



## PERCEPCIÓN DOCENTE Y ESTUDIANTIL DEL APRENDIZAJE MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Teacher and Student Perception of Learning through Active Methodologies in Higher Education

KONRAD FRITZ LEÓN, VERÓNICA FLORES ROJAS, FRANCISCO ALARCÓN PEREDO  
Universidad de La Serena, Chile

---

### KEYWORDS

*Higher education  
Active methodologies  
Dentistry  
Perception  
Teacher  
Student*

---

### ABSTRACT

*Perception of teachers and students of the current teaching and learning process must be considered when implementing active methodologies and their relationship with the achievement of competencies. This research seeks to interpret the perception of dentistry teachers and students regarding learning by active methodologies through a mixed-type study and phenomenological design. The results showed that both actors perceive that the application of active methodologies is favorable for the development of skills and better learning, allowing the development of research skills, teamwork, responsibility, and organization.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Enseñanza superior  
Metodologías activas  
Odontología  
Percepción  
Docente  
Estudiante*

---

### RESUMEN

*La percepción de docentes y estudiantes, del proceso de enseñanza y aprendizaje actual, debe considerarse al implementar metodologías activas y su relación con el logro de competencias. La presente investigación busca interpretar la percepción de docentes y estudiantes de la carrera de odontología respecto del aprendizaje mediante metodologías activas a través de un estudio de tipo mixto y diseño fenomenológico. Los resultados demostraron que ambos actores perciben que la aplicación de metodologías activas es favorable para el desarrollo de competencias y mejores aprendizajes, permitiendo desarrollar competencias de investigación, trabajo en equipo, responsabilidad y organización.*

Recibido: 11/ 02 / 2022  
Aceptado: 05/ 04 / 2022

## 1. Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje, al cual se ven enfrentados los estudiantes en la actualidad, es fruto de un proceso de cambio iniciado en el año 1999, con el llamado Proceso de Bolonia, el que estableció las bases para la transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza, correspondiente a un paradigma tradicional, hacia uno centrado en un aprendizaje eficaz, donde el estudiante asume la responsabilidad y participación de su trabajo académico (De Miguel, 2005 y Fernández, 2006). Además, este nuevo modelo educativo se organiza e implementa basándose en el concepto de competencias.

En este marco, el aprendizaje como proceso se construye en un contexto dado (recursos disponibles, tipos de estudiantes) y en un momento determinado, en función de los objetivos establecidos por las asignaturas en particular como a nivel de los proyectos formativos de la institución, mas es imperante señalar que para que esto se cumpla, el proceso requiere de una metodología (Fernández, 2006). Por consiguiente, las metodologías a utilizar deben permitir que el estudiante aprenda conocimientos, habilidades y actitudes, con la orientación del aprendizaje centrado en adquirir competencias, lo que se traduce en la actitud de un estudiante más participativo y protagonista de su aprendizaje.

En la carrera de Odontología de la Universidad de La Serena, no existe información respecto de cómo es percibida la aplicación de metodologías activas (MA) por estudiantes y docentes y, su relación con el aprendizaje.

El objetivo general del trabajo es interpretar la percepción de docentes y estudiantes de Odontología sobre las metodologías activas y el logro de competencias. Por otra parte, los objetivos específicos son: Identificar las MA que se aplican en la carrera de Odontología de la Universidad de La Serena, describir la percepción de los docentes y estudiantes sobre la implementación de las MA y analizar el logro de competencias mediante la aplicación de MA, desde la percepción de los docentes y estudiantes.

### 1.1. Formación por competencias

En la búsqueda de la eliminación de las fronteras educativas en Europa, para favorecer la movilidad y cooperación y, estableciendo el conocimiento como el factor clave para el desarrollo social y humano de la ciudadanía, el Proceso de Bolonia dio inicio a los cambios en la Educación Superior (ES) para lograr una modificación del paradigma o renovación de la metodología imperante en la enseñanza universitaria hasta esa fecha (López et al., 2016).

La teoría esbozada en dicho proceso se basa en el supuesto de que un aprendizaje eficaz solo es logrado cuando el mismo estudiante asume la responsabilidad de organizar y desarrollar su trabajo académico, lo que obligaría a que la enseñanza de las universidades oriente a sus estudiantes adquieran las competencias requeridas para su desempeño profesional posterior (De Miguel, 2005). Por esta razón, implementar este nuevo modelo requiere modificar la estructura curricular desde una perspectiva basada en el logro de objetivos, a una de Formación por Competencias (FC). Pero, además, exige al docente reformular su trabajo en el aula, migrando desde un enfoque centrado en el docente a uno centrado en el estudiante, lo que se traduce en una mayor profundidad de su aprendizaje (Asún et al., 2013).

El concepto de competencia puede explicarse como un proceso de desempeño complejo en determinados contextos, integrando diferentes saberes como saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, y cuya finalidad es realizar actividades y/o resolver problemas dentro de una perspectiva de mejoramiento continuo, con la finalidad del desarrollo personal, social y laboral (De Miguel, 2005 y Zapata, 2015). Por otra parte, es posible definir el concepto como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes, actitudes y la disposición para aprender, permitiendo así al estudiante generar un desarrollo personal, participación ciudadana y la capacidad de ser productivo (García, 2011). También, se puede entender que una competencia es la capacidad que tiene el estudiante para afrontar con garantías, situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado (De Miguel, 2005) o, como el saber hacer algo, con determinadas actitudes, es decir, lo que una persona puede hacer bien como resultado de integrar sus conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales (Lafuente et al., 2007).

En la literatura, se presentan diversas clasificaciones sobre los tipos de competencias, una de ellas hace referencia a que las competencias se dividen en dos grupos: las específicas, que se asocian a áreas de conocimiento concretas, entregando una cualificación profesional o propia del ámbito específico al estudiante; y las genéricas o transversales, que corresponden a atributos que se encuentran en un amplio campo de ocupaciones y situaciones laborales, aportando herramientas básicas a los sujetos para analizar situaciones (De Miguel, 2005). En general, esta clasificación es la más utilizada, debido a que permite clasificar de manera simple las competencias establecidas por las Instituciones de Educación Superior (IES).

Otra clasificación menciona tres grupos de competencias: las llamadas básicas o aquellas con las que se construye el aprendizaje e incluyen la comunicación verbal, la lectura y la escritura, el trabajo en equipos, la resolución de problemas y el dominio de un segundo idioma. Las personales o aquellas que permiten realizar exitosamente las diferentes funciones de la vida como son el actuar responsablemente, mostrar deseo de superación y aceptar el cambio; y las profesionales, que garantizan el cumplimiento de las tareas y responsabilidades del ejercicio profesional (Lafuente et al., 2007).

Debido a las distintas interpretaciones del concepto, en la Educación Superior se optó por puntualizarlo y referirse a él como Formación por Competencias, siendo esta una propuesta que busca la formación humana integral, promoviendo la integración de la teoría y la práctica en las distintas actividades, y fomentando la construcción del aprendizaje autónomo (Zapata, 2015). El estudiante debe saber manejar sus conocimientos o saberes, manteniendo el control de las interacciones sociales, emociones y sentimientos, pero, además, siendo capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás (García, 2011).

Considerando lo anterior, y siguiendo a Zapata (2015), es posible establecer que entre las fortalezas que posee el enfoque de FC están la vinculación del sector educativo con el laboral y el aumento del potencial de los estudiantes frente a los cambios que el mundo y la sociedad sufren actualmente, lo que finalmente se traduce en que los egresados, al momento de insertarse en el mundo laboral, logren altos niveles de eficiencia, eficacia y productividad; lo cual, según García (2011) acontece debido a la articulación de los saberes, actitudes y aptitudes logradas.

Sin embargo, la FC es criticada por presentar una visión de la educación en pos de la empleabilidad, lo que dejaría en segundo plano los conocimientos menos útiles para los futuros empleadores como son las ciencias sociales y las artes, ya que estos no serían productivos ni rentables (Zapata, 2015). Además, la relevancia conferida a los logros, los nuevos roles docentes y su escasa formación y la trascendencia de las competencias en el impacto de la formación universitaria, aún son temas debatidos y controversiales respecto de la FC (López et al., 2016).

En síntesis, el enfoque de FC asume que la persona competente es capaz de resolver los problemas que enfrenta, mediante la movilización de referentes científicos, culturales y actitudinales, siendo capaz de pretender, en conjunto con el pensamiento práctico, sus capacidades para elegir el curso de acción más apropiado a una determinada situación o contexto (Bustamante et al., 2015 y López et al., 2016).

Bajo esos antecedentes, es importante saber cómo desarrollar las competencias en los estudiantes de educación superior, es decir, cuáles son las metodologías didácticas más propicias para obtener dichas competencias.

### **1.2. Metodologías activas en educación superior**

Los modelos educativos actuales están orientados según ciertos principios como la pedagogía centrada en el estudiante, el perfil de egreso como referente, la valoración del tiempo autónomo del estudiante y la instalación de metodologías activas (Lee et al., 2014).

Los procesos de innovación curricular que se están llevando a cabo en la ES han llevado a las IES y a su cuerpo docente a analizar y rediseñar sus programas de estudio vigentes, con los desafíos que conllevan las modificaciones. Estas modificaciones buscan hacer frente al dinamismo y expansión de la sociedad, reflejado en estudiantes a los cuales las tradicionales metodologías de enseñanza no les son llamativas y, eventualmente, les generan apatía y solo recurren a la memorización de contenidos, sin desarrollar competencias ni generar un impacto en su proceso de enseñanza y aprendizaje (River et al., 2016).

El método didáctico tradicional imperante por muchos años en la ES ha sido la metodología centrada en el docente y el contenido de los cursos, buscando transferir la información desde éste hacia el estudiante, pero el rol del último se basaba en memorizar los hechos más que entender la aplicación práctica de lo que está aprendiendo. El recordar los hechos es un paso vital del proceso, no obstante, de manera equivocada los estudiantes pueden imaginar que logran un verdadero aprendizaje al memorizar y que, eventualmente, serán capaces de aplicar la información en un contexto nuevo (Hrynychak y Batty, 2012).

Debido a lo anterior, se ha planteado un método alternativo de enseñanza, basado en la teoría constructivista, donde el conocimiento es visto como un proceso estructurado por las experiencias personales y donde nuevas experiencias pueden ser utilizadas para aumentar o modificar conocimientos previos. Aquí, el estudiante reconstruye representaciones de la memoria a largo plazo con nueva información del ambiente y la experiencia, siendo importante para esta teoría que el foco sea el estudiante, asociado a un aprendizaje mediante la resolución de problemas y de manera grupal o entre pares (Hrynychak y Batty, 2012).

Considerando este cambio y el enfoque de FC, es necesario implementar en la educación superior metodologías de tipo activas que propicien la reflexión sobre lo que se hace, cómo se hace y qué resultados permite alcanzar.

Según Fernández (2006), una metodología la podemos entender como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizado de manera sistemática e intencionada. Como Metodologías Activas (MA), podemos entender aquellas técnicas, métodos o estrategias que puede utilizar un docente para transformar el proceso de enseñanza en actividades que fomentan la participación activa del estudiante y consiga el aprendizaje (Silva y Maturana, 2017), logrando que asuma una mayor responsabilidad y autonomía en su proceso de educación. De acuerdo con estas definiciones, el docente pasa a ser un guía que posibilita un aprendizaje más eficaz, no sólo buscando la reproducción de conocimiento, sino también desarrollando el saber hacer, aplicando el conocimiento y el saber ser, asumiendo actitudes intra e interpersonales, óptimas para el desempeño académico y profesional (Robledo et al., 2015).

Las MA también han sido definidas como un método instruccional que involucra al estudiante en el proceso de aprendizaje, debiendo éste realizar actividades que le permitan un crecimiento significativo. Estas estrategias permiten acercar a los estudiantes al mundo laboral, el cual demanda la adquisición de destrezas o habilidades cognitivas y metacognitivas (Jeong et al., 2019). Además, los estudiantes mejoran sus habilidades mediante la cooperación e interacción al estar activamente involucrados en su proceso educativo (Castillo y Ramírez, 2020).

Por lo anterior, la implementación de MA se ha vuelto más prevalente en la ES, ya que promueve el compromiso del estudiante, su comunicación, responsabilidad, interés, motivación, trabajo en equipo, autoestima y retención del conocimiento (Ballesta et al., 2011 y Snyder et al., 2016).

Tomando como base diversos referentes, tales como Fernández, 2006; García et al., 2007; Ficapal-Cusí y Boada-Grau, 2015; Robledo et al., 2015; Silva y Maturana, 2017 y Castillo y Ramírez, 2020; se presenta una tabla con las principales MA.

**Tabla 1.** Metodologías activas

<b>Metodología</b>	<b>Características</b>
<b>Aprendizaje cooperativo</b>	Los estudiantes trabajan en actividades divididos en grupos pequeños y son evaluados de acuerdo con la productividad del grupo.
<b>Aprendizaje basado en proyectos</b>	El producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional.
<b>Contrato de aprendizaje</b>	Acuerdo que obliga a dos o más personas o partes para la consecución del aprendizaje a través de una propuesta de trabajo autónomo.
<b>Aprendizaje basado en problemas</b>	Los estudiantes aprenden en pequeños grupos, partiendo desde un problema real, buscando la información necesaria para comprender y solucionar dicho problema, bajo la supervisión de un tutor.
<b>Análisis o estudio de casos</b>	Los estudiantes analizan grupalmente situaciones profesionales, para lograr una conceptualización experiencial y así soluciones eficaces.
<b>Simulación y juego</b>	El estudiante aprende de manera interactiva, mediante una experiencia viva, afrontando situaciones que permite que exprese sus sentimientos respecto al aprendizaje.
<b>Aprendizaje basado en equipos</b>	El estudiante estudia autónomamente y de manera previa el contenido, para luego en clase realizar actividades individuales y grupales para lograr el aseguramiento del aprendizaje.
<b>Clase o Aula invertida</b>	El docente graba la clase en plataformas virtuales y la deja como tarea previa, para posteriormente en sala resolver interrogantes y realizar actividades de aplicación.
<b>Aprendizaje y Servicio (A+S)</b>	Integra el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio que contribuye a dar soluciones reales frente a una problemática comunitaria.

Fuente: elaboración propia.

### **1.3. Percepción docente y estudiantil**

La percepción de estudiantes y docentes sobre la actividad docente ha sido objeto de estudio desde la década de 1970, la literatura señala que los profesores otorgan más importancia al conocimiento de la materia, mientras que, por su parte, los estudiantes se la dan al resultado del aprendizaje (Gutiérrez et al., 2011). De esta forma, podemos entender que no siempre las percepciones de los docentes y la de los estudiantes se encuentran en la misma dirección o que valoran de la misma forma los aspectos que influyen en el aprendizaje.

En opinión de docentes expertos en educación, el cambio a una FC ha sido gestado al margen del profesorado, pues ha faltado debate, reflexión y análisis al respecto de lo que verdaderamente implica este tipo aprendizaje y cuáles son sus aspectos positivos y negativos. No obstante, existe consenso en que la calidad de la formación universitaria puede mejorar, si la valoración y validación de las competencias se realiza adecuadamente (López et al., 2016).

La FC exige al docente un trabajo previo y constante considerable, lo que, sumado a la propia carga docente y a la falta de experiencia y formación, hace que en muchas ocasiones no pueda o no desee asumir este desafío (Robledo et al., 2015). Tal es así que, en la actualidad, para ciertos autores, en la educación superior el profesor es el gran protagonista, portador y responsable del conocimiento, estableciéndose bajo una figura de comunicación transmisora, jerárquica y unidireccional, donde el estudiante tiene poco que aportar, decir, opinar y cuestionar (Escobar y Sánchez, 2018).

Por otra parte, la apreciación de los estudiantes frente a la implementación de la FC es evidenciada mediante una percepción en la persistencia de los procesos formativos tradicionales, siendo el discurso oral la estrategia docente más utilizada (Escobar y Sánchez, 2018).

Con la incorporación de MA en los procesos de enseñanza, se puede establecer que los estudiantes muestran una preferencia por este cambio de paradigma (Escobar y Sánchez, 2018). Para que el aprendizaje sea efectivo, debe ser constructivo, significativo, contextualizado, activo, individualizado, motivador y basado en experiencias reales, además, la participación activa aumenta la retención y facilita el proceso de aprendizaje (Ballesta et al., 2011), lo que se complementa con lo dicho por Robledo et al. (2015), quien señala que los estudiantes, en general, manifiestan interés de trabajar de manera responsable y autónomamente para lograr las competencias necesarias de manera eficaz.

El estudio comparativo de Gutiérrez et al. (2011) concluye que los docentes tienen la percepción que utilizan MA en mayor medida de lo que perciben los estudiantes, sugiriendo al profesor informar y hacer conscientes a los estudiantes de los aspectos que generan estas diferencias de percepciones. Es importante que los estudiantes tengan el conocimiento y puedan saber la utilidad de las metodologías activas para que puedan integrarlas (Escobar y Sánchez, 2018).

Otro aspecto relevante en cuanto al proceso enseñanza y aprendizaje es la evaluación de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, tema complejo que requiere definir qué metodologías y prácticas pedagógicas son las mejores para su desarrollo (Escobar y Sánchez, 2018). También, es importante ver la selección de los instrumentos para realizar la evaluación del logro de las competencias genéricas, como la capacidad de autoaprendizaje, pensamiento crítico, respeto por la dignidad de las personas, responsabilidad social, capacidad para comunicarse en diferentes contextos (nacionales o internacionales), trabajo en equipo y uso eficiente de TIC (Soria y Cleveland, 2020).

En su experiencia, al incorporar MA, Soria y Cleveland (2020) observaron un aumento en la valoración del desarrollo del pensamiento crítico y trabajo en equipo por parte de los estudiantes, al finalizar el curso. Además, comprobaron que los mismos estudiantes reconocen que esta nueva modalidad de enseñanza que incorpora MA permite lograr igual o mayores aprendizajes significativos en un alto porcentaje de los estudiantes y les interesa que otros estudiantes reciban este tipo de metodologías innovadoras, sugiriendo ellos mismos la importancia de que puedan ser implementadas en otros cursos.

Es importante que el profesor conozca las percepciones de los estudiantes y, analice su propio comportamiento durante sus clases para que pueda replantear sus formas de enseñanza (Gutiérrez et al., 2011), deben reflexionar como transformar sus clases magistrales y formas de evaluación para realizar los cambios que se necesitan en la ES. Especialmente con la implementación de la formación por competencias, esto será posible en la medida que los docentes se comprometan con su desarrollo profesional buscando mejorar el aprendizaje adaptado a las exigencias actuales en la formación profesional y, además, los estudiantes se vuelvan competentes para la vida, esto se puede realizar en la medida que los docentes se comprometan con su práctica (Sologuren et al., 2019).

## **2. Metodología**

### **2.1. Diseño de la investigación**

Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto o método mixto (MM). La principal característica de este método es que se basa en el empleo simultáneo o combinado de la perspectiva cualitativa y cuantitativa en un mismo estudio (Núñez, 2017 y Hamui-Sutton, 2013). Cuando las preguntas de investigación son complejas, la combinación de los métodos permite dar profundidad al análisis y comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje en las distintas áreas de la educación.

El MM puede definirse como el método que recoge, analiza e interpreta, tanto los datos cualitativos como cuantitativos en un solo estudio. Hamui-Sutton (2013) señala que posee una orientación en su cosmovisión, su vocabulario y sus propias técnicas, enraizada en su filosofía pragmática con énfasis en las consecuencias de la acción en las prácticas del mundo real. Por su parte, Hernández et al. (2006) señalan que los diseños mixtos de investigación representarían el grado más alto de integración o combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo, agregando complejidad al diseño de estudio y que contempla las ventajas de cada uno.

Utilizar ambas metodologías permite que cada una aporte con sus fortalezas, además, porque no existe la limitación de estar en un único método de investigación, por lo tanto, se puede usar las fortalezas de un método adicional para superar las debilidades de cada uno, lo que da como resultado

una evidencia más fuerte. Por estas razones, el presente estudio combina ambas metodologías, a fin de contar con una visión más amplia e integradora de la percepción de docentes y estudiantes.

De acuerdo con los planteamientos de Pereira (2011), se realiza un diseño donde los métodos cuantitativos se aplicaron en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra. Conforme a esto, la investigación tiene un estatus dominante de tipo secuencial con predominio del enfoque cualitativo.

El diseño aplicado es fenomenológico porque busca describir y entender los fenómenos desde la perspectiva del participante y del grupo (Salgado, 2007). Los estudios fenomenológicos se preocupan por determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma como las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto, preocupándose de los aspectos esenciales y subjetivos de una experiencia, escuchando las voces, las historias y las experiencias de los protagonistas. Por esta razón, la grabación de las conversaciones respecto de las experiencias personales se utiliza como técnica principal para obtener la información, intentando descubrir todo aquello que aparece como pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales (Bisquerra, 2009).

Creswell (2013) señala que el estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por los individuos acerca de un fenómeno y que el análisis de los datos fenomenológicos es mediante la metodología de la reducción. Este estudio, basado en la percepción, tiene como subcategoría la experiencia, elemento constitutivo del constructo. En síntesis, se da relevancia al protagonismo de los propios participantes y son sus propias declaraciones la fuente de información.

En relación con las técnicas de investigación, primero se aplica la encuesta porque es un método sistemático para la recopilación de la información de una muestra, con el fin de construir descriptores cuantitativos de sus atributos (Jensen, 2013). En este caso, es una encuesta con preguntas cerradas y abiertas, donde se recoge información sobre opiniones, conocimientos, actitudes o sugerencias de los sujetos (Pineda et al., 1994).

Se aplica a una muestra no probabilística y determinada por conveniencia, que corresponde a 43 docentes de Odontología y 172 estudiantes de esa carrera, ambos grupos pertenecientes a la Universidad de La Serena.

Posteriormente, se aplica una entrevista, porque permite obtener información más completa, además, tiene como ventaja la posibilidad de profundizar en el tema, permitiendo que el investigador pueda indagar y captar de mejor forma el fenómeno estudiado. Se optó por una entrevista de carácter semiestructurado, ya que, como lo señalan Díaz et al. (2013), posee una dimensión flexible y es lo suficientemente uniforme para obtener las interpretaciones de acuerdo con los propósitos del estudio. Además, la entrevista es una técnica cualitativa que recoge gran cantidad de información, de forma cercana entre el participante y el investigador (Mayorga, 2004).

Las categorías de la investigación son: las competencias, entendiéndolas como lo que puede hacer una persona, como resultado de la integración de sus conocimientos, habilidades y actitudes, para resolver problemas en un contexto dado; la percepción, que corresponde a la interpretación que hace el cerebro de las sensaciones que recibe a través de los sentidos para formar una impresión; y las metodologías activas, las cuales se entienden como aquellas técnicas o métodos que utiliza el docente para transformar el proceso de enseñanza.

Como parte de los criterios de rigor científico, el estudio considera la validación de los instrumentos por juicio de expertos y la triangulación con información proveniente de distintas técnicas y actores. En lo relativo al rigor ético, se considera lo propuesto por Ezequiel Emanuel (1999), siendo estos elementos el valor, donde se indaga una problemática que no ha sido muy estudiada y que es pertinente a la realidad de los estudiantes debido a la situación sanitaria; la validez científica, es decir, el estudio es factible de ser realizado y fue diseñado con base en objetivos; y respeto a los sujetos inscritos, esto es que los participantes tienen su privacidad salvaguardada.

El análisis y presentación de los datos cuantitativos de la investigación, correspondientes a los resultados del cuestionario se realiza mediante la metodología descriptiva de la muestra (Núñez, 2017; Castro y Godino, 2011).

El análisis cualitativo se basa en las proposiciones efectuadas por Buendía et al. (1998), Strauss y Corbin (1990) y Pérez (2002), que permiten analizar los datos cualitativos a través de una serie de pasos:

- Identificación y análisis de los datos mediante una matriz de codificación abierta con las categorías teóricas establecidas, lo que nos permite una visión descriptiva de la información obtenida respetando la triangulación con los participantes, manteniendo así la veracidad de lo registrado.
- Los datos no agrupables en las categorías preestablecidas, se generan categorías emergentes.
- Se contabilizan las frecuencias y se reordenan los registros de las categorías teóricas y emergentes de acuerdo con subtemas percibidos.
- Se triangula la matriz para asegurar el contraste de los datos obtenidos.

## **2.2. Resultados**

Se presentan los resultados de las respuestas obtenidas en la encuesta aplicada a 43 docentes y a 172 estudiantes, de cuarto y quinto año de la carrera de Odontología de la Universidad de La Serena. También se muestran los resultados correspondientes a las entrevistas aplicadas a 10 docentes y 10 estudiantes de la misma carrera e institución.

Las respuestas de ambos instrumentos están organizadas de acuerdo con los ejes principales de esta investigación, a saber, percepción docente y estudiantil, metodologías activas y formación por competencias. Del total de docentes de la muestra, se reciben 22 encuestas y, en el caso de los estudiantes, se reciben 53.

## **2.3. Características de la muestra**

Se observa que la mayor parte de los docentes se encuentra en el rango etario entre 41 y 45 años, siendo estos un 32% del total, mientras en los extremos de los rangos, entre 26 y 30 años, y 51 años o más, es donde existe una menor cantidad de docentes, con 9% en ambos rangos. Se infiere por los resultados que la mayor parte de los docentes, por su edad, son formados en sus disciplinas mediante una educación más tradicionalista y centrada en el docente y no en la aplicada actualmente, centrada en el estudiante.

En el caso de los estudiantes, los resultados muestran que la mayoría de los que responden la encuesta se encuentran entre los 21 y 24 años (58%), lo que es acorde con la edad que debe tener un estudiante promedio en cuarto o quinto año de una carrera universitaria, mientras que el resto se deduce que corresponden a estudiantes con asignaturas rezagadas en ambos niveles.

Al relacionar los resultados obtenidos de docentes y estudiantes, se observa que existe un predominio del género femenino respecto del masculino, siendo mucho más evidente en los resultados de los estudiantes respecto del de docentes, donde el 81% corresponde al género femenino y un 19% al masculino; en los docentes, pese a existir predominio femenino, los valores femeninos y masculinos son mucho más cercanos con un 59% y 41% respectivamente.

Al ser consultados respecto de su formación académica, los docentes refieren mayoritariamente poseer algún grado de formación, predominando el nivel de Magíster con un 36%, seguido del de Cursos con un 27%. Se debe destacar que existe un número no despreciable de docentes con estudios de Postítulo (14%), lo que se explica si consideramos que en las carreras del área de la salud existe una formación en especialidades, las que capacitan al profesional para tratar situaciones más complejas del área profesional.

Como fue señalado, los estudiantes que participan de la encuesta cursan el cuarto y quinto año de la carrera, observándose en los resultados un predominio de estudiantes de cuarto año, con un 64% del total de respuestas, respecto de un 36% de respuestas de estudiantes de quinto año. Este resultado es el esperado si consideramos que el número de estudiantes cursando cuarto año es mayor que el de quinto.

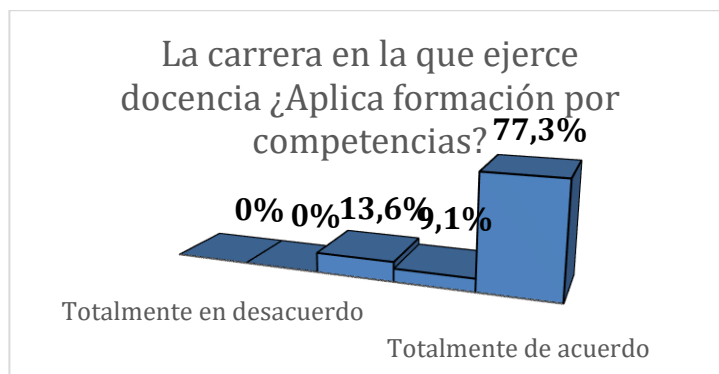
## **2.4. Logro de Competencias mediante MA**

Las competencias parecieran estar definidas en base al conocimiento y la práctica, sin visualizarse la dimensión ética ni la actitudinal, lo que hace inferir que está muy poco presente o ausente en su totalidad. La gran mayoría de los docentes relacionan el concepto FC con el perfil de la carrera o perfil profesional, lo que explica lo observado en la encuesta donde los docentes señalan de manera



principalmente (77,3%) que la carrera aplica una FC, no existiendo opiniones en desacuerdo con la interrogante (figura 1).

**Figura 1.** Conocimiento de docentes respecto de aplicación de competencias en la carrera

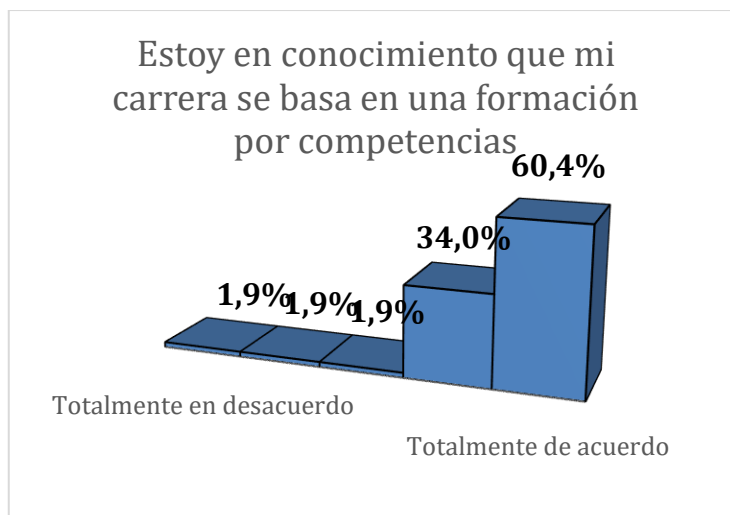


Fuente: elaboración propia.

En general, en la entrevista, los docentes no son capaces de definir la FC, sino más bien la explican usando conceptos asociados como habilidades, actitudes o aptitudes, conocimiento, prácticas y objetivos, destacándose estos últimos. Así lo señalan algunos participantes: «es ir formando o guiando en este proceso de aprendizaje a los alumnos, para que vayan adquiriendo habilidades, destrezas y actitudes» (docente 2) o «es formar a un estudiante para que realice una actividad de forma integral, adquiriendo conocimiento y práctica» (docente 5).

De acuerdo con los resultados de la encuesta, los estudiantes mayoritariamente señalan (60,4%) que la carrera utiliza una FC en el proceso de enseñanza, no obstante, y a diferencia de los docentes, existen alumnos en desconocimiento de lo anterior, a pesar del esfuerzo en la difusión de dicha información por parte de la carrera (figura 2).

**Figura 2.** Conocimiento de estudiantes respecto de la formación por competencias

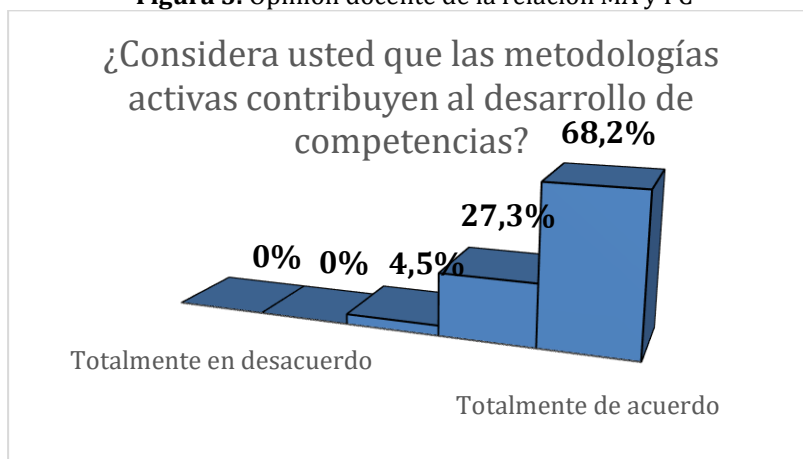


Fuente: elaboración propia.

De la misma manera que los docentes en la entrevista, los estudiantes no manejan una definición de FC o no pueden describir el concepto acertadamente, asociándolo a sus propias capacidades o habilidades, las cuales ya están presentes al momento de ingresar a la carrera y, además, asocian el concepto al desempeño profesional y desarrollo de habilidades técnicas.

Al relacionar la FC y las MA, se aprecia que los docentes en general concuerdan que la utilización de MA permite el desarrollo de competencias por parte de sus estudiantes, con una alta aceptación (68,2%) respecto de esta afirmación (figura 3).

**Figura 3.** Opinión docente de la relación MA y FC

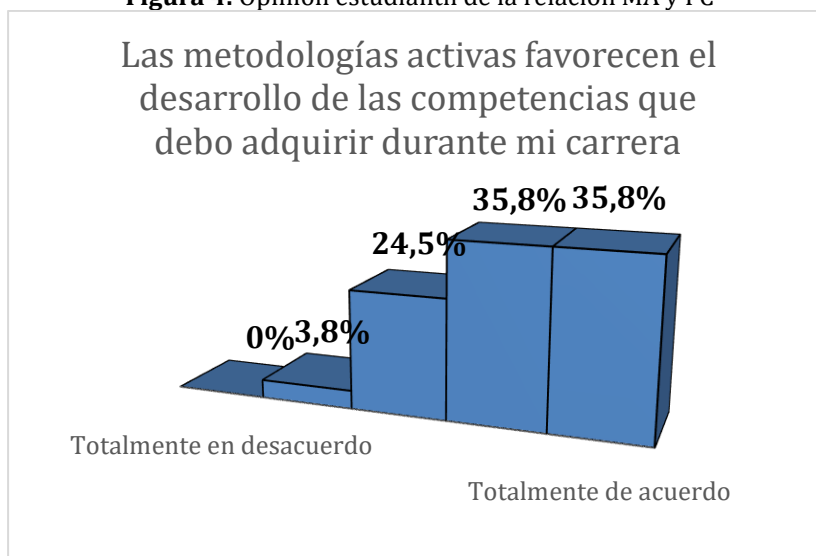


Fuente: elaboración propia.

En la entrevista, los docentes indican que las metodologías son favorables y contribuyen a la FC: «creo que las MA ayudan de mejor manera para el desarrollo de competencias, porque vas logrando aprendizajes más profundos en los alumnos» (docente 6), «hay una relación directa entre MA y FC» (docente 7).

Lo observado en las respuestas de los estudiantes a la encuesta, indica que para ellos las MA favorecen el desarrollo de competencias durante su proceso de aprendizaje con una clara aceptación al respecto, ya que es posible ver idénticos resultados (35,8%) en las valoraciones más altas (figura 4).

**Figura 4.** Opinión estudiantil de la relación MA y FC

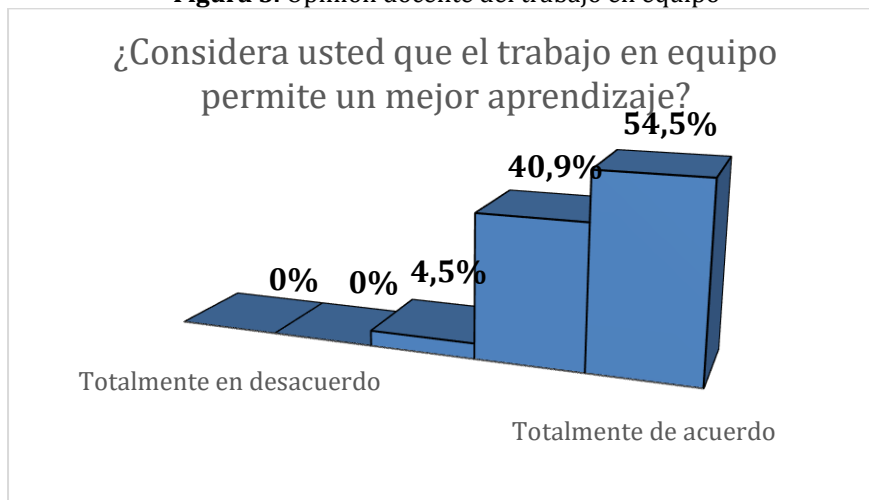


Fuente: elaboración propia.

Las opiniones de los estudiantes respecto de la relación entre MA y aprendizaje son favorables. Esta afirmación se fundamenta en algunos testimonios: «me motivan mucho a estudiar y me gusta mucho porque aprendo altiro» (estudiante 4), «las encuentro súper importantes porque voy aprendiendo más y de forma más profunda» (estudiante 3).

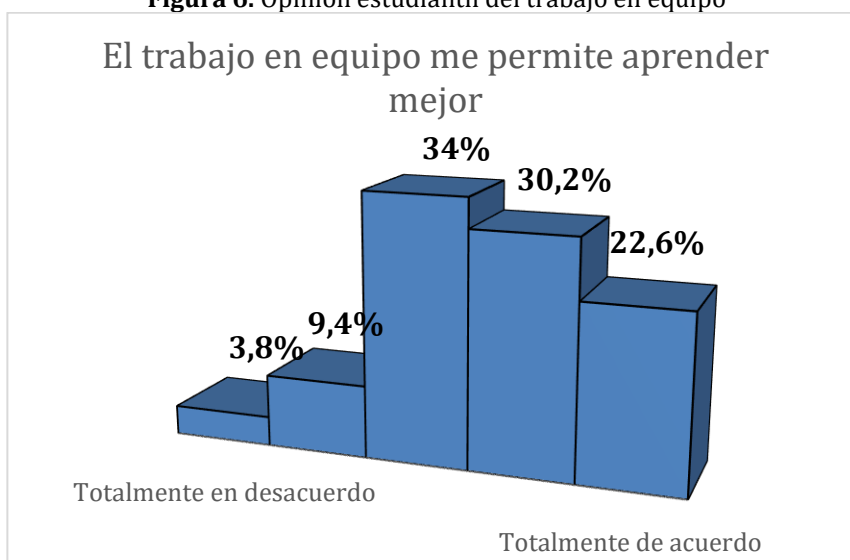
Respecto al aprendizaje, se aprecia en las encuestas que, entre docentes y estudiantes, aunque existe un consenso en reconocer que el trabajo en equipo permite un mejor aprendizaje, esto es más ampliamente aceptado por los docentes (54,5%) que por los estudiantes (22,6%), quienes en general son más cautos en su aceptación general. Lo anterior se aprecia en las figuras 5 y 6.

**Figura 5.** Opinión docente del trabajo en equipo



Fuente: elaboración propia.

**Figura 6.** Opinión estudiantil del trabajo en equipo



Fuente: elaboración propia.

Los docentes, al ser consultados en la entrevista respecto de las competencias que han desarrollado sus estudiantes, destacan, principalmente, la capacidad de mejorar los conocimientos, lo cual está relacionado fuertemente con el desarrollo de competencias cognitivas. El trabajo en equipo es también nombrado por algunos docentes como otra competencia que se desarrolla, pero con una menor importancia. En general, los docentes se centran en las competencias relacionadas a conocimientos y en algo a trabajo en equipo, pero no consideran las tres dimensiones de la FC.

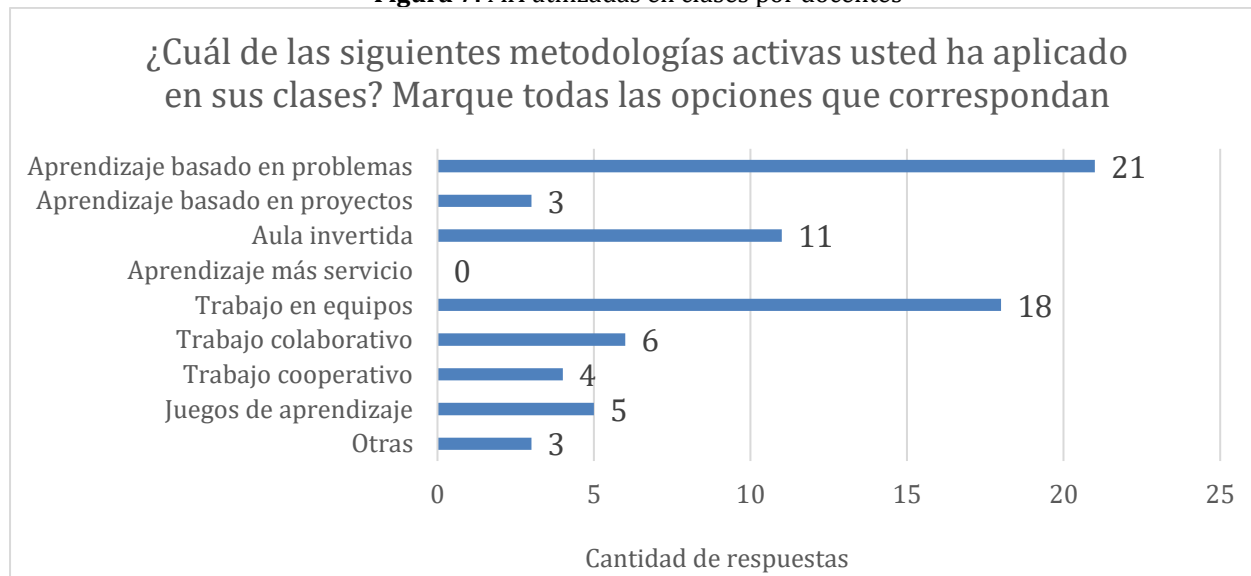
En relación con las competencias desarrolladas por sus estudiantes, los docentes señalan: «han logrado trabajar en equipo lo que es fundamental en su formación y la aparición de liderazgo» (docente 2), «el desarrollo del pensamiento crítico y la cooperación para trabajar en grupos» (docente 3).

Los estudiantes, en la entrevista mantienen la opinión observada en la encuesta respecto de desarrollar el aprender a trabajar en grupos o trabajo en equipos como la competencia adquirida más marcada, luego mencionan el razonamiento y, finalmente, la búsqueda de información; en menor medida señalan la responsabilidad y la organización. Así lo manifestaron mediante sus respuestas: «el interactuar con otros, el transar, el debatirme, ha ayudado mucho en mi desarrollo estudiantil y personal» (estudiante 3), «el aprendizaje y servicio me ha servido para trabajar en grupos y tener mayor conciencia social» (estudiante 2).

### 3. Metodologías Activas aplicadas en la carrera de Odontología

En la encuesta a los docentes, es posible corroborar que el aprendizaje basado en problemas o ABP (21 menciones) es la MA más utilizada por los docentes, seguida del trabajo en equipo (18 menciones) y, se destaca que un número no despreciable de docentes utiliza el aula invertida como MA (figura 7).

Figura 7. MA utilizadas en clases por docentes



Fuente: elaboración propia.

Durante la entrevista, los docentes, si bien no entregan una definición precisa de MA, la mayoría se acerca al concepto correcto, identificando al estudiante como el centro del aprendizaje de acuerdo con el enfoque actual del proceso enseñanza y aprendizaje, como lo señalan las siguientes respuestas: «para mí es aquella que el foco del aprendizaje y de las actividades, no está dada en el docente, sino que está dada en el alumno» (docente 10), «el alumno es partícipe del proceso de aprender» (docente 4), «el estudiante es actor principal de su enseñanza» (docente 6).

Dentro de las MA, la más conocida por los docentes fue el aula invertida y, del mismo modo que no entregan una definición exacta del concepto de MA, la mayoría de los docentes desconoce el nombre técnico del aula invertida, pero son capaces de describir o explicar en qué consiste.

Como metodología emergente surge la simulación clínica y los casos clínicos, siendo este último una metodología que se relaciona directamente con dos MA como son el ABP y el estudio de casos.

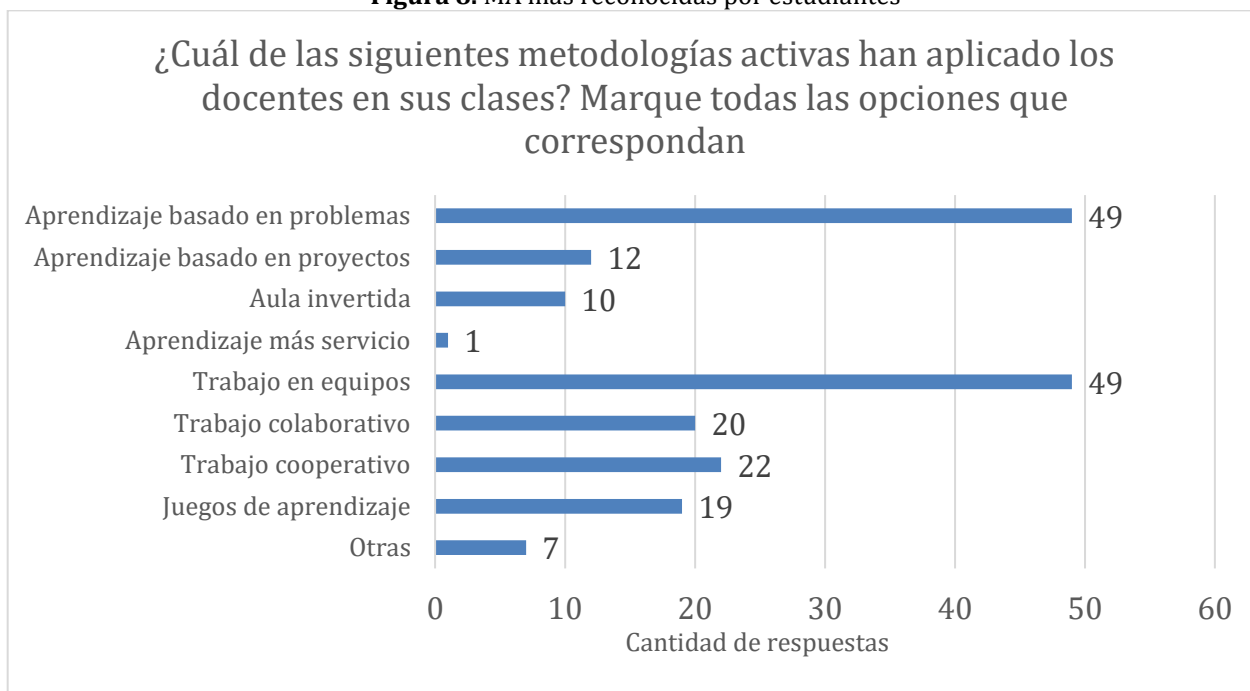
Referente a la aplicación de las MA, un grupo importante de los docentes entrevistados declara que no las utiliza por falta de formación o conocimiento en el tema, como es indicado en las respuestas: «la verdad es que no las manejo, porque no tengo tampoco una formación, ni una gran experiencia docente» (docente 7), «el desarrollo de las MA requiere de un conocimiento que uno no siempre tiene» (docente 10).

Lo anterior coincide con las respuestas que entregan los estudiantes al señalar que las clases magistrales son la metodología más usada por los docentes, especialmente en los primeros años de la carrera.

La MA que aplican con mayor frecuencia los docentes es el ABP, ya que la reconocen como la más pertinente para el aprendizaje, seguida por el estudio de casos clínicos, no obstante, el aula invertida pese a ser la metodología más conocida, no es la más aplicada.

Respecto a los estudiantes, en la encuesta se aprecia que reconocen como las MA más conocidas al ABP y el trabajo en equipo, ambas con 49 menciones y, a diferencia de lo observado en los docentes, el aula invertida no es reconocida como la tercera MA utilizada (figura 8).

Figura 8. MA más reconocidas por estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Durante la entrevista ellos refieren que la metodología más reconocida es el aprendizaje basado en equipos o *team based learning* (TBL por sus siglas en inglés), contrariamente a lo reflejado en la encuesta, donde aparece el ABP con igual frecuencia de respuesta del trabajo en equipos, donde está inmerso el TBL. También señalan que la utilización de MA se realiza en ramos específicos y no como una generalidad en la carrera: «en los primeros años, era casi solamente clases magistrales» (estudiante 2).

En cuanto a las ventajas y desventajas de la aplicación de MA, los docentes identifican las ventajas con los estudiantes y las desventajas asociadas a los docentes.

Entre las ventajas asociadas a los estudiantes se nombran la participación, mayor retención de las materias, aprendizaje significativo y profundo, siendo el propio estudiante quien construye su aprendizaje, así lo señalaron en las encuestas: «el alumno es el que fabrica su propio aprendizaje, él lo desarrolla, por lo tanto, es un aprendizaje profundo el que logra» (docente 6).

Los estudiantes por su parte mencionan como ventaja que pueden aplicar lo aprendido, pues se mantienen más concentrados que en una clase magistral, aprendiendo mejor y memorizando menos los contenidos.

Como desventajas, los docentes identifican el mayor tiempo de preparación previa para la realización de la metodología, la planificación misma de la metodología, la necesidad de recursos para su realización y la capacitación en el dominio de la metodología. Además, mencionan desde su perspectiva que los estudiantes muestran un interés y autonomía variable entre ellos.

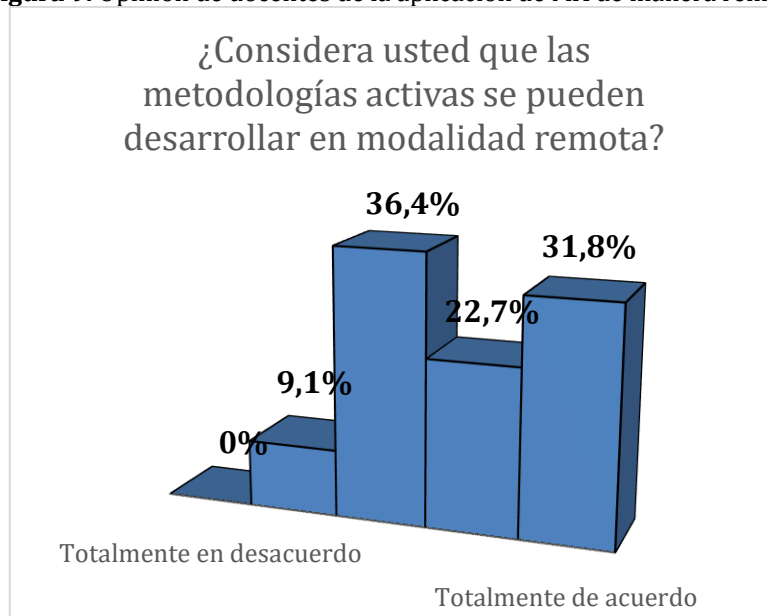
Los estudiantes identifican como la principal desventaja la necesidad (al implementar MA) de participar en público debido a la necesidad de hacer preguntas, lo cual puede ser difícil para estudiantes con personalidades más tímidos: «puede que algunas personas que sean más tímidas o más ansiosas les dé como nervio participar, como que les cueste como agrupar más sus ideas» (estudiante 4), sin embargo, varios estudiantes señalaron que no encuentran desventajas en estas metodologías.

### 3.1. Percepción docente y estudiantil sobre la implementación de MA

En general, los docentes señalan en la entrevista una experiencia dicotómica en la utilización de MA, manifestando elementos positivos y negativos, donde la participación del estudiante es clave, en su opinión, especialmente si se relaciona con el factor remoto de enseñanza actualmente imperante en la ES del país, donde la colaboración del estudiante ha sido un elemento clave al implementar MA.

Al respecto, al ser encuestados los docentes si las MA pueden ser desarrolladas de manera remota, la tendencia indica una aceptación de su parte, pero con ciertas reticencias (figura 9).

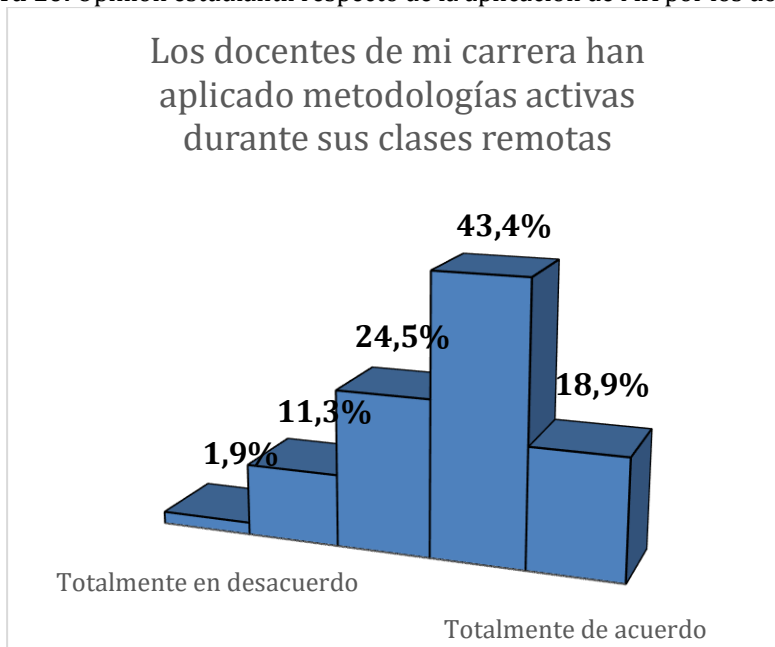
**Figura 9.** Opinión de docentes de la aplicación de MA de manera remota



Fuente: elaboración propia.

En la encuesta, los estudiantes manifiestan en general que sus docentes han aplicado MA de manera remota (figura 10), pero no de manera destacada, lo cual puede ser explicado por el desconocimiento de los nombres de las MA.

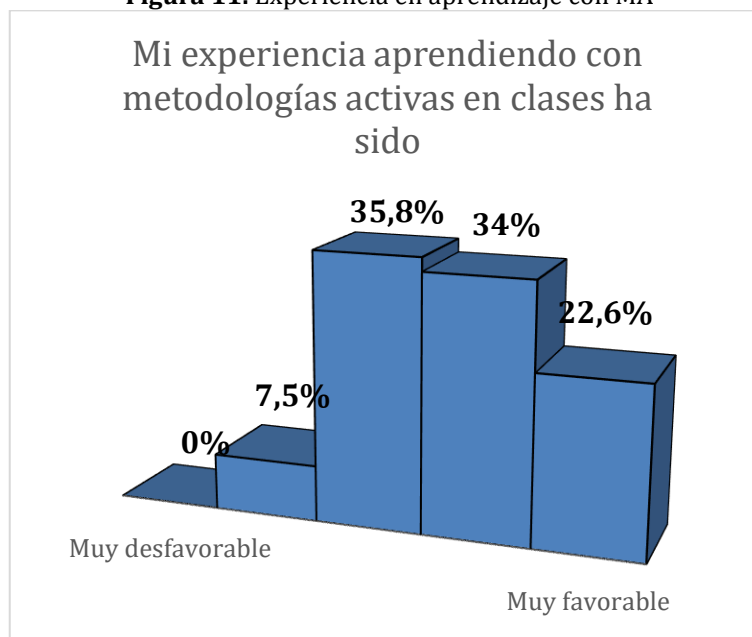
**Figura 10.** Opinión estudiantil respecto de la aplicación de MA por los docentes



Fuente: elaboración propia.

Al ser consultados por su experiencia con las MA, los estudiantes se manifiestan favorablemente cuando estas se aplican en clases (Figura 11).

**Figura 11.** Experiencia en aprendizaje con MA



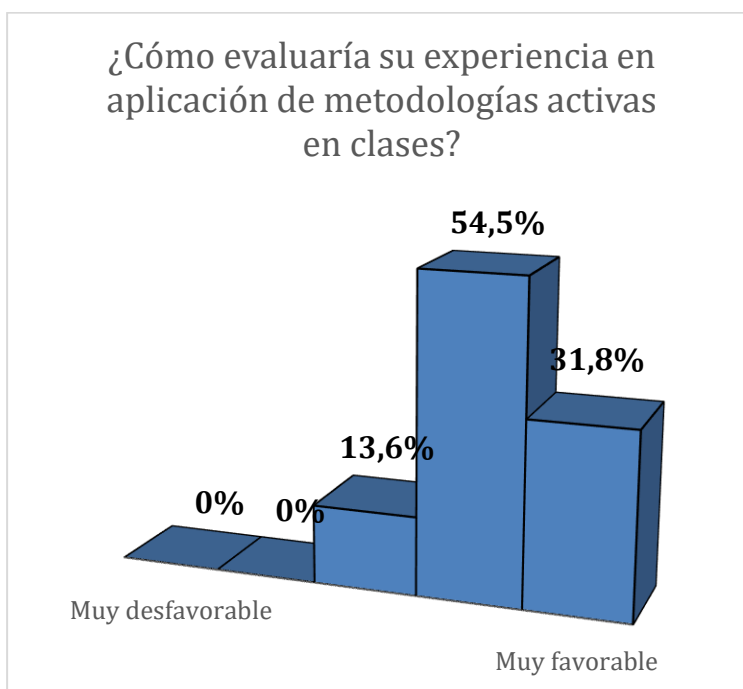
Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes manifestaron una experiencia favorable con el uso de MA, especialmente en modalidad remota, pues señalan alcanzar sus aprendizajes en dicho formato y les acomoda el hecho de no necesitar trasladarse de un lugar a otro. Así lo señalan algunos estudiantes: «mi aprendizaje ha sido bueno, a pesar de ser en modalidad remota, que a mí no me gusta, las MA nos sirvieron mucho, mi experiencia de aprendizaje ha sido buena» (estudiante 2), «lo bueno que yo podía distribuir mi tiempo y hacer otras cosas» (estudiante 3), «la verdad que no he tenido ningún problema y ha sido súper ameno y efectivo» (estudiante 9).

Para los docentes, las condiciones laborales (disponibilidad de tiempo), conocimientos del docente (no ser profesionales de formación docente) y la falta de compromiso por parte de los estudiantes, se perciben como obstáculos al implementar MA de manera remota. En contraparte, los estudiantes manifestaron el cansancio (muchas horas frente a una pantalla), las distracciones en sus domicilios, los problemas técnicos asociados al formato remoto (conectividad) y la pérdida de interacción social como elementos, a su juicio, negativos. Estos también señalaron que los docentes no son un obstáculo para ellos al momento de implementar metodologías remotas, sino más bien condiciones personales o externas de los estudiantes.

Al momento de reflexionar respecto de sus experiencias con MA, los profesores las evalúan de manera positiva, destacando más aprendizaje y mejores resultados por parte de sus estudiantes, esto se ve reflejado en la encuesta al momento de evaluar su experiencia con MA (ver figura 12), pero recalcan en la entrevista la necesidad de tener una preparación previa y la falta de formación pedagógica para ser competentes en el manejo de las estas herramientas: «yo creo que las MA son una herramienta de mejora en lo que es la entrega de los conocimientos, mi reflexión es que la docencia con MA, debe ir acompañada también de capacitación docente» (docente 7), «mi experiencia con las MA en forma es buena pero se debe dedicar más tiempo para su preparación y planificación» (docente 4).

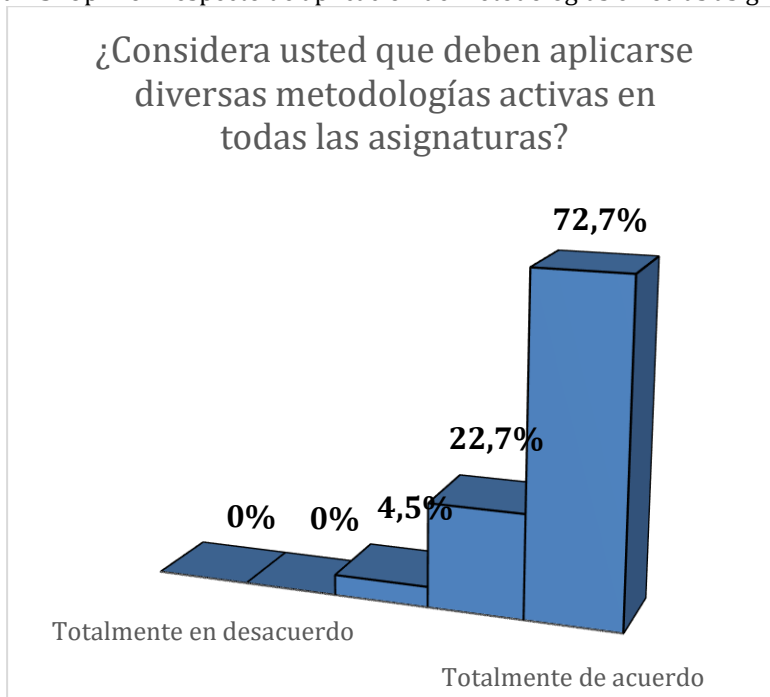
**Figura 12.** Experiencia docente en la aplicación de MA en clases.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los estudiantes, su reflexión es igualmente positiva, destacando su preferencia hacia las MA, respecto de las clases magistrales, lo cual se refleja en la figura 13, con una clara tendencia (72,7%), lo que permite considerar un aumento en las experiencias con MA.

**Figura 13.** Opinión respecto de aplicación de metodologías en otras asignaturas.



Fuente: elaboración propia.

Lo anterior también se reflejó durante la entrevista: «es más entretenido que aprender de otra forma y creo que es súper positivo para la mayoría de las personas o al menos de mi grupo, ya que se ha hecho mucho más fácil aprender así» (estudiante 4), «definitivamente me gustaría que hubiese más y que ojalá el tema del TBL se aplicara en varios ramos de la carrera, sería bueno» (estudiante 7), «me concentro más en las materias y me cuesta menos entender» (estudiante 1). Además, están



conscientes de la responsabilidad en su proceso de enseñanza y aprendizaje y, recalcan el rol del docente como un facilitador del aprendizaje al utilizar MA.

Al ser consultados sobre cómo las MA desarrollan el aprendizaje autónomo de sus estudiantes, los docentes señalan el desarrollo de las habilidades de investigación mediante la búsqueda autónoma de la información necesaria, permitiendo su autoaprendizaje e integración de conocimientos: «desarrollan habilidades para investigar, que les sirven no solo para el momento que uno les dice que hagan actividades, sino después a futuro, si se ven enfrentados a otra problemática, pueden ser capaces de utilizar esas habilidades de investigación» (docente 1), «hacen significativo el aprendizaje mismo, ya que el estudiante es partícipe del proceso» (docente 3). Frente a la misma pregunta, los estudiantes mencionan sentirse motivados para realizar aprendizaje autónomo por la responsabilidad de trabajar con personas y lo gratificante de poder participar y responder preguntas durante las clases.

Finalmente, la percepción general de los docentes sobre el uso de MA para el logro de aprendizajes es que son un aporte al proceso de enseñanza y aprendizaje y que los estudiantes han evolucionado favorablemente en la recepción de estas metodologías, quedando de manifiesto en diversas opiniones recogidas en la encuesta: «la aplicación de ABP y su resolución mediante trabajo en equipo, ha generado mayor significancia al aprendizaje», «los ABP son más eficaces a la hora de desarrollar mejor las ideas en los problemas que se pueden presentar» o «al realizar ABP el alumno se ve enfrentado a situaciones que pueden simular condiciones a las que puede verse enfrentado en su práctica clínica, mejorando su capacidad crítica y resolución de problemas». Por su parte, los estudiantes mayoritariamente señalan que con MA logran un aprendizaje más profundo y, consideran positivo el llegar a clases con la materia previamente estudiada.

#### 4. Discusión

Definir el concepto de competencias es complejo, tal como lo señala Zapata (2015) «al momento de definir competencias es difícil tomar un solo concepto, pues son tan variadas y acertadas las definiciones que referirse solo a una representa un sesgo para un completo abordaje del concepto de competencias» (p. 26).

Los hallazgos obtenidos en esta investigación señalan que los docentes y estudiantes no logran entregar una definición del concepto y, lo explican usando ideas asociadas como habilidades, actitudes y aptitudes y, orientándose principalmente al conocimiento y la práctica, con poca presencia de la dimensión ética y la actitudinal en el caso de las respuestas de los docentes. No obstante, pese la dificultad de poder definir el concepto, tanto docentes como estudiantes, existe un consenso según los resultados obtenidos de lo positivo de la FC, lo que está en relación con el trabajo de Bustamante et al. (2015), el cual señala que «la valoración del profesorado respecto de la enseñanza basada en competencias es positiva, pues hace partícipes a los estudiantes del proceso de adquisición de conocimientos» (p. 28).

Al relacionar la FC con las MA, los resultados entre docentes y estudiantes son claros al demostrar que las metodologías son favorables y contribuyen a la FC, pero se debe considerar lo que señala Fernández (2006) en cuanto al tema, ya que «para favorecer la formación de competencias el reto se encuentra en ampliar el repertorio metodológico, tratando de conocer bien las diferentes estrategias, para ir experimentando su aplicación en la práctica educativa consiguiendo, la adaptación a nuestras circunstancias» (p. 44).

Nuestros resultados dan cuenta que, al hablar de competencias, los docentes se centran en aquellas relacionadas con conocimiento principalmente, lo cual está en concordancia con el estudio de García et al. (2007), donde se evidencia que los métodos docentes se focalizan en capacidades de índole cognitivo, relegando a segundo plano las competencias personales y sociales (p. 76).

En lo referente a las MA, los resultados obtenidos son enfáticos en indicar que los docentes identifican al estudiante como el centro del aprendizaje y la importancia de su participación activa en el proceso, lo cual también es mencionado por Silva y Maturana (2017), quienes señalan a las MA como «las estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lo lleven al aprendizaje» (p. 121).

Respecto de la aplicación de MA, un grupo importante de docentes declaró que no las utilizan por falta de conocimiento o formación al respecto, tal como lo señala López et al. (2016), al mencionar que «los participantes de la investigación se muestran tajantes al reconocer la escasa formación docente

del profesorado universitario» (p. 20) y, es por esto por lo que Lafuente et al. (2007) señalan la importancia de que «el docente también participe de manera continua en acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar sus competencias» (p. 30).

Es por lo anterior que podemos sugerir que, a nivel de la Carrera, se gestione como política la mejora de las competencias de los docentes, considerando que la mayoría corresponde a profesionales sin formación docente formal.

Los estudiantes señalan en el estudio que las MA, aunque son utilizadas, solo se realizan en ramos específicos de niveles superiores de la carrera y no de manera transversal en todos los niveles, lo que iría con relación a lo mencionado por Fernández (2006), quien expone que «para objetivos superiores como pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos son más adecuados y eficaces» (p. 42).

Existe una coincidencia entre docentes y estudiantes, respecto de las ventajas al utilizar MA, en especial en lo relacionado a la motivación hacia el estudio y la facilitación en la comprensión de conceptos, al igual que lo señalado por Castillo y Ramírez (2020) y que, finalmente, se ve reflejado en las calificaciones finales de los estudiantes.

También existe coincidencia entre los participantes, respecto de cuál o cuáles metodologías es o son las más utilizadas, señalándose al ABP y al TBL como las principales. No obstante, los docentes, pese a reconocer al aula invertida como MA, no la escogen como su primera elección, lo que se refleja también en la frecuencia de uso al consultar a los estudiantes. Lo anterior explicaría la opinión respecto del aula invertida de Castillo y Ramírez (2020), pues «se requieren más estudios que avalen si efectivamente produce actitudes más positivas en los estudiantes» (p. 73).

De acuerdo con lo manifestado durante las entrevistas, se aprecia una experiencia dicotómica de los docentes frente a las MA que, finalmente, permiten el logro de competencias, donde manifiestan aspectos positivos, como la participación del estudiante y negativos, como una falta de preparación en la temática. Estos resultados presentan una perspectiva distinta a la planteada por Bustamante et al. (2017), quien plantea también una dicotomía en los profesores, pero enfocada en la labor docente (enseñar) y su rol orientador (guía) para el logro de competencias. Por su parte, los estudiantes manifiestan una opinión favorable al momento de participar en MA, señalando el logro de aprendizajes, lo que está en concordancia con el trabajo de Ballesta et al. (2011), quien dice que los estudiantes señalan lo innovador de la aplicación de MA, en especial si van a asociadas a Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

En general, y de acuerdo con los resultados de la encuesta, los estudiantes señalan mayoritariamente que sus docentes aplican MA durante su proceso de enseñanza y aprendizaje, reconociendo distintas metodologías, lo que no es coincidente con lo mencionado por Gutiérrez et al. (2011), quien muestra que «son los docentes quienes perciben que utilizan, en mayor medida que los alumnos, metodologías activas y diversas» (p. 511).

Finalmente, los resultados obtenidos en las entrevistas y encuestas a docentes y estudiantes de Odontología indican que la MA de preferencia es el ABP, por la pertinencia para el aprendizaje y logro de competencias, según sus opiniones. Esto se relaciona con lo observado por Robledo et al. (2015), quien señala que con el ABP se logra un desarrollo de competencias mayor respecto de otros métodos.

Si bien los resultados representan una muestra pequeña de los docentes y estudiantes de la Carrera de Odontología, estos son importantes para sugerir mejoras en las metodologías que se están implementando, pero se requieren de más estudios a nivel regional y nacional, especialmente en el área odontológica, para evaluar de forma constante el aporte de MA para el desarrollo de competencias específicas en el área de formación profesional, ya que en los resultados se señala una asociación con el desarrollo principalmente de competencias genéricas.

## 5. Conclusiones

A partir de la presente investigación, es posible concluir:

Al ser consultados los docentes y estudiantes sobre el concepto de FC, este no es explicado de manera adecuada, utilizando para ello conceptos relacionados como habilidades o conocimientos, no obstante, existe una comprensión básica del concepto, lo que permite identificar por parte de los participantes que la carrera aplica FC.

Se percibe que la aplicación de MA es favorable para el desarrollo de competencias, especialmente en el área del conocimiento y habilidades técnicas, lo cual es más observado por parte de los docentes que de los estudiantes, pero no son consideradas las tres dimensiones de la FC.

Las principales MA que docentes y estudiantes señalan se aplican en la carrera son el ABP y trabajo en equipos (TBL), apareciendo la simulación como una metodología emergente; no obstante, son los docentes quienes señalan con mayor énfasis que el aprendizaje es mejor, teniendo los estudiantes una visión más cauta al respecto.

Para los docentes y los estudiantes, la percepción en cuanto a la implementación de MA y el aprendizaje es positiva, destacando mejores resultados y aprendizajes más profundos. Estos señalan que a través de las MA pueden desarrollar principalmente la capacidad de mejorar sus conocimientos e investigación, el trabajo en equipo, razonamiento, responsabilidad y organización.

Existe consenso entre los estudiantes respecto a lo favorable de la aplicación de MA en clases, señalándose incluso el deseo de ampliar la utilización de estas metodologías, a otros niveles de la carrera, especialmente los niveles básicos, donde predominan las clases en formato tradicional o magistral.

Finalmente podemos señalar que los resultados de la investigación permiten reforzar que las MA son una herramienta útil y con una alta aceptación por parte de docentes y estudiantes, recomendando ampliar su utilización a otras asignaturas y, sugiriendo implementar estudios similares en niveles más básicos de la carrera, lo que permitiría un panorama global de la carrera e implementar MA en todos los niveles.

## Referencias

- Asún, R., Zúñiga, C. y Ayala, M. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: Confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad En La Educación* 38, 277-304. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
- Ballesta, F., Izquierdo, T. y Romero, E. (2011). Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI* 29(2), 353-368. <https://bit.ly/3xGp3Ql>
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. La Muralla. <https://bit.ly/3EmsUmK>
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. McGraw Hill. [https://issuu.com/semipresencial5/docs/metodos\\_de\\_investigacion\\_en\\_psicope](https://issuu.com/semipresencial5/docs/metodos_de_investigacion_en_psicope)
- Bustamante, M., Oyarzun, H., Grandón, M. y Abarza, C. (2015). Fundamentos de la Enseñanza por Competencias a Nivel de Postgrado en dos Universidades Públicas Chilenas. *Formación Universitaria*, 8(6), 23-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000600004>
- Bustamante, M., Lapo, M. y Campos, R. (2017). Análisis de la percepción del docente en tres universidades chilenas tras la implementación del currículum basado en competencias. *Formación Universitaria*, 10(4), 97-110. <https://bit.ly/3JTh0Sk>
- Castillo, M. y Ramírez, M. (2020). Experiencia de enseñanza usando metodologías activas, y tecnologías de información y comunicación en estudiantes de medicina del ciclo clínico. *Formación Universitaria*, 13(3), 65-76. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300065>
- Castro, W. y Godino, J. (2011). Métodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En M. Marín et al. (Eds.). *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 99). SEIEM. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3731076>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. SAGE Publications. <https://bit.ly/3MewaU4>
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de integración europea*, 2. <https://bit.ly/3jLY9hC>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://bit.ly/3OiaAzH>
- Emanuel, E. (1999). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. En F. Lolas y A. Quezada (Ed.), *Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: nuevas perspectivas* (pp. 83-95). Organización Panamericana de la Salud. <https://doi.org/10.34720/r5e6-gh95>
- Escobar, M. y Sánchez, I. (2018). Percepción de los estudiantes de kinesiología sobre el uso de metodologías activas en la universidad. *Revista Espacios*, 39(17), 3-9. <https://bit.ly/3xvvpk4>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Ficapal-Cusí, P. y Boada-Grau, J. (2015). e-Learning and Team-based Learning. Practical experience in virtual teams. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 196, 69-74. <https://bit.ly/3KSKYHN>
- García, T., Arias, O., Rodríguez, C., Fidalgo, R. y Robledo, P. (2007). Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamientos. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 66 - 80. <https://bit.ly/3MdfY5r>
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1 - 24. <https://bit.ly/3MgxhCO>
- Gutiérrez, C., Pérez, A., Pérez, M. y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499 - 514. <https://bit.ly/3jPLhak>
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216. <https://bit.ly/3OnHjnd>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). Metodología de la investigación. McGraw Hill. [https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis\\_sampieri\\_unidad\\_1-1.pdf](https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis_sampieri_unidad_1-1.pdf)
- Hrynchak, P. y Batty, H. (2012) The educational theory basis of team-based learning. *Medical Teacher*, 34(10), 796-801. <http://doi.org/10.3109/0142159X.2012.687120>
- Jensen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas* 5(1), 39-72. <https://bit.ly/3jOPDyr>
- Jeong, J.S., González, D., Cañada, F., Gallego, A., & Bravo, J.C. (2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcome in a

- science distance learning course. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 217-227. DOI: <https://doi.org/10.3926/jotse.530>
- Lafuente, J., Escanero, J., Manso, J., Mora, S., Miranda, T., Castillo, M., Díaz, G., Gargiulo, P., Bianchi, R., Gorená, D. y Mayora, J. (2007). El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional. *Educación Médica*, 10(2), 86-92. <https://bit.ly/3JMcrJG>
- Lee, X., Lagos, K. y Mella, J. (2014). Formación docente en aprendizaje activo a través de las técnicas Team Based Learning e Immediate Feedback Assessment Technique. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 11(2), 152-160. <https://bit.ly/3KUbCjr>
- López, C., Benedito, V. y León, M. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación: la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- Mayorga, M. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 23-39. [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1\\_2.html](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.html)
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Pérez, G. (2002). Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnicas y análisis de datos (tomo II). La Muralla. <https://bit.ly/3JTBhYf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://bit.ly/3KSLDsL>
- Pineda, E., Alvarado, E. y de Canales, F. (1994). Metodología de la investigación, manual para el desarrollo de personal de salud. Organización Panamericana de la Salud. <https://bit.ly/3ryQJmb>
- River, J., Currie, J., Crawford, T., Bethihavas, V., & Randall, S. (2016). A systematic review examining the effectiveness of blending technology with team-based learning. *Nurse Education Today*, 45, 185-192. <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.08.012>
- Robledo, P., Fidalgo, R. y Álvarez, M.A. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. <https://bit.ly/3xBdkIV>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(23), 117-131. <https://bit.ly/3MaH2SP>
- Snyder, A., Markowsky, S., De Leo, J., Normann, S., & Black, S. (2016). Using Team-based Learning to Teach a Hybrid Pharmacokinetics Course Online and in Class. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(10), 171. <https://doi.org/10.5688/ajpe8010171>
- Sologuren, E., Núñez, C. y González, M. (2019). La implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en educación superior para el desarrollo de las competencias genéricas en innovación y comunicación en los primeros años de ingeniería. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 19-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006585>
- Soria, K. y Cleveland, M. (2020). Percepción de los estudiantes de primer año de ingeniería comercial sobre las competencias de pensamiento crítico y trabajo en equipo. *Formación Universitaria* 13(1), 103-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100103>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basis of qualitative research. SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/sam/basics-of-qualitative-research/book235578>
- Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Academia y Virtualidad*, 8(2), 24-33. <https://doi.org/10.18359/ravi.1420>