, el procedimiento con el que trabajó en el problema, las conclusiones a las que llegó y las bases para sus conclusiones finales.	
Debe contener:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Portada: 2. Agradecimientos (opcional) 3. Tabla de Contenido 4. Lista de tablas 5. Resumen General en inglés y español: Extensión máxima 600 palabras 6. Introducción General 7. Objetivos 8. Marco Teórico 9. Metodología 10. Resultados 11. Conclusiones Generales 12. Recomendaciones 13. Referencias 14. Anexos 	

18.	RESULTADOS
<p>La regla fundamental en la presentación de resultados es proporcionar toda la evidencia significativa para la cuestión de investigación tratada, sean o no acordes los resultados con las opiniones del investigador.</p> <p>No obstante deben empero hacer una cierta selección sobre lo que es relevante o significativo; no todas las tablas manejadas a lo largo del análisis pueden o deberían encontrar un lugar en el informe.</p> <p>¿Cómo decidir lo que es relevante? la orientación viene primordialmente del problema de investigación y de la hipótesis, si la hay, con los que el estudio se haya relacionado.</p> <p>El nivel de significación estadística habrá de expresarse para cada resultado que suponga una comparación entre grupos o una relación entre variables. Normalmente, en un informe detallado para un auditorio científico, todo resultado considerado lo suficientemente importante como para ser detectado va acompañado también, ya sea en el texto, ya en un apéndice, de una tabla gráfico o esquema mostrando los datos relevantes.</p> <p>Las orientaciones con un problema de investigación expuesto con el detalle suficiente para proporcionar una base que esboce los puntos generales a ser cubiertos por el informe, y no todos los estudios hacen uso de datos cuantitativos.</p>	
19.	CONCLUSIONES
<p>La mejor manera de hacer este paso, es teniendo en cuenta los objetivos específicos y sus hipótesis si se han formulado, de esa forma no dejará por fuera información valiosa y que en determinado momento pueda servir a futuras investigaciones relacionadas con el mismo tema o parecidas.</p>	
20.	REFERENCIAS
<p>Se debe mencionar todas las fuentes secundarias, que se tuvieron en cuenta para documentarse antes y durante la investigación. De acuerdo a las normas APA</p>	
21.	ANEXOS
<p>Harán parte de éste todo documento que pueda soportar la investigación tales como: Formatos de encuestas, entrevistas o cuestionarios.</p>	

Anexo 9

Pregunta 2	QUE ENTIENDE USTED POR PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA?	unidad de analisis	conurrencias	ocurrencias
P1	Yo entendería como todas aquellas cosas que uno realice para promover eso primero que dije, es decir todas las estrategias, técnicas, metodologías, espacios, formas de relación, de comunicación que promueven eso que decía en la primera respuesta, que un individuo o una persona para ser mas específicos, que antes no conocía una realidad, ya después termine motivado por ella y siendo autónomo e independiente para seguirla profundizando, sobretodo que se le perciba pasión por esa cosa que uno enseña	estrategias, técnicas, metodologías, espacios, formas de relación, de comunicación	Metodologías, herramientas	ello que se realiza para que lo que se adquiere del conocimiento pueda ser llevado a un contexto
P2	Prácticas de enseñanza entiendo yo, las opciones que uno toma para transmitir mensajes. Prácticas de enseñanza llámese: Talleres, socialización de un video, charla magistral, exposiciones, todo lo que uno utiliza, todos los recursos que uno utiliza para transmitir ese mensaje , para mi esa es la práctica, prácticas de enseñanza.	Opciones y recursos para transmitir mensajes		
P3	Para mí es como aprender unas metodologías, pues diferentes metodologías para transmitir ese conocimiento de tal forma que los estudiantes realmente interioricen lo que uno les esta pues enseñando, diciendo	Metodologías diferentes para transmitir conocimiento		
P4	De cómo se debe hacer la enseñanza pues decir quee herramientas puede; yo lo entiendo más así, como muy muy técnico y las herramientas que uno puede usar para para enseñar.	Herramientas para enseñar		
P5				
P6	Prácticas de enseñanza considero que son las metodologías utilizadas durante el momento de enseñar. Básicamente son las que salen de la estructura de la clase magistral de clase, perdón de la clase magistral	Metodologías durante la enseñanza		

Anexo 10

Categoria de analisis	ENCUESTAS PROFESORES MOMENTO 1		ENCUESTAS PROFESORES MOMENTO 3		ESTUDIANTES		OBSERVACION		DIARIO DE CAMPO		ENTREVISTAS	
	Concurrencias	Ocurrencias	Concurrencias	Ocurrencias	Concurrencias	Ocurrencias	Concurrencias	Ocurrencias	Concurrencias	Ocurrencias	Concurrencias	Ocurrencias
Planeación de la clase	Todos los pfrs contestaron que si planeaban las clases		Al finalizar las clases el 78,57% los pfrs quedaron totalmente satisfechos con	Los pfrs quedaron poco satisfechos con la estrategia seleccionada y un 7,14%	Los estudiantes estuvieron altamente satisfechos con la planeación de clases (84%)		Se evidencia una planeación de las clases en su desarrollo		Se evidencia una planeación de las clases en su desarrollo		Todos los pfrs contestaron que si planeaban las clases	
Evaluación realizada	Los profesores planean realizar evaluaciones: si, aunque no siempre. prueba	parcial, taller	Los pfr quedaron un 28,57% altamente y medianamente	Pero es un portante que un 21,43% quedaron poco satisfechos con	Un 54% altamente satisfecho y un 21% contesta q no aplica y 10%		Las evaluaciones son informes de lectura, como ensayos,				Predomina la evaluación escrita y memorística, pocos contestan	Mientras un pfr contesta q se deben evaluar aspectos actitudinales,
Realimentación	si, revisión del parcial, autoevaluación, no	al final de las exposicion, devolucion de talleres, Qué aspectos consideran que		El mayor porcentaje 28,57% los pfr contestaron que no aplica y el 14,29	Los estudiantes quedaron 48% altamente satisfechos, 8% medianamente	Un alto porcentaje de estudiantes contesto que no aplica o no respondieron	Los pfr hacen realimentación luego de las exposiciones, en los parciales es poca debido a		Los pfr hacen realimentación luego de las exposiciones, en los parciales es poca debido a		Para los pfr la realimentación es la que ellos reciben por parte de los estudiantes,	
Aporte de la clase a la formación integral			profesores quedaron satisfechos con el aporte se sus clases a la formación		en su mayoría los estudiantes quedaron satisfechos con el aporte de las clases a su		hacer refleionar a los estudiantes sobre su futuro, las decisiones que deben tomar				considerado un espacio de formación integral donde se desarrollan actitudes	Es un espacio de discusión en el que pueden converger varias áreas