



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Estrategias de enseñanza-aprendizaje a través del arte en la facultad de Medicina de la Universidad El Bosque, Colombia.

**D. Sandra Liliana Jaime Silva**

**2023**





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO  
TESIS DOCTORAL

Estrategias de enseñanza-aprendizaje a través del arte en la facultad  
de Medicina de la Universidad El Bosque, Colombia.

Autor: D. Sandra Liliana Jaime Silva

Director/es: D.<sup>a</sup> Olivia López Martínez - Dr. Tomás Izquierdo Rus





**DECLARACIÓN DE AUTORIA Y ORIGINALIDAD  
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

*Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022*

D./Dña. Sandra Liliana Jaime Silva

doctorando del Programa de Doctorado en

Doctorado de Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Estrategias de enseñanza-aprendizaje a través del arte en la facultad de Medicina de la Universidad El Bosque, Colombia.

y dirigida por,

D./Dña. Olivia López Martínez

D./Dña. Tomás Izquierdo Rus

D./Dña.

**DECLARO QUE:**

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

*Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:*

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 7 de Marzo de 2023

Fdo.: Sandra Liliana Jaime Silva

*Esta DECLARACIÓN DE AUTORIA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.*

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

## Resumen

En las últimas dos décadas, los estudios sobre educación médica reflejan un interés por la experiencia artística, como una estrategia para fortalecer la formación de los estudiantes. Estas experiencias buscan mejorar la atención en salud, a través del cine, literatura, cuerpo en movimiento, teatro, entre otras prácticas artísticas. Actualmente, se requiere abordar otras situaciones complejas, como la salud mental de los estudiantes y profesionales, que enfrentan altos niveles de estrés y agotamiento, además de mayores riesgos de suicidio.

Este estudio buscó abordar, a través del análisis de cursos electivos relacionados con la experiencia artística, en las que participaron estudiantes de medicina de la Universidad El Bosque -Colombia, entre 2018 y 2020, los aportes a su formación y bienestar. Desde la perspectiva de la enseñanza, con una orientación fenomenológica, se consideraron fuentes de información como documentos institucionales, entrevistas y encuestas a profesores. Se analizaron los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir del contexto institucional, las concepciones de los profesores, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los resultados de aprendizaje.

Los resultados muestran que la orientación a la formación integral, el aprendizaje significativo, la transdisciplinariedad y el enfoque biopsicosocial influye facilitan la participación en cursos electivos de otras unidades académicas, relacionados con experiencias artísticas durante su formación. Las características de los profesores son determinantes en sus concepciones sobre los aportes de la experiencia artística y esto determina los objetivos, metodologías y formas de evaluación. Los procesos proponen aprendizajes que se relacionan con aspectos en estudios previos sobre bienestar, descritos por

la psicología positiva. El estudio concluye que es importante considerar las experiencias de los cursos electivos y los procesos de enseñanza-aprendizaje para consolidación de nuevas propuestas en la formación médica, orientada al autocuidado, la resiliencia y el bienestar.

**Palabras claves:** Ciencias médicas, Enseñanza superior, Arte, Educación artística.

## **Abstract**

In the last two decades, studies on medical education reflect an interest in artistic experiences as a strategy to strengthen the training of students. These experiences seek to improve health care through film, literature, body in movement, theatre, among other artistic practices. Currently, it is important to address complex situations, such as the mental health of students and professionals, who face high levels of stress and burnout, as well as increased risks of suicide.

This study sought to address, through the analysis of elective courses related to the artistic experience, in which medical students from Universidad El Bosque -Colombia participated, between 2018 and 2020, the contributions to their training and well-being. From a teaching perspective, with a phenomenological orientation, sources of information such as institutional documents, interviews and teacher surveys were considered. The teaching-learning processes were analysed, based on the institutional context, the teachers' conceptions, the teaching-learning processes and the learning outcomes.

The results show that the orientation towards comprehensive training, meaningful learning, transdisciplinarity and the biopsychosocial approach influence the participation in elective courses in other academic units, related to artistic experiences during their training. The characteristics of the teachers are determinant in their conceptions about the contributions of the artistic experience and this determines the objectives, methodologies and forms of evaluation. The processes propose learning that is related to aspects in previous studies on well-being, described by positive psychology. The study concludes that it is important to consider the experiences of the elective courses and the teaching-learning

processes for the consolidation of new proposals in medical training, oriented towards self-care, resilience and well-being.

**Keywords:** Medical sciences, Higher education, Art, Art education.

## **Agradecimientos**

Agradezco a los profesores de la Escuela de Doctorado y la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia - España, especialmente a la Dra. Doña Fuensanta Hernández Pina, a los directores Dra. Olivia López Martínez y Dr. Tomás Izquierdo por sus aportes a mi formación como investigadora. Así mismo, en la Universidad El Bosque en Colombia a sus directivos, docentes y estudiantes, especialmente a los profesores participantes de este estudio por las discusiones que enriquecieron mi comprensión del rol fundamental de la experiencia estética, en la formación universitaria. Al Dr. Miguel Ruiz Rubiano y la Dra. Eddna Galindo por las discusiones sobre la educación superior, que han enriquecido mi carrera profesional. Finalmente, a mi familia y amigos, quienes apoyaron con sus palabras y acciones, en diferentes momentos esta experiencia académica y personal, gracias por su solidaridad.

## Tabla de contenido

Introducción.....	18
Capítulo I. Educación Superior .....	20
1.1. Introducción .....	20
1.2. El papel de la educación superior en la sociedad.....	20
1.3. Cambios en la educación superior y la orientación al aprendizaje .....	25
1.4. El aprendizaje en la educación superior.....	26
1.5. Los conceptos enfoque, estilo y estrategia, en educación.....	31
1.6. Creencias epistemológicas y concepciones de los profesores .....	33
1.7. Investigación sobre los enfoques de la enseñanza .....	36
1.8. Enseñanza efectiva y eficacia docente.....	38
1.9. La práctica reflexiva de los profesores .....	39
Capítulo II. Educación superior en salud.....	42
2.1. Introducción .....	42
2.2. Políticas en educación superior.....	42
2.3. Orientaciones de la educación superior en salud .....	45
2.4. Competencias transversales o genéricas para la educación superior .....	50
2.5. El papel de la psicología positiva en la educación superior en salud .....	55
Capítulo III. La experiencia artística en la educación médica.....	60
3.1. Introducción .....	60

3.2.	La experiencia artística y la educación .....	60
3.3.	Educación médica y estrategias relacionadas con las artes .....	64
	Acercamiento a la perspectiva de otro.....	65
	Cine y video. La aproximación a la experiencia de otro .....	66
	Empatía imaginativa en teatro y actuación.....	67
	Literatura y empatía.....	68
	Intervenciones artísticas en las comunidades y resultados en salud y bienestar .....	70
	Las políticas en salud pública relacionadas con el arte, y su impacto en el bienestar.....	73
	Capítulo IV. Delimitación del problema de investigación .....	76
4.1.	Contexto de la Investigación.....	76
4.2.	Antecedentes de este estudio .....	78
4.3.	Problema de investigación .....	80
	Capítulo V. Metodología .....	82
5.1.	Participantes y fuentes de información .....	82
5.2.	Diseño metodológico .....	83
5.3.	Objetivos .....	86
5.3.1.	Objetivo General .....	86
5.3.2.	Objetivos específicos .....	86
5.4.	Variables y categorías de análisis .....	87
5.5.	Materiales.....	87

5.6. Procedimiento y análisis de los datos .....	89
5.7 Aspectos éticos .....	91
Capítulo VI - Resultados .....	92
6.1. Contexto Institucional.....	92
6.1.1. Políticas institucionales y electivas. ....	93
6.1.2. Las asignaturas electivas y los objetivos institucionales de aprendizaje.....	97
6.2.1. Las características de los profesores.....	102
6.2.2. Las concepciones de los profesores.....	104
6.3. Las actividades de enseñanza-aprendizaje .....	109
6.3.1. La experiencia en el aprendizaje .....	111
6.3.2. Experiencias artísticas en los cursos electivos .....	112
6.3.3. La experiencia de la literatura .....	113
6.3.4 El cine .....	115
6.3.5. El cuerpo en movimiento.....	117
6.3.6. Las experiencias del teatro y la actuación .....	118
6.3.7. La Música .....	120
6.3.8 Cursos centrados en problemas sociales.....	121
6.3.9 Clima o contexto de las experiencias. ....	122
6.3.10. Evaluación .....	124
6.4 Orientación del Aprendizaje.....	130

6.4.1. Aprendizaje en la experiencia artística, relacionados con objetivos institucionales.	130
6.4.2. Aprendizajes y formación médica	133
6.5 Relación de los aprendizajes con bienestar	138
Capítulo VII. Discusión y conclusiones	144
7.1. Discusión	144
7.2. Conclusiones	151
Referencias	158
Anexos	175
Anexo 1. Instrumento para recopilación de información	175
Anexo 2. Evaluación de Instrumento	181
Anexo 3. Entrevista semiestructurada para docentes de cursos electivos	186
Anexo 4. Orientación Institucional	187
Anexo 5. Orientación de Objetivos institucionales de aprendizaje	188
Anexo 6. Red de concepciones de profesores	189
Anexo 7. Proceso de enseñanza aprendizaje basado en Literatura	189
Anexo 8. Proceso de enseñanza aprendizaje basado en el cine	190
Anexo 9. Proceso teatro y actuación	190
Anexo 10. Proceso a través de la música	191
Anexo 11. Cursos que abordan problemas sociales	191

Anexo 12. Red de significado sobre evaluación.....	192
Anexo 13. Aprendizajes para la formación integral.....	192
Anexo 14. Aprendizajes para la educación médica.....	193
Anexo 15. Aprendizajes y bienestar.....	193
Anexo 16. Co-ocurrencia y gráficas de características de los profesores y concepciones sobre el arte.....	194
Anexo 17. Co-ocurrencias – Gráfica de Concepciones de los profesores y aprendizajes esperados.....	195
Anexo 18 Co-ocurrencias y gráfica de la relación aprendizajes esperados y bienestar .	196

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Fuentes de información para este estudio y tipo de análisis.....	83
<b>Tabla 2</b> Categorías y subcategorías .....	87
<b>Tabla 3</b> Evaluadores de validación .....	89
<b>Tabla 4</b> Electiva y Unidad académica a la que pertenece.....	92
<b>Tabla 5</b> Relación de los objetivos de aprendizaje institucionales con los cursos electivos.	97
<b>Tabla 6</b> Formación de los profesores.....	103
<b>Tabla 7</b> Escalafón docente .....	104
<b>Tabla 8</b> Concepciones de los profesores.....	108
<b>Tabla 9</b> Relación de objetivos con conocimientos, capacidades y actitudes.....	110
<b>Tabla 10</b> Características de la experiencia artística.....	112
<b>Tabla 11</b> Relación de la evaluación con los conocimientos, capacidades y actitudes.....	125
<b>Tabla 12</b> Co-ocurrencia y gráficas de características de los profesores y concepciones sobre el arte .....	194
<b>Tabla 13</b> Co-ocurrencias – Gráfica de Concepciones de los profesores y aprendizajes esperados .....	195
<b>Tabla 14</b> Co-ocurrencias y gráfica de la relación aprendizajes esperados y bienestar.....	196

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> Orientación de la institución .....	96
<b>Figura 2</b> Orientación de la institución – red semántica .....	97
<b>Figura 3</b> Orientación de los objetivos institucionales de aprendizaje .....	99
<b>Figura 4</b> Red de concepciones de profesores y la experiencia artística .....	106
<b>Figura 5</b> Creencias epistemológicas/Concepciones de los profesores .....	107
<b>Figura 6</b> Concepciones y experiencias artísticas .....	111
<b>Figura 7</b> Relación concepción con tipo de experiencia .....	113
<b>Figura 8</b> Proceso de enseñanza aprendizaje basado en la literatura .....	115
<b>Figura 9</b> Proceso de enseñanza aprendizaje basado en el cine .....	117
<b>Figura 10</b> Proceso teatro y actuación.....	120
<b>Figura 11</b> Red semántica de aprendizaje a través de la música.....	121
<b>Figura 12</b> Aprendizaje en cursos que abordan los problemas sociales .....	122
<b>Figura 13</b> Red de significado sobre la evaluación.....	129
<b>Figura 14</b> Aprendizajes relacionados con la educación médica .....	133
<b>Figura 15</b> Red de aprendizaje y la relación con el bienestar .....	141
<b>Figura 16</b> Resultados del análisis del proceso de enseñanza aprendizaje, en cursos electivos que incluyen experiencias artísticas .....	142

## **Introducción**

Desde la perspectiva de investigación, la educación superior es un campo de reflexión frente al conocimiento y frente a lo que ocurre en la sociedad. La diversidad de miradas de los investigadores ha permitido comprender facetas de los procesos de enseñanza aprendizaje, pero al mismo tiempo analizar aspectos similares sobre la educación superior, en muchos países. En cada entorno, las prácticas de los profesores se caracterizan de acuerdo con sus campos disciplinares, y por las condiciones de contexto, en las que emergen grupos de estudiantes con nuevas necesidades. Estos estudios permiten acercarse a formas de comprender las prácticas educativas que enriquecen y promueven nuevos escenarios en las instituciones, para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La intención de esta investigación es nutrir la discusión actual sobre el bienestar de estudiantes y profesionales de medicina, a partir de la comprensión del aporte del trabajo de los profesores en relación con la experiencia artística y estética. Con este objetivo y en el marco de la relación entre la Universidad de Murcia, en España y la Universidad El Bosque en Colombia, se presenta esta investigación realizada con el apoyo de profesores de los dos países, de la Facultades de Educación y de Medicina, como también de Artes y Humanidades, lo que hace de este un diálogo transdisciplinar. Así mismo, intenta fortalecer lazos para la comprensión de cómo acercarse desde la investigación en educación, a problemas actuales del campo de la salud.

La Escuela de Medicina de la Universidad El Bosque, en Bogotá- Colombia, es el espacio donde se realiza el estudio que busca abordar la comprensión de la experiencia de un grupo de profesores, que se relacionan de manera tangencial con la formación médica, a través de asignaturas electivas. El estudio parte de la consideración de la importancia de los

profesores para la consolidación de procesos orientados al aprendizaje, en la formación profesional. A través del tiempo se realizó seguimiento a estos procesos, de estas asignaturas electivas, teniendo en cuenta la participación de los estudiantes de Medicina, con el objetivo de comprender su aporte de la formación profesional e indagar la posible relación con su bienestar.

El resultado de esta investigación es una propuesta metodológica para acercarse al análisis de experiencias educativas, retomando la fenomenología, como un abordaje vigente. Así mismo, representa el interés por comprender el impacto de las prácticas en la educación superior, para el fortalecimiento de la calidad y su sentido dentro de la sociedad, en el marco de colaboración entre Universidades de contextos y áreas disciplinares diferentes. Este estudio buscó comprender una inquietud compartida por las instituciones: ¿Cómo abordar la orientación de la educación al bienestar? Es decir, ¿Cómo educar para el mundo de la vida?, para ello se considera la visión de las humanidades y las artes en la formación médica como un tema vigente, que requiere un diálogo interdisciplinar, que convoca a la educación, la medicina, las artes y las humanidades.

Los resultados que se presentan en este documento, tanto como las teorías, disciplinas y metodologías en las que se apoyan, buscan contribuir a la formación de futuros médicos y profesionales de la salud, en la promoción de las estrategias de aprendizaje referidas al autocuidado, la resiliencia y el bienestar. Estos aspectos han sido especialmente sensibles durante la pandemia por COVID 19 para los profesionales de salud y los estudiantes, tanto en Colombia como en España, lo que coincidió con la realización de esta investigación.

## **Capítulo I. Educación Superior**

### **1.1. Introducción**

En este capítulo se abordan los conceptos que enmarcan esta investigación, en relación con la educación superior. En primer lugar, se aborda un enfoque en torno al contexto en el que se educa y el propósito con que se realiza, en relación con los cambios que enfrenta la educación. Posteriormente, se presentan las teorías y modelos para el análisis de la educación superior, y luego, los conceptos y prácticas que permiten ubicar los procesos de enseñanza. En este sentido, se hace énfasis en los aspectos descritos para la comprensión de la enseñanza, en contextos particulares.

Estos conceptos surgen de importantes reflexiones en torno a la educación superior: por una parte, se consideran orientaciones hacia el aprendizaje y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De otro lado, la comprensión de los aspectos que influyen en la enseñanza, y que determinan los resultados, que se consideran aspectos significativos para la calidad de los procesos de aprendizaje. Este análisis, desde la perspectiva de los profesores profundiza sobre creencias, concepciones y la eficacia docente, y sus implicaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes.

### **1.2. El papel de la educación superior en la sociedad**

Los acontecimientos sociales del siglo XX propusieron cambios como la expansión de la educación superior con un mayor cubrimiento de la población, que modifica su comprensión como exclusiva de las clases privilegiadas. A estos cambios se suman el valor que adquiere el conocimiento (Kearney, 2009). Este momento, o ruptura, es señalado como el inicio de una tendencia, que se despliega en el siglo XXI. La educación superior es una

idea cambiante, pues la transformación de un fenómeno de élite a un fenómeno de masas, como un fenómeno social, tiene implicaciones sobre su relación con la sociedad. La universidad se incorpora a la sociedad, en la modernidad, pasando de ser un bien cultural o relativo a la posición social, a ser un bien económico. En consecuencia, Adorno y Horkheimer proponían a finales del siglo XX, que la modernidad tenía una visión empobrecida del ser humano, en la que dominaba la racionalidad instrumental (González Ortiz, 2008).

Esta visión pesimista sobre la educación superior, que comparten algunos autores, se relaciona con una visión de la educación, en los que se propone un enfoque en la productividad del ser humano, frente a un mercado, como su único objetivo. Sin embargo, las reflexiones de Barnett, sobre la educación en Inglaterra de finales del siglo XX proponen que la educación superior puede ser una nueva forma del desarrollo humano, que se debe configurar a través de los objetivos curriculares. Este camino es la respuesta frente a formas de transitar en medio de los términos como competencias, resultados, habilidades y capacidad de transferencia. Desde esta perspectiva, la pregunta esencial de la educación superior es ¿Es posible una concepción del currículo, que sostenga una relación abierta a los cambios en la sociedad y que se sustente en la comprensión más compleja del ser humano? (Barnett,2001).

Una perspectiva de análisis para comprender las transformaciones, que se requieren de acuerdo con los cambios en los contextos de la educación superior, es la relación que se establece entre educación superior, conocimiento y sociedad. Es decir, es posible comprender las transformaciones de la educación superior, en la medida en que se comprenden las transformaciones en el conocimiento y sus implicaciones en la sociedad. La educación superior se puede comprender a partir de las relaciones entre estos conceptos: la educación,

el conocimiento y la sociedad. En este sentido, la educación superior produce su propia definición de conocimiento y la propone a la sociedad a través de las investigaciones y aplicaciones de los profesionales formados en ella. En consecuencia, se genera un “*triángulo del aprendizaje*”, para el que estos tres aspectos se relacionan de manera bidireccional, es decir actúan una sobre otro (González Ortiz, 2008). Las situaciones complejas que se derivan de esta relación sugieren los aspectos que se analizan, a partir de la comprensión de cambios en la sociedad o el conocimiento o la educación superior.

Ahora, el conocimiento no sólo se produce en el campo académico, para la sociedad moderna con mayor frecuencia, este se genera y transmite fuera del campo académico (Hague, 1991). El avance en el conocimiento, más allá de la academia, es un tema de análisis de finales del siglo XX, especialmente en Inglaterra. Este aspecto propone que la aceleración en el avance de los conocimientos tiene implicaciones importantes: el nuevo conocimiento a menudo es tentativo y debe probarse cuidadosamente, tanto conocimiento nuevo es efímero, y que mucho conocimiento requerido para la resolución de problemas es específico del contexto y no puede generalizarse fácilmente, esto afecta a las universidades y a la relación de ellas con la investigación (Bourner, 1992).

A finales del siglo XX los estudios en educación, en Inglaterra, mostraron interés en el currículo dentro de las universidades relacionado con el concepto competencia. El concepto de competencia se abordaba en relación con lo académico, que se refiere al dominio de una disciplina por parte del estudiante; y este concepto en un nivel operacional se refiere al interés de una sociedad en el desempeño relacionado con un mayor desempeño económico, lo que genera una polaridad. Esta polaridad desde el punto de vista epistemológico refiere en el nivel académico el *saber qué* y en el nivel operativo en *saber cómo*, lo que propone una

separación entre el pensar y el hacer, sin embargo, las orientaciones, una sin la otra, se consideran incompletas pues es el pensamiento y es llevado a la acción, y esto permite alcanzar logros. En consecuencia, estas concepciones marcan creencias y valores distintos, que se reflejaban en los currículos. Entonces, el concepto de competencia se considera problemático cuando la competencia se convierte en el objetivo principal de la educación superior o cuando la competencia se considera de forma reducida (González Ortiz, 2008).

Desde la perspectiva epistemológica, se propone que La educación del siglo XXI debía ir más allá de las concepciones de competencias. Es decir, que se debe asumir una motivación que considere abrazar el conocimiento y cuestionarlo. Este *conocimiento reflexivo* se considera independiente de las formas de conocimiento, es decir acepta todos los tipos de conocimiento que pueden ayudar a conocer mejor el mundo. En esta orientación, la visión de ser humano no se sitúa ni en las operaciones y la técnica, ni tampoco en los paradigmas intelectuales y la competencia disciplinaria, sino en la experiencia total en el mundo de los seres humanos. En otras palabras, el conocimiento reflexivo sirve para desarrollar las capacidades, las habilidades comunicacionales, los sentimientos, el espíritu crítico y todo lo que permita el desarrollo de lo humano (González Ortiz, 2008).

Este concepto del *conocimiento reflexivo* parte de las reflexiones de Habermas, para quien el concepto de *mundo de la vida* como la ampliación de la mirada que supone comprender la educación para el mundo de la vida humana (González Ortiz, 2008). En un contexto educativo, este concepto del mundo de la vida muestra que el conocimiento no se limita a un bien que sirve a la industria, sino que es una herramienta nos enseña a vivir en comunidad, desde la comunicación con otros diferentes a mí, desde la observación del mundo y desde valores que me permitan ser un mejor ser humano. En esta comprensión de la

educación superior, promover el mundo de la vida aporta a los estudiantes experiencias que generan una reflexión sobre sus propias acciones, sobre las situaciones que se presentan, mayor capacidad para el análisis, perspectivas diversas y argumentación, así como la disposición para desarrollar argumentos para evaluar a otros; reconocimiento de las implicaciones y de aspectos éticos derivados de ellas; así como la evaluación de su propio aprendizaje (González Ortiz, 2008).

Durante el presente siglo, se presentan tensiones en la educación superior entre las corrientes que se orientan a comprender las competencias en relación con intereses económicos y otros autores que defienden la pertinencia de la educación liberal. Esta situación ha marcado las orientaciones de las instituciones en la educación superior. Autores contemporáneos como Amartya Sen y Martha Nussbaum proponen necesario detenerse en la comprensión del desarrollo humano, desde la pregunta para la educación superior sobre la relevancia de generar capacidades en los procesos de enseñanza y cómo se aprenden o fortalecen estas capacidades (Nussbaum, 2012; Nussbaum et al., 2005).

Para Nussbaum, la educación superior se debe orientar a la construcción de ciudadanía que permita reflexionar sobre cuestiones políticas, sobre la igualdad de derechos para todos, para interesarse en la vida de otros, así como para comprender los aspectos que afectan la vida humana. En su análisis propone que, como ciudadanos, los estudiantes deben interesarse por la vida y derechos, propios y de otros, para comprender las complejidades que afectan la vida humana. (Nussbaum et al., 2005). Estas ideas nos recuerdan la importancia de volver a pensar sobre la educación, pero también a pensar sobre lo humano. En este sentido, es una invitación a “la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad”, una relación con el bienestar, no solo individual, sino colectiva (Guichot Reina, 2015).

### **1.3. Cambios en la educación superior y la orientación al aprendizaje**

La enseñanza universitaria ha cambiado en las últimas décadas. Las instituciones han cambiado en sus estructuras, en la función que tienen dentro de la sociedad y la financiación del sistema universitario. En diferentes países, se describen estos cambios mostrando la manera como la ampliación de la cobertura ha generado también nuevos retos a la educación superior, que tienen que ver con las características de las instituciones, tanto como las características de los estudiantes y los profesores. Estos cambios, se relacionan con la expansión, reestructuración y refinanciación del sector universitario en la década de 1990, tuvieron como consecuencias más estudiantes en las aulas y, al mismo tiempo, una mayor diversidad de relación con la capacidad, la motivación y la base cultural de los estudiantes (Biggs, 2005).

En 1999, John Biggs proponía que en las instituciones de educación superior había una mayor proporción de aquellos estudiantes, quienes habían cursado estudios escolares. Este cambio supone una mayor diversidad de estudiantes, en términos de aptitudes académicas y compromiso. Esta diversidad también se representa en relación con las características socioeconómicas y por antecedentes culturales. Al mismo tiempo, los cambios se dan en relación con los costos en la educación, los estudiantes pagarían más por la educación, pero por otro lado exigirían más, a cambios del valor que pagan por estar en el proceso educativo (Biggs, 2005). La población estudiantil dejó de ser un grupo homogéneo de altas calificaciones y se ha transformado en una población con distintas habilidades y competencias que no necesariamente están vinculadas o reconocidas en los espacios universitarios más tradicionales (Rodríguez Zambrano, 2007; Ruiz Rubiano, 2017). Estos cambios en las características de los estudiantes en espacios de educación superior, sumados

a los avances en la comprensión de los procesos de aprendizaje, y los factores que pueden influenciar este proceso han abierto espacios para diversas perspectivas de análisis.

Los cambios en la educación superior, frente a su papel en la sociedad, y las expectativas de los estudiantes que ingresan, se propone al mismo tiempo generar un interés mayor por los procesos de aprendizaje. Los estudios sobre cómo se caracterizan estos procesos, que factores influyen, cuál es su relación con los procesos de enseñanza y como influyen los contextos de las instituciones, de la sociedad en ellos, comienza a ser un tema de interés para los investigadores no solo en el siglo XX, sino que sus antecedentes permiten acercarse a diferentes estudios, que aportan importantes comprensiones sobre como aprenden las personas.

#### **1.4. El aprendizaje en la educación superior**

Las primeras investigaciones sobre el aprendizaje se atribuyen a Hermann Ebbinghaus, quien, a finales del siglo XIX, dedicó sus estudios a los aspectos relacionados con la memoria, que posteriormente tuvieron influencia sobre psicólogos y educadores, interesados en avanzar en la comprensión de los procesos de aprendizaje, que se convirtieron luego en corrientes de pensamiento que influenciaron los estudios en los primeros años del siglo XX. La psicología conductista influenció la comprensión del aprendizaje, que se basó en estudios realizados con animales y que evaluaba las conductas, proponiendo métodos de identificación y medición, con el fin de favorecer las conductas que se consideraban deseables en el individuo (Monroy y Hernández, 2014).

Esta comprensión sobre la conducta orientó el trabajo sobre educación, basada en estudios en psicología como los propuestos por Skinner, en Estados Unidos quien realizó experimentos en humanos, para lograr comprender los aspectos relacionados con el

aprendizaje. El abordaje del conductismo generó importantes cuestionamientos a los estudios sobre educación, pues no daba cuenta sobre cómo el individuo cambia su comportamiento. Entonces, en 1958 en el Reino Unido, a partir de estudios sobre el desarrollo del lenguaje y los procesos de comunicación, se abre la puerta a la comprensión del nuevo término Psicología cognitiva, con las publicaciones *Percepción y Comunicación* de Donald Broadbent. Posteriormente, la psicología cognitiva tiene importantes referentes para los estudios en educación, como Jerome Bruner (1995) y David Ausubel (1983) en Estados Unidos, que cambian las preguntas, las metodologías y las formas de aproximación a este campo, en diferentes niveles, lo que influye en la educación superior en diferentes países. (Ruiz Rubiano, 2017)

Las primeras publicaciones de Ausubel datan de la década de 1960, en ellas se presenta una visión contraria al aprendizaje y la enseñanza como una práctica secuenciada, y diluida en pequeñas partes como lo proponían los conductistas. Aprender, en esta visión, es sinónimo de comprender, pues lo que se comprende es lo que el individuo logra recordar. La psicología cognitiva propone que el conocimiento que se transmite en una situación de aprendizaje debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino en relación con el conocimiento que el estudiante tiene. En los diferentes niveles educativos, es preciso tener en cuenta lo que el individuo conoce, para que el nuevo conocimiento se conecte con el anterior. El aprendizaje debe ser una experiencia significativa en la que se relacionan estos conocimientos, antiguos y nuevos (Carretero, 1993).

Dentro de la psicología cognitiva, el constructivismo se convirtió en una corriente importante para la comprensión del proceso de aprendizaje, considerando que el estudiante construye el conocimiento a través de la interacción con el entorno social y físico, este

aprendizaje está mediado por la experiencia y depende del contexto. En esta perspectiva, los estudios realizados por Lev Vygotsky (Rusia 1894-1934) Jean Piaget (Suiza 1896-1980), John Dewey (Estados Unidos 1859-1952) y George Kelly (Estados Unidos 1905-1967), entre otros, sus ideas y comprensiones de los procesos de aprendizaje han influido los estudios en educación posteriores.

En relación con las investigaciones en educación superior, en la década de 1970, las publicaciones reflejan la preocupación por el aprendizaje. En estos estudios que datan de 1976, Marton Säljö proponen que la fenomenografía intenta, a partir de una base empírica, identificar maneras cualitativamente diferentes en las personas sobre percibir, vivenciar y entender una variedad de fenómenos. Los estudios fenomenográficos han sido de importancia para la comprensión de enfoques de aprendizaje, y en la búsqueda por comprender como experimenta el sujeto el aprendizaje (Soler-Contreras et al., 2017). Las limitaciones de los estudios con una perspectiva cuantitativa, que se orientan a indicar las generalidades y permiten determinar relaciones entre distintos aspectos (Monroy y Hernández, 2014), abren paso a estudios cualitativos que realizan aportes a la conceptualización, así mismo, identifican las influencias que afectan el aprendizaje. Estudios como *Learning about Learning*, publicado por Säljö en 1979, quien propone una metodología en la que la voz de los estudiantes adquiere importancia, propone una aproximación desde la fenomenografía, que es la base de los estudios en educación superior actual. (Säljö, 1979).

Diferentes escuelas, como la escuela de Gotemburgo (Suecia), la escuela de Edimburgo y posteriormente la escuela australiana han sido referentes en los estudios (Säljö, 1979). Estas escuelas han orientado la investigación en educación superior, y han construido la base de los constructos que se han transformado en instrumentos de medición, adaptados

y aplicados en diferentes contextos. Los estudios realizados por Marton, Säljö, Biggs, Entwistle y Ramden de 1983, reportaron las diferencias entre aprendizaje superficial de los estudiantes, frente al aprendizaje profundo.

Los avances propuestos en los primeros estudios configuraron las bases para el diseño de instrumentos que permiten evaluar los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, otros estudios se dedicaron a comprender los logros de aprendizaje como los estudios de Marton y Säljö de 1997, van Rossum y Schenk de 1984 y Trigwell y Proster de 1991, Ramsden de 1992 y Proster y Millar de 1987. Estos estudios cambiaron la perspectiva de los enfoques de aprendizaje, como un elemento de importancia para los estudios de educación en el siglo XXI (Trigwell, 1999). Las orientaciones de estos estudios han permitido comprender distintos contextos educativos en el mundo, aunque su aplicación ha sido menos frecuente en América Latina.

Considerar los procesos de enseñanza aprendizaje, sugiere estudiar las interacciones entre aspectos que intervienen en el proceso. Una manera de explicar estas interrelaciones fue descrita por John Biggs en 1993, quien retomó el diseño el Modelo 3P de enseñanza aprendizaje, este modelo está diseñado de acuerdo con tres factores: pronóstico, proceso y producto a finales del siglo XX; este modelo permite comprender diferentes aspectos que son necesarios tener en cuenta en los análisis. Este modelo propone una interacción entre: factores dependientes de los estudiantes, el contexto de la enseñanza, las actividades centradas en el aprendizaje y los resultados de aprendizaje. El pronóstico se refiere a factores dependientes de los estudiantes: los conocimientos previos, el interés su capacidad y su compromiso, entre otros. Los dependientes del contexto de enseñanza están relacionados con lo que se busca enseñar, cómo se enseña y la evaluación, así como el clima o ambiente. El

Proceso se refiere a las actividades centradas en el aprendizaje, que se pueden considerar como profundas o superficiales. El Producto se refiere a los resultados de aprendizaje que pueden analizarse desde una perspectiva cuantitativa, cualitativa o en el nivel de compromiso (Biggs, 2005).

Otro concepto, que se considera un aporte importante a la investigación en educación es el alineamiento constructivo y su relación con el aprendizaje. El aprendizaje se concibe, en la perspectiva de Biggs quien retoma la afirmación de Shuell de 1986, como el resultado de una actividad constructiva que se apoya en actividades de aprendizaje adecuadas para alcanzar los objetivos del currículo. La alineación constructiva se refiere a los elementos que están en juego para que los estudiantes consigan los resultados deseados de una manera razonablemente eficaz, en la que la tarea del profesor consiste en que los estudiantes lleven a cabo actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, lleven a alcanzar estos objetivos (García Sanz et al., 2004).

El profesor es quien diseña las actividades de aprendizaje de acuerdo con los objetivos y lo que espera lograr. En este sentido, los resultados esperados suponen que el profesor establezca con claridad la evaluación de lo que se espera que el estudiante logre. Estos elementos son entonces clave en el análisis de los procesos: el objetivo de aprendizaje, el logro que se espera evaluar y la actividad que realiza el profesor para lograrlo. Cuando estos elementos no están en equilibrio, esto puede llevar a un aprendizaje superficial (Biggs, 2005). Desde la perspectiva del constructivismo, el alineamiento constructivo se refiere al enlace entre la idea constructivista del aprendizaje y el diseño alineado de la enseñanza. La enseñanza alineada se da cuando hay un máximo de consistencia en todo el sistema. El alineamiento constructivo lleva a los estudiantes a que realicen el trabajo, mientras el

profesor se limita a disponer como facilitar su aprendizaje, por tanto, el profesor debe cuidar cualquier exceso en este sentido.

En esta aproximación, el contexto considera unos componentes críticos, estos son: el currículo, los métodos de enseñanza, los procedimientos de evaluación, el clima de interacción con los estudiantes y el clima institucional (Biggs, 1996). En consecuencia, buscar que estos elementos permitan que el estudiante alcance un aprendizaje profundo, requiere la comprensión en contexto de los factores que influyen el aprendizaje.

Los profesores pueden alinear cursos en cualquiera de los niveles del proceso cognitivo (Blumberg, 2009). La alineación se considera una necesidad, en relación con la calidad de la educación, teniendo en cuenta que cualquier desalineación entre los resultados esperados de aprendizaje, la enseñanza y la evaluación generan confusión en los estudiantes (Uiboleht et al., 2019). Por lo tanto, es importante diseñar programas de desarrollo pedagógico donde los profesores universitarios reflexionen sobre temas como el diseño de sus cursos y la alineación del aprendizaje. Los resultados, las prácticas de enseñanza y evaluación, y las descripciones de las tareas del curso mejoran el aprendizaje de los estudiantes. Al apoyar el conocimiento pedagógico de los profesores, es posible mejorar el aprendizaje en la educación superior (Uiboleht et al., 2019).

### **1.5. Los conceptos enfoque, estilo y estrategia, en educación.**

En la investigación en educación, la comprensión de los conceptos que conforman las categorías de los estudios en educación, como enfoque, estilo y estrategia ha sido difícil, debido a que diferentes autores, refieren aspectos similares. La comprensión de términos como estilos, enfoques, estrategias, intenciones, así como las creencias y concepciones en

educación son referenciados en las publicaciones, no siempre se refiere los mismos fenómenos (Monroy, 2006).

El concepto *enfoque* describe una forma específica de aprender motivada por la percepción del estudiante en la realización de una tarea concreta en un contexto en particular, esto depende del contenido a aprender y del contexto del aprendizaje. Los estudios que refieren este concepto están relacionados con Marton, Saljo en 1976, y Entwistle 1991 (Soler et al., 2018). *Estilo de aprendizaje* describe la preferencia del individuo para entender sus experiencias y transformarlas en conocimiento, estos se relacionan con la personalidad, lo que hace que no se transformen con el tiempo, esto se refleja en las formas de abordar las tareas de aprendizaje (Monroy, 2006).

La *estrategia de aprendizaje* se refiere a la forma de abordar una tarea, que varía de acuerdo con las situaciones, es decir la estrategia varía, mientras los estilos no. Estas discusiones se evidencian en la literatura desde la década de 1976, y proponen que la estrategia se refiere al procedimiento que usa un estudiante frente a un tema que se propone aprender, cuando el tema es definido y estructurado, el estilo es mucho más general (Fernández et al., 2017). En relación con la enseñanza, la *estrategia de enseñanza* se considera como una forma de abordar la enseñanza, que puede ser centrada en el profesor, centrada en la interacción y centrada en los estudiantes (Trigwell & Prosser, 2004).

Ahora, otros estudios han mostrado esta relación entre las concepciones de enseñanza de los profesores y los enfoques de aprendizaje está influenciada por la preferencia de los estudiantes por métodos de enseñanza que promuevan sus propios enfoques de aprendizaje (Soler-Contreras et al., 2017). De acuerdo con los investigadores en educación superior, la relación entre concepciones y acciones es uno de los aspectos que tiene importantes

implicaciones en los estudios de la educación, en el sentido en que los individuos otorgan significados específicos que se le asignan a fenómenos que median la respuesta a situaciones que involucran estos fenómenos (Hernández Pina et al., 2009)

## **1.6. Creencias epistemológicas y concepciones de los profesores**

Un aspecto importante en los estudios sobre enseñanza es la comprensión de los profesores, y la relación con el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, las creencias se refieren a representaciones individuales de la realidad que tienen la posibilidad de guiar pensamientos y comportamientos, convirtiéndose en un predictor de las decisiones tomadas por individuos; en el caso de los profesores, estas influyen en la manera como se realizan las prácticas de enseñanza (Guerra Zamora, 2008; Pajares, 1996)

Las creencias epistemológicas se configuran de acuerdo con las posturas que las personas van adoptando acerca de la naturaleza del conocimiento y cómo se produce el aprendizaje. Algunas investigaciones relevantes sobre esta área temática se inician en los años 1980 con Schommer-Aikins, aunque desde la década de 1960, los estudios sobre las creencias con el aprendizaje proponen que las concepciones epistemológicas. Estas se pueden categorizar de acuerdo con epistemologías ingenuas que conciben al conocimiento como aquel que reside en la autoridad, que es relativamente inmodificable y que los conceptos se adquieren rápidamente o no se logran. Por el contrario, aquellas personas que han construido concepciones acerca del conocimiento entendido como una construcción de manera compleja e incierta y considera que puede ser aprendido gradualmente mediante procesos de razonamiento, poseen epistemologías sofisticadas. Schommer-Aikins (2012) ha mostrado una caracterización de las creencias en los estudiantes, de acuerdo con su desarrollo y

complejidad, es decir, que a un menor desarrollo o polo de ingenuidad y, por otro lado, un polo de sofisticación o mayor complejidad.

Los procesos de enseñanza, así como el aprendizaje, también pueden estar influenciados por las creencias epistemológicas. Esto significa que los profesores de acuerdo con creencias epistemológicas pueden inclinarse a concebir la enseñanza, como un proceso de facilitación o como uno basado solo en transmisión de conocimiento. Específicamente, se puede esperar que las personas que tienen creencias epistemológicas más sofisticadas, es decir, que creen que los individuos construyen conocimientos, también puedan concebir la enseñanza de manera similar. Esto significa que es probable que conciben la enseñanza de manera constructivista o con una perspectiva transformadora. Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje se convierten en una interacción bidireccional, que implica un enfoque relacional de la enseñanza. Los estudiantes y el maestro se convierten en compañeros de aprendizaje. Por el contrario, los individuos con creencias que se centran en la verdad como absoluta y categórica pueden concebir la enseñanza desde una perspectiva que en la que esperan que la transmisión de información sea suficiente para lograr enseñar (Brownlee, 2009).

Cuando un maestro tiene como foco la enseñanza en la reproducción, propone a los estudiantes recibir y adquirir información, no se enfoca su atención al significado personal y las conexiones con el conocimiento previo. Este enfoque puede ser contraproducente para el aprendizaje significativo, pues implica una interacción unidireccional y no de naturaleza relacional (Brownlee, 2004). En este contexto, se considera que los profesores con creencias epistemológicas que se describen como “sofisticadas” conciben la enseñanza con una perspectiva constructivista, en contraste como los que se consideran tienen creencias

ingenuas que se relacionan con una enseñanza basada en la trasmisión de conocimiento (Zhang, 2001).

Las creencias epistemológicas de los profesores, desde la perspectiva de la investigación, se han analizado para generar comprensiones sobre su influencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y a las formas como se construye el conocimiento. Estos enfoques reconocen la importancia de cómo las creencias impactan las prácticas, la organización y transmisión de la información en las clases, y al mismo tiempo pueden afectar la implementación de las reformas educativas (Guerra Zamora, 2008). Las creencias epistemológicas son construcciones sociales que se forman a través de la interacción con el contexto educativo que tienen importancia en la comprensión de lo que ocurre en la educación superior (Hernández Pina et al., 2012; Hofer & Pintrich, 1997).

Además de las creencias, también se han estudiado las relaciones entre las emociones de los docentes en la enseñanza y sus enfoques para la enseñanza. Así mismo, se propone la relación entre dos ideas: por un lado, los enfoques de enseñanza que los maestros adoptan y la relación con la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Aunque la experiencia emocional de los docentes es un factor importante en la enseñanza, este último ha sido menos estudiado. Los estudios sugieren que existen relaciones significativas entre las formas en que los profesores experimentan emocionalmente el contexto de la enseñanza y las formas cómo ellos se acercan a la enseñanza, con emociones positivas que se asocian con el enfoque centrado en el estudiante. Estas relaciones ayudan a explicar por qué las nuevas estrategias de enseñanza pueden no ser exitosas (Trigwell, 2012).

## **1.7. Investigación sobre los enfoques de la enseñanza**

Los enfoques de enseñanza se proponen como un concepto que orienta estudios, en los que proponen como objetivo estudiar las relaciones entre la aproximación de los profesores a la enseñanza y la aproximación de los estudiantes al aprendizaje, en la clase de estos profesores. Los estudios cualitativos evidenciaron que los estudiantes tenían diferencias en sus aproximaciones al aprendizaje, y los profesores tenían aproximaciones distintas a la enseñanza. Esto propone una mirada sobre la educación, en la que la comprensión de la relación entre la forma en que los profesores se acercan a la enseñanza y los estudiantes se aproximan al aprendizaje, es un aspecto de importancia en la comprensión de los procesos educativos. (Trigwell et al., 1999).

En una publicación de 1994, Trigwell, Prosser y Taylor propusieron a partir de una perspectiva fenomenológica una clasificación de cinco enfoques diferentes a la enseñanza:

- A. La estrategia del profesor está orientada a transmitir información a los estudiantes.
- B. La estrategia del profesor está orientada a que los estudiantes adquieran conceptos de la disciplina que estudian.
- C. La estrategia en la interacción del profesor/estudiantes se orienta a que los estudiantes adquieran conceptos propios de una disciplina.
- D. Una estrategia enfocada en los estudiantes, es decir que el estudiante desarrolla sus propias concepciones.
- E. Una estrategia enfocada en los estudiantes, es decir se busca que los estudiantes cambien sus concepciones (Trigwell et al., 1999).

La buena enseñanza se ha descrito como aquella que se orienta a generar un enfoque profundo de aprendizaje y trata de alejar al estudiante de un enfoque superficial, para lograrlo es importante tener en cuenta elementos como las características de los estudiantes y el contexto de enseñanza, que determinan actividades de aprendizaje superficiales o profundas,

lo que caracteriza la calidad del aprendizaje (García Sanz et al., 2004). Cuando un profesor asume la estrategia enfocada en el estudiante, y busca que él cambie sus concepciones, el estudiante se convierte en el centro del aprendizaje, lo que implica que el profesor adopte una relación en la que es más importante lo que el estudiante hace y aprende que lo que el profesor hace. En este caso, el profesor cree que el estudiante puede orientar su aprendizaje, permite la interacción, discute los problemas que el estudiante encuentra. (Prosser & Trigwell, 1999).

En 1999, Trigwell reportó que los enfoques de enseñanza centrados en los docentes estaban asociados con las orientaciones reproductivas de los estudiantes (Prosser & Trigwell, 1999). Sin embargo, investigaciones posteriores revelaron que en asignaturas donde los maestros adoptaron enfoques de enseñanza centrados en los estudiantes, sus estudiantes adoptaron un enfoque profundo del aprendizaje (Sardor et al., 1997). Al igual que el enfoque de aprendizaje de los estudiantes, los enfoques de enseñanza de los profesores se constituyeron en términos de las estrategias que adoptan para su enseñanza y las intenciones subyacentes a las estrategias. Se descubrió que las intenciones van desde aquellos que se orientan a la transmisión del contenido al estudiante, a aquellos donde el profesor pretende ayudar al estudiante a cambiar sus concepciones del contenido. (Lindblom-Ylänne et al., 2006).

El diseño de instrumentos para realizar mediciones en este sentido es *Approaches to Teaching Inventory* ATI, este instrumento se generó a partir del análisis de entrevistas con profesores universitarios. Con base en el análisis de los resultados obtenidos a través de su uso, se considera un instrumento válido y confiable para medir aspectos clave de la variación en las formas en que los profesores comprenden y abordan la enseñanza. La investigación

realizada con el ATI sugiere que diferentes profesores universitarios se centran en diferentes aspectos de su contexto, y en lo que se centran está relacionado con sus enfoques de enseñanza. Ahí son relaciones sistemáticas entre las formas en que los maestros enseñan y la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. Aunque esta relación aún no está clara, los aspectos cambiantes de la situación docente pueden ayudar a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (Trigwell & Paul, 2006).

### **1.8. Enseñanza efectiva y eficacia docente**

En relación con la eficacia docente, se considera que las creencias que tienen los profesores respecto de su capacidad para influir en el logro de aprendizajes deseables en sus alumnos, incluso en aquellos considerados difíciles o poco motivados, es un aspecto clave en el proceso de enseñanza aprendizaje (Guskey & Passaro, 1994). Este concepto considera dos dimensiones: la eficacia pedagógica general y la eficacia pedagógica personal.

La eficacia docente y la enseñanza efectiva en la educación superior son aspectos que se deben abordar para comprender los resultados de la enseñanza. De acuerdo con Chan (2010), se han descrito categorías para estudiar la enseñanza efectiva en la práctica. Entre ellos se destacan los propuestos por Brown y Jeanneret (2015): Diseño del curso; Gestión de la clase; Interacción profesor-alumno; Proveer otras oportunidades de aprendizaje; Evaluación y retroalimentación (Brown & Jeanneret, 2015). Posteriormente, en 2009, Chang propuso el cuestionario eficacia de la enseñanza de la facultad (FTE) desarrollado para la Universidad de Taiwan, que a través de 28 ítems evaluaba la eficacia, tomando los siguientes aspectos (Chang, 2010): diseño del curso, estrategia de instrucción, uso de tecnología, gestión de clase, relación interpersonal y evaluación de aprendizaje. La suma de estos factores se

consideró la puntuación total en eficacia, a través de escala Likert de cuatro puntos. Los puntajes más altos indican mayor eficacia en la enseñanza.

### **1.9. La práctica reflexiva de los profesores**

El rol del educador en la transformación de una comunidad educativa, en la que prevalece la idea de que la educación superior, debe ser una educación para la vida. En este contexto, el educador tiene el rol de transformar una multitud de estudiantes en una comunidad educativa, en la que los estudiantes sean interactivos y participativos, se apoyen mutuamente y sean autocríticos, permitiendo al grupo encontrar su propia dinámica. La responsabilidad de los educadores, más allá de reconocer las teorías de la educación, o de limitarse a técnicas de enseñanza, es realizar un conjunto de transacciones con un grupo heterogéneo de estudiantes, y aportarles modos de desarrollo, para una trascendencia colectiva (González Ortiz, 2008).

Gracias a que la comprensión de la enseñanza se ha transformado, también han cambiado las prácticas de los docentes. No se considera entonces un método único de enseñanza que sea adecuado para todos, sino más bien una necesidad de que los profesores adecúen los procesos de enseñanza, como propone Biggs. Esto depende de cómo el profesor conciba el proceso de enseñanza y reflexione sobre su práctica, para mejorar su trabajo. Los profesores pueden diseñar un entorno mejorado de enseñanza adaptado a su propio contexto, mediante la práctica reflexiva. La enseñanza como actividad reflexiva, parte de la comprensión, pues la buena enseñanza consiste en conseguir que la mayoría de los estudiantes utilicen los procesos de nivel cognitivo superior, que usan de forma espontánea los estudiantes más académicos. Es decir que, deben lograr alcanzar la reflexión sobre los

problemas que propone la enseñanza y deducir sus propias formas de abordarlos en contexto. (Biggs, 2005).

Los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje son utilizados por los profesores para perfeccionar su propia práctica personal, en este proceso la retroalimentación de los estudiantes en relación con su enseñanza. Los profesores expertos reflexionan continuamente sobre cómo pueden mejorar (Biggs, 2005). El profesor puede transitar a través de las teorías de la educación o del proceso de enseñanza–aprendizaje, o puede también transitar este camino desde su propia experiencia. Biggs propone que la combinación de estos dos caminos permite reconocer formas útiles de mejorar su propio ejercicio como docente, usando las teorías, pero también su experiencia.

En este sentido, el profesor puede utilizar estos conocimientos sobre el aprendizaje y la enseñanza para perfeccionar su propia práctica profesional. Es decir, los profesores expertos reflexionan sobre cómo pueden enseñar aún mejor. La enseñanza como una actividad reflexiva puede requerir no solo formación en el profesorado, sino espacios de reflexión sobre problemas de enseñanza, para generar propuestas de abordar problemas en contexto. Esto posiblemente dependa de los contextos en que los profesores desarrollen su práctica, es decir del clima institucional y de los factores del entorno (Biggs, 2005) que son los que promueven este tipo de prácticas en las instituciones, pero también entre profesores de diferentes universidades, sobre campos específicos de trabajo.

La comprensión del sentido de la educación superior es sin duda un punto importante de partida para las investigaciones en este campo. *Educación para el mundo de la vida* sigue siendo un reto importante, que se relaciona con los aprendizajes que se espera que puedan adquirir los estudiantes universitarios a pesar de las diferencias en los intereses de los

estudiantes que ingresan a las universidades. Las teorías que soportan los estudios sobre educación superior permiten comprender la importancia de las relaciones para lograr los resultados de aprendizaje esperados, sin embargo, los cambios en la sociedad y las formas de aproximarse al conocimiento hacen que sea importante considerar la importancia de aspectos que promueven o afectan los aprendizajes, así como los nuevos aspectos que emergen de estas nuevas aproximaciones. Los profesores en este sentido seguirán siendo actores importantes en estas relaciones.

Ahora bien, las políticas que orientan la educación superior se transforman, y con ellas las prácticas educativas en las instituciones, así como en diferentes países. La necesidad de la sociedad de abrir las fronteras, en búsqueda de generar mayores posibilidades de intercambio económico y laboral, para adaptarse a una sociedad global, que están relacionadas con la internacionalización, como un objetivo, son un elemento de importancia para valorar en la educación superior. Por esto es importante, considerar que los cambios deben partir de la comprensión de las fortalezas de la educación en contextos específicos, pero al mismo tiempo comprender los aspectos que deben abarcar los estudios en educación.

## **Capítulo II. Educación superior en salud**

### **2.1. Introducción**

El campo de la educación superior en salud refleja las formas de comprensión de la educación y de los procesos de salud y enfermedad. En el contexto de las profesiones de la salud, los procesos de enseñanza y de aprendizaje requieren comprender como los resultados de aprendizaje cambian las concepciones del individuo y cómo éstas luego influyen los procesos de salud y enfermedad, de otras personas. La comprensión sobre la salud va más allá de la ausencia de la enfermedad física, lo que sugiere explorar posibilidades para la ampliación del enfoque desde la educación, especialmente para los currículos médicos.

En las últimas décadas las teorías de la educación se orientan a comprender, evaluar y promover una visión más completa del individuo. La comprensión de aspectos como las emociones se aborda y genera aproximaciones que nutren desde la formación profesional, e interés desde la educación, de comprensión del bienestar.

### **2.2. Políticas en educación superior**

Las políticas en educación superior actuales se han orientado a partir de Declaraciones Mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI Visión y Acción (1998) como proyecto global proponía la educación permanente para todos (UNESCO, 1998). Los planteamientos de este documento describían interés en ampliar el acceso a la educación superior como motor básico del desarrollo (entendida como bien público y como derecho humano); fomentar reformas a nivel estructural e institucional para aumentar su calidad, pertinencia y efectividad; asegurar los recursos adecuados y la financiación, tanto pública como privada, para afrontar las demandas cada vez más variadas de los diferentes agentes

implicados, concediendo a la universidad no solo una responsabilidad formativa, sino también social (Montenegro Maggio & González Ugaldeb, 2013).

A finales del siglo XX, los ministros de educación de diferentes países del mundo, a partir de diversas reflexiones sobre la educación superior, lograron avanzar en lo que hoy se conoce como el Plan de Bolonia. Además, esto generó un cambio importante hacia los nuevos aspectos que se consideran actualmente en la calidad universitaria. Esto transformó las universidades europeas, y luego aspectos importantes en la comprensión de las instituciones relacionadas con la educación. (Martínez Clares y González Morga, 2019).

El resultado de un proceso de análisis sobre las orientaciones de la educación se convirtió en un documento conocido como el Plan Bolonia (1999) que se consolidó como un referente para la mejora de la calidad universitaria. El desarrollo integral del estudiante, es decir su progreso académico, personal y profesional, se considera como la misión de la universidad. Así mismo, se producen cambios en las políticas educativas, que se traducen en reestructuraciones de los planes de estudio, y en general en los procesos de enseñanza aprendizaje. Este nuevo contexto, da mayor importancia al aprendizaje y al estudiante, lo que se refleja en las políticas internas de las instituciones (Montenegro y González Ugalde, 2013).

Esta situación no solo ocurre en Europa, sino también en América Latina y en muchos países alrededor del mundo. Una de las transformaciones, es en relación con la orientación hacia las competencias, lo que supone un cambio importante en la educación que tuvo como propósito generar una relación entre los programas curriculares con las necesidades del entorno. Desde entonces, las estructuras curriculares comprenden las competencias como la integración de conocimientos, habilidades y destrezas, pero también actitudes y valores,

conformando un proceso formativo integrador y polivalente (Montenegro y González Ugalde, 2013).

La comprensión del concepto competencia es especialmente importante a partir de este momento. Se considera que integra no solo los conocimientos, habilidades y destrezas, también incluye las actitudes y valores, que hace de este proceso integral. Los planes de estudio no debían solo componerse de competencias específicas, sino también de transversales que son complementarias y transferibles en la construcción de perfiles formativos profesionales adaptados a las coordenadas sociales, económicas, políticas (legislativas) y pedagógicas de la educación superior presente y futura (Blasco et al., 2015).

El concepto competencia es complejo. Las diferencias entre objetivos y metas deben considerarse. La competencia se centra en el producto final de la instrucción y no en el proceso. Estas se refieren a procesos globales, más allá de los fines de un curso. Algunos autores proponen criterios que pueden usarse para definir una competencia: se enfoca en el desempeño del producto final o estado meta de la instrucción; refleja expectativas que son externas al programa de instrucción inmediato; es expresable en términos de comportamiento medible; utiliza un estándar para juzgar la competencia que no depende del desempeño de otros estudiantes, y los informa sobre lo que se espera de ellos (Albanese et al., 2008).

Estos cambios plantearon desafíos para la formación universitaria- Esto transformó el discurso de las universidades hacia la formación en competencias, como una forma de generar sincronía entre los programas curriculares con las condiciones en que cada estudiante desarrollaría su profesión. Para algunos autores, especialmente fuera de Europa, estos cambios se dieron más en el discurso de las universidades que en la práctica. Es decir, que los cambios se dieron en la forma, pero no se logró la transformación que se proponía de

fondo (Diaz-Barriga, 2006). Las políticas lograron cambiar el discurso de la educación superior, pero no lograron transformar aspectos importantes que suponían una nueva comprensión para los profesores y las instituciones.

### **2.3. Orientaciones de la educación superior en salud**

La educación superior en salud se ha transformado de acuerdo con los avances en las ciencias, como la Microbiología que cambió la formación en el siglo XX; luego por las ciencias biomédica y actualmente el paradigma se refiere a la adaptación del conocimiento, es decir, el conocimiento comprendido como la adaptación de competencias a contextos (Frenk et al., 2015). A comienzos de siglo XX, el Informe Flexner transformó los currículos en los profesionales de salud, lo que generó importantes avances al plantear un currículo basado en la ciencia, que impactó positivamente problemas de salud de las poblaciones. Hacia la mitad del siglo pasado, la segunda generación introdujo innovaciones orientadas por un currículo basado en la solución de problemas. En la actualidad, la tendencia es un currículo basado en *sistemas* para mejorar el desempeño de los sistemas de salud mediante la adaptación de las competencias profesionales, relacionadas con un conocimiento global (Frenk et al., 2015).

Esta orientación busca no solo transformar la educación, sino producir cambios en los problemas de salud. Es por esto por lo que la Comisión sobre la Educación de los Profesionales de la Salud para el siglo XXI, un grupo de líderes mundiales en este tema analizó una visión compartida y una estrategia común para la educación en medicina, enfermería y salud pública. Esta comisión propuso una visión que promueva un aprendizaje transformativo y se interesa por la interdependencia en la educación, en profesionales de salud. Las acciones se basan en la movilización del liderazgo, la expansión de la inversión

en educación profesional en salud, el alineamiento de los procesos de acreditación y el fortalecimiento del aprendizaje global (Frenk et al., 2015).

El *aprendizaje transformativo* se comprende como la cúspide de tres niveles sucesivos que van desde el aprendizaje informativo, pasando por el aprendizaje formativo, hasta llegar al aprendizaje transformativo. El aprendizaje transformativo implica desarrollar cualidades de liderazgo; su propósito es producir agentes de cambio, para ello propone tres cambios fundamentales: 1) de la memorización de hechos hacia la búsqueda, el análisis y la síntesis de la información que conduzca a la toma de decisiones; 2) de la búsqueda de credenciales profesionales hacia la adquisición de competencias esenciales para un trabajo en equipo efectivo dentro de los sistemas de salud y de la adopción acrítica de modelos educativos hacia una adaptación creativa de recursos globales para enfrentar prioridades locales. En este sentido, se propone además que la interdependencia, es decir la interacción entre diferentes componentes, como los sistemas de educación y los sistemas de salud deben estar armonizados. En este entorno, las instituciones independientes deben orientarse a diseñar redes, alianzas y consorcios, y compartir preocupaciones institucionales por comprender las disponibilidades de los recursos como enseñanza e innovaciones (Frenk et al., 2015).

Estos cambios se complementan por los propuestos para la educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Medicina Tunning (2013), que propone que además de asumir la formación de acuerdo con los adelantos científicos y tecnológicos, es necesario promover esfuerzos orientados a la formación humanística de los estudiantes, que fortalezca la capacidad para comprender los entornos de salud y contribuya en ellos, desde la autonomía. En este sentido se considera que la práctica médica depende en alto grado de

las personas que la ejecutan, pues estas son el recurso más importante de la atención en salud y del sistema. La forma como se educan los médicos y los profesionales de la salud es determinante en el resultado, en consecuencia, es importante analizar los aspectos de la formación que puedan influir en los resultados en salud (Cooke et al., 2006).

Estos nuevos enfoques requieren la comprensión de las competencias, un estudio de los sistemas de salud, una orientación hacia la resolución de problemas, el fortalecimiento del estudiante y la posibilidad de trabajar en proyectos (Castro-Rebolledo, 2018; Cooke et al., 2006). La aproximación a los procesos de enseñanza aprendizaje en medicina, en los últimos años se han orientado hacia un Currículo Médico Contextual Integrado, en el que la integración curricular se centra en el paciente, en la comunidad, en la evidencia científica, y en el estudiante. Estos nuevos modelos curriculares generan nuevas formas de enseñar y evaluar, como también necesidad de generar nuevas aproximaciones a los conocimientos y al estudiante en su proceso formativo (Castro-Rebolledo, 2018).

Las diferencias entre modelos generan importantes cambios en las características de los currículos, relacionadas con:

- a.** Enfoque: Centrado en el profesor, se centra en el estudiante.
- b.** Información: Basado en recolección de información, basado en la comprensión de problemas.
- c.** Conocimiento: Basado en disciplina, basado en la integración de conocimientos.
- d.** Contextos: Basado en el hospital, basado en la comunidad.
- e.** Secuencias de aprendizaje: Programa estandarizado, a posibilidad de elección.

- f. Aprendizaje: Basado en aprendizaje, a modelos basados en sistemas. (Castro-Rebolledo, 2018).

Estas transformaciones requieren avanzar en procesos de aprendizaje que logren como la enseñanza comprende el avance a procesos de nivel superior, en relación con situaciones de salud.

Los cambios curriculares pueden impactar a la educación médica de maneras distintas, sin embargo, la «Capacidad de comunicación o de comunicarse» tiene una importancia implícita y explícita que posee esta competencia dentro y fuera del acto médico. Esta competencia específica se relaciona con la capacidad para comunicarse en el ejercicio profesional y sugiere la importancia de fortalecer, en los estudiantes de medicina, aspectos relacionados con sus condiciones personales. Estas pueden referirse a conocimientos, habilidades y actitudes, para promover una mejor relación médico-paciente, con capacidad para enfrentar escenarios complejos de la práctica, teniendo en cuenta la diversidad y las limitaciones que pueden dificultar la comunicación con los pacientes, la familia, el equipo de salud y la comunidad (Tunig, 2013).

En la formación médica, las habilidades de comunicación deben orientarse a fortalecer las capacidades de los estudiantes para: 1. Escuchar con atención, obtener y sintetizar información pertinente acerca de los problemas que aquejan al enfermo, y comprender el contenido de esta información. 2. Redactar historias clínicas y otros registros médicos de forma comprensible a terceros. 3. Comunicarse de modo efectivo y claro, tanto de forma oral como escrita con los pacientes, los familiares, los medios de comunicación y otros profesionales. 4. Establecer una buena comunicación interpersonal, que capacite para

dirigirse con eficiencia y empatía a los pacientes, a los familiares, medios de comunicación y otros profesionales (Aneca, 2005).

El fortalecimiento de la capacidad de comunicación para la práctica médica es un aspecto de importancia, que se aprende en diferentes momentos de la formación médica, y que exige un esfuerzo en su formación en escuchar, preguntar, interactuar, de modo que el fortalecimiento del lenguaje verbal y corporal se hace necesario. La capacidad de comunicarse tiene implicaciones en la precisión diagnóstica, la adherencia al tratamiento en el paciente y la construcción de apoyo para su tratamiento (Moore et al., 2010). Así mismo, se busca que los estudiantes cuenten con la capacidad para comunicar la naturaleza y severidad del padecimiento y capacidad para obtener el consentimiento informado cuando corresponda. Esta capacidad para comunicarse requiere tener la habilidad para «conectarse» con el paciente y su familia. Esta conexión promueve la posibilidad de identificar, comprender y acordar como atender los problemas de salud, con el paciente/familia, ayudando así a tomar decisiones y actuar en consecuencia.

La educación médica busca generar una buena comunicación en las prácticas médicas y, para ello, se requieren aprendizajes relacionados con conocimientos, capacidades y actitudes, que formen al futuro médico, no únicamente en el ámbito profesional, sino también ético (González et al., 2003). Estas habilidades se desarrollan en diferentes momentos de la formación médica, y se considera que la empatía se debe mejorar en la medida en que los estudiantes avanzan en su formación, pues esta tiene implicaciones en la adherencia al tratamiento de los pacientes y en mejores resultados en salud (González et al., 2003).

## **2.4. Competencias transversales o genéricas para la educación superior**

Las competencias transversales o genéricas son consideradas como aquellas que desbordan los límites de una disciplina para desarrollarse potencialmente en todas ellas. Estas competencias, importantes para todos los universitarios, en el caso de la Medicina resultan imprescindibles; para que esto se dé, los profesionales deben estar preparados para integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares, relacionadas con labores asistenciales y también docentes, de investigación y de gestión, tanto en el sistema público como privado. (Gutiérrez Fuentes, 2015).

Las competencias transversales se consideran como las que generan mayor demanda del mercado laboral, teniendo en cuenta que estas permiten el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. La importancia de las competencias transversales o genéricas en la educación superior, en todas las disciplinas se asocian con el profesionalismo. El significado de ser un profesional en el siglo XXI, desde la perspectiva de la educación superior, debe considerar que los estudiantes alcancen las competencias transversales. Estas les permitan afrontar los retos de espacios laborales cambiantes, que requieren además adecuarse a situaciones económicas en las que los empleos cambiaran. (Martínez y González, 2019).

Las competencias transversales no solo se adquieren en la perspectiva curricular, las actividades fuera del currículo también se relacionan con actividades extracurriculares, que los estudiantes realizan durante su etapa formativa. Los estudios realizados en España muestran las relaciones que se refieren a como los estudiantes con dominio más alto de competencias transversales, tienen también mejores expedientes académicos. Así mismo, se muestra que dedicar más tiempo al estudio no es un factor que favorece la adquisición de la

competencia emocional, por lo que es importante comprender factores relacionados con el currículo y otros fuera del currículo, que puedan preparar mejor a los estudiantes para ambientes laborales y sociales. En los nuevos contextos cambiantes, en relación con el uso de tecnología y nuevos contextos de trabajo, se considera que las competencias emocionales son imprescindibles en futuros profesionales para adaptarse a los cambios, al igual que lo son otro tipo de experiencias como la formación en otros idiomas, la movilidad, la investigación o experiencias laborales (Martínez y González, 2019).

La perspectiva de las emociones del individuo ha tenido también importantes referentes en las últimas décadas. Estas nuevas teorías se han incorporado en la educación, en diferentes niveles formativos. En el contexto de la educación superior, la comprensión del concepto de inteligencia emocional ha ganado importancia a partir de la introducción del proceso Bolonia, pues esta orientación de la educación propone el dominio de otras competencias, más allá de las destrezas técnicas, tales como el trabajo en equipo, las habilidades de comunicación efectiva, la optimización del tiempo y la capacidad para gestionar las propias emociones.

La Inteligencia Emocional es una destreza clave que implica dos competencias importantes: (1) la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas; así como (2) la capacidad de utilizar esa información para resolver conflictos y mejorar las interacciones con otras personas. (Pozo Rico, 2016).

En relación con los estudios sobre este tema, se reconoce la evolución de los estudios sobre “inteligencia emocional”, de acuerdo con Mayer (2001) se proponen cinco fases: en la primera fase la concepción de inteligencia y emoción se consideran como conceptos separados; esta época se sitúa en las publicaciones entre 1900 y termina en la década de 1970,

coincide con el surgimiento del enfoque psicométrico de la inteligencia humana, para medir el razonamiento abstracto. En la segunda fase, los precursores de la inteligencia emocional, Mayer y Peter Salovey, estudiaron estos conceptos entre las décadas de 1970 y 1990, cuando el paradigma cognitivo y el procesamiento de la información tiene relevancia. Posteriormente, dichos precursores fueron retomados por Gardner y Sternberg. Entre 1990 y 1993 se da la tercera fase cuando Mayer y Salovey publican con sus colaboradores artículos sobre la inteligencia emocional, en los que se intentan explicar el procesamiento de la información emocional. Estas publicaciones anteceden la propuesta de la teoría, y en estas primeras versiones la inteligencia emocional se integra con tres habilidades: La percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional. La cuarta fase: la popularización del concepto se da entre 1994 y 1997, cuando la inteligencia emocional comienza a difundirse académicamente, a partir de publicaciones específicas para este tema (Mayer et al., 2001).

El crecimiento de interés por la inteligencia emocional, en el contexto de la educación, ha generado diferentes experiencias. La educación emocional se considera un proceso continuo y permanente y que toma como punto de partida el reconocimiento de las emociones propias y las de otros, para permitir que el individuo sea capaz de velar por su bienestar y lograr su desarrollo (Bisquerra et al., 2017). Los *contenidos* de la educación emocional giran en torno a temas: Concepto de emoción y tipos de emociones; emoción y salud; emoción y motivación; la inteligencia emocional; conocer las propias emociones; reconocer las emociones de los demás; control emocional; las habilidades socio-emocionales; las emociones en la resolución de conflictos; las emociones en la toma de decisiones;

emociones y consumo de drogas; adoptar una actitud positiva ante la vida; bienestar subjetivo y calidad de vida (Bisquerra y Alzina, 2003).

Otras formas de abordar las emociones, se propone en el modelo de competencias emocionales de Saarni (1997) que define: las competencias emocionales como un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma.

Para Fragoso y Luzuriaga, el modelo de Saarni se relaciona íntimamente con el desarrollo humano y teorías cognitivas de la emoción, con lo que se separa definitivamente de las teorías de la inteligencia emocional (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Saarni, 1997). Este modelo retoma tres teorías cuyo punto central es la emoción: el modelo relacional, el modelo funcionalista y el socio-constructivista.

Desde esta perspectiva educativa, las competencias básicas en relación con las emociones se refieren a: 1) *Conciencia emocional de uno mismo*, comprendida como la posibilidad de reconocer múltiples experiencias emocionales, diferentes niveles de madurez emocional y ser consciente de procesos emocionales aparentemente inconscientes. 2) *Habilidad para discernir y entender las emociones de otros*, de acuerdo con el contexto y la identificación de aspectos emocionales de otros. 3) *Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios* y la habilidad para asociar la emoción con roles sociales de otras personas. 4) *Capacidad de empatía* que se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las experiencias emocionales de otros. 5) *Habilidad para diferenciar la experiencia emocional* subjetiva interna de la expresión emocional externa en uno mismo y otros; esta se relaciona con estrategias de auto-presentación. 6) *Habilidad para la resolución adaptativa*

*de situaciones adversas* y estresantes que permite reducir el impacto de los conflictos. 7) Conciencia de comunicación emocional en las relaciones, que se refiere a la capacidad para *expresar genuinamente la emoción*, así como el grado de reciprocidad que se puede generar en otros. 8) La capacidad de la autoeficacia emocional relacionada con la *habilidad de estar en balance* emocional entre lo personal, social y cultural (Saarni, 1997).

Es importante tener en cuenta la relevancia de comprender el modo como diferentes autores han construido propuestas de competencias emocionales con sustentos teóricos, diferentes a los propuestos por Goleman y Mayer-Salovey. Estas aproximaciones distintas, proponen que no existe una única forma de comprensión para abordar la emoción, pero no necesariamente estos se refieren a aspectos idénticos. La inteligencia y las competencias emocionales son distintas conceptualmente, aunque existe una relación entre los términos (Fragoso-Luzuriaga, 2015). En educación superior, las competencias emocionales se pueden abordar como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Bisquerra y Alzina et al., 2017).

Las competencias emocionales se comprenden a partir de cinco aspectos: la *regulación*, la *autonomía*, la *competencia social* y *competencias para la vida y el bienestar*. En este sentido, *la conciencia emocional* se define como la capacidad de tomar conciencia sobre las emociones propias e identificar el clima emocional de un entorno. La *regulación emocional* se refiere a desarrollar la capacidad de relación entre la emoción, cognición y comportamiento y buscar estrategias para afrontar y generar emociones positivas. La *autonomía* emocional se relaciona con autogestión emocional, en aspectos como la

autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal. *La competencia social* es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, tener dominio sobre las habilidades sociales básicas, comunicación afectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, entre otras. Finalmente, *Las Competencias para la vida y el bienestar* representan la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas en los entornos, orientada a mejora del bienestar de vida personal y social (Bisquerra et al., 2017).

## **2.5. El papel de la psicología positiva en la educación superior en salud**

Desde la perspectiva de la psicología, los modelos patógenos de salud son aquellos que se focalizan en las debilidades del ser humano y conciben a la persona que sufre una experiencia traumática como una víctima que potencialmente desarrollará una patología o un trastorno. Dicho modelo se ha desplazado hacia otras formas de entender y conceptualizar el trauma que, desde una perspectiva más saludable, entiende al individuo como una persona activa y fuerte, con una capacidad de resistir y salir adelante, a pesar de la vivencia de adversidades. Esto orienta la investigación hacia una forma distinta de aproximarse a la enfermedad (Godoy, 2004).

Desde la perspectiva de lo que se conoce como psicología positiva, promovido por Martin Seligman, la psicología se ha orientado hacia el estudio y comprensión de las patologías y las enfermedades mentales, logrando un cuerpo de conocimientos sólido que le han permitido generar teorías acerca del funcionamiento mental humano. Esto ha contribuido al desarrollo de nuevas terapias farmacológicas y psicológicas para las diversas enfermedades mentales, lográndose importantes avances en materia de recuperación de las personas

(Seligman, 2000). En tal sentido, la Psicología ha descuidado los aspectos positivos que se involucran en el desarrollo de los seres humanos. Así lo plantean de acuerdo con Seligman, quienes postulan que este énfasis de la psicología clásica en la enfermedad o la patología, la que ha hecho descuidar los aspectos positivos que por naturaleza propia tienen los seres humanos, tales como el bienestar, la satisfacción, la esperanza, el optimismo, el flujo y la felicidad; ignorándose así, los beneficios que estos presentan para las personas (Godoy, 2004).

Desde un punto de vista médico tradicional, la salud mental no es más que la ausencia de enfermedad mental. Así pues, si una persona no está diagnosticada de acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría, se le considera por defecto sana, desde el punto de vista mental. Sin embargo, Seligman considera esto impreciso, pues para él la salud mental es más que la ausencia de enfermedad mental; es la presencia de emoción positiva, compromiso, buenas relaciones, significado y logros (PERMA en sus siglas en inglés). La ausencia de enfermedad mental no garantiza la salud mental, ni tampoco la enfermedad mental excluye del todo la salud mental (Martin & Adler, 2018). En la corriente de la psicología positiva, se considera que los conceptos recopilados en PERMA parten de la consideración del concepto de bienestar como un concepto distinto al de felicidad, en el que se identifican cinco elementos medibles: la emoción positiva, el compromiso, las relaciones, el significado y propósito y el logro. Estos elementos no definen el bienestar, pero pueden contribuir a él; estos elementos se pueden medir subjetiva u objetivamente, lo que genera posibilidades de realizar mediciones en las poblaciones (Adler & Seligman, 2016).

De otra parte, se proponen los estudios de la actuación excepcional relacionadas con la creatividad y el talento, así como la capacidad de iniciativa de aprendizaje que se aprende en experiencias que combinan la motivación intrínseca y la atención profunda (Larson, 2000). La personalidad es uno de los predictores más fuertes y consistentes del bienestar subjetivo. El eslabón personalidad - bienestar se sostiene en una amplia variedad de investigaciones y se han desarrollado diversas teorías para explicar por qué se relaciona con el bienestar (Cuadra y Florenzano, 2003).

La psicología educativa desde una perspectiva positiva centra su atención en las fortalezas o atributos específicos positivos de las personas y grupos en ambientes pedagógicos; los estudios realizados en este ámbito proponen que aquellos docentes que enfatizan en las experiencias positivas sobre el desarrollo de habilidades en los niños, hacen que estos tengan mayor probabilidad de experimentar altos niveles de autoeficacia y otras características de desarrollo psicológico positivo, así mismo permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Esguerra y Contreras, 2006). Al respecto, Seligman señala que promover competencias en los niños es más que arreglar lo que está mal en ellos; es identificar y fortalecer sus cualidades predominantes, y ayudarles a encontrar los espacios en los que puedan expresarlas. Promover las fortalezas de los niños y jóvenes puede incrementar cambios que favorecen el manejo exitoso de las dificultades actuales y las que deberán afrontar en el futuro (Seligman, 2005).

En relación con la educación para el bienestar, la psicología positiva describe aspectos específicos que se relacionan con el bienestar. Estos aspectos se relacionan con aspectos que en los procesos de enseñanza- aprendizaje, de acuerdo con los contextos educativos. El primer aspecto tiene que ver con tomar conciencia de forma serena de pensamientos,

emociones y de los entornos y se define como *mindfulness*. El segundo aspecto, es la *empatía* que se relaciona con la capacidad para identificar como se sienten los demás y que piensan. El *autoconocimiento* que se relaciona con la capacidad de comprender los talentos, fortalezas y limitaciones, así como los objetivos propios. Estos aspectos abarcan la capacidad para *lidiar con emociones*, identificarlas, comprenderlas y gestionarlas, es decir evitar que estas se conviertan en daño. La *comunicación*, así como las *relaciones interpersonales* se refieren a la capacidad de relacionarse de manera sana y constructiva con otros. La *creatividad* del pensamiento para desarrollar ideas nuevas y útiles, así como *en pensamiento crítico* como la capacidad de analizar información identificando creencias y acciones que se derivan de diferentes maneras. La *toma de decisiones* para escoger las mejores creencias o planes de acción de las acciones disponibles y la *resolución de problemas* que permite gestionar problemas teóricos y prácticos (Seligman, 2005).

Otra motivación para comprender el aprendizaje como estrategia para promover bienestar en los individuos, es el impacto que esto podría tener sobre las poblaciones. Estudios realizados en diferentes países muestran la relación entre rendimiento académico y bienestar (Adler & Seligman, 2016). En este contexto, la educación de profesionales de salud son escenarios propicios para trabajar aspectos emocionales y relacionados con el bienestar, por la importancia que puede tener en la vida de los estudiantes, pero también en el fortalecimiento de capacidades, que les permitan abordar competencias esperadas para ejercer sus profesiones.

El desarrollo de habilidades blandas, competencias genéricas, competencias emocionales y el bienestar pueden tener aspectos en común, que deben ser abordados tanto dentro de los currículos, como fuera de ellos. Estos aspectos son especialmente importantes

en la formación de los profesionales en salud. Están llamados a asumir la responsabilidad de transformar los escenarios de intervención de la salud pública, para la que existen referentes que muestran resultados en salud, más allá de las intervenciones clínicas o preventivas tradicionales.

## **Capítulo III. La experiencia artística en la educación médica**

### **3.1. Introducción**

La relación entre la educación médica y las experiencias artísticas no es un tema nuevo en la literatura especializada. Diferentes estudios abordan este tipo de intervenciones, en relación con los programas académicos, los contextos en que se proponen, así como desde la perspectiva de profesores y en algunos casos de los estudiantes. En diferentes países, las escuelas de medicina relatan sus experiencias y las contribuciones de su acercamiento a las artes, mostrando posibilidades de solución a los problemas planteados por la educación médica y la práctica profesional.

Estas experiencias artísticas sugieren, desde la perspectiva de la educación, la relevancia de comprender las didácticas asociadas a estos procesos y su impacto en términos de aprendizaje, para la vida profesional, tanto como para la vida personal. En otras palabras, la formación humana dispone al individuo a resolver problemas del entorno, a partir del diálogo creador con las realidades y los acontecimientos (López Quintás, 1992). En este sentido, es importante afirmar su pertinencia en los contextos específicos de las Escuelas de Medicina y de los profesionales en salud.

### **3.2. La experiencia artística y la educación**

En *El arte como experiencia*, John Dewey propone que *experimentar*, como respirar, consiste en un ritmo que alterna interiorizaciones y exteriorizaciones. Su sucesión forma un ritmo debido a la existencia de intervalos o períodos en los cuales una fase cesa mientras la otra está latente y se prepara (Dewey, 2008). William James compara el curso de una experiencia consciente con los vuelos y aterrizajes alternados de un pájaro. Estos vuelos y

aterrizajes están íntimamente conectados uno con otro; no son descansos sin relación, sino que cada descanso en la experiencia absorbe y asimila consecuencias de un acto anterior, y lleva el significado que ha extraído y conservado. Es como el avance de un ejército en el cual todas las ganancias hechas son periódicamente consolidadas, siempre en vista de los que se hará después. Si nos movemos muy rápidamente, nos alejamos de la base de aprovisionamientos, de los aprendizajes obtenidos y la experiencia es atropellada, pobre y confusa; perdemos tiempo después de extraer un valor neto, la experiencia perecerá de inanición (Dewey, 2008).

La experiencia para Dewey se asocia con el aprendizaje. En la experiencia artística y la experiencia estética, los símbolos artísticos son opacos, no literales y figurativos, a diferencia de los símbolos científicos que apuntan a que los significados tengan la intención de transmitir, confiando en su transparencia. Como propone Elliot Eisner, investigador en la relación arte y educación, las obras de arte se basan en una estrategia sistemática y programática de ocultar y disfrazar, que no sólo es ajena a otras tradiciones epistémicas, como la ciencia, sino una contradicción con ella. La ciencia necesita explicar y comunicar tan claramente como sea posible; el arte no *necesariamente* oculta sus significados, propósitos, herramientas y procesos con el fin de expresarse a través de la complejidad (Eisner, 2004).

Las funciones cognitivas del arte estarían relacionadas con procesos relacionados con la sensibilidad, la imaginación y la representación, incluida la comunicación, que pueden jugar un papel importante en la salud de las personas, entendida esta no solo como ausencia de enfermedad, sino como bienestar físico, psicológico y social (Belver, 2011).

Para Eisner, las artes son medios para explorar nuestro paisaje interior. Cuando las artes nos conmueven de una manera genuina, descubrimos lo que somos capaces de experimentar. En este sentido, las artes nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional. Ofrecen recursos para experimentar el alcance y la variedad de nuestra receptividad y nuestra sensibilidad (Eisner, 2004).

El arte y los artistas pueden contribuir, dentro de sus posibilidades, a hacer más llevaderas las condiciones de vida de muchas personas, proporcionarles medios para sentirse mejor consigo mismo, aislarse de ambientes poco agradables, adquirir autoconfianza y sentirse un poco más felices al poder conectar y expresar sus emociones. El objetivo del arte no es curar un trauma psicológico, pero sí puede ayudar a humanizar los procesos de curación y los entornos en los que estos se desarrollan. Así mismo, a través del arte es posible crear experiencias que promuevan la imaginación y estimulan capacidades para experimentar emociones (Belver, 2011).

Dentro de la experiencia, aparece la relación con la experiencia artística con la experiencia estética, que tendría la cualidad de estar consumada. En ella intervienen dos elementos, un elemento asociado a la creación (del que participan tanto el artista como el espectador), como el elemento perceptivo (en el que también participan el artista y el espectador). La dificultad radica en que el lenguaje, tanto inglés como español, que no hay un término que incluya los dos elementos, pues este término debería abarcar tanto lo artístico que alude al primer elemento como al estético que alude al segundo (Dewey, 2008). Por esto, el uso de experiencia artística y experiencia estética se refiere a aspectos distintos, y en otros la diferencia no establece explícitamente a lo que se refiere.

Cuando un estudiante se le propone una historia de vida o una narrativa, que provoca emociones, esta es la base para el conocimiento, cuando estas se incorporan de manera adecuada, facilitan el aprendizaje. Uno de los aspectos importantes son el clima de la clase, y la construcción de un lenguaje empático entre el profesor y los estudiantes. Los profesores, también se ven expuestos en sus propias emociones por lo que se requiere modular sus propias emociones. Los profesores que buscan lograr aprendizaje, más allá de la transmisión de conocimientos, realizan una autoevaluación, un proceso reflexivo y buscan cambiar y aprender, aun sobre ellos mismos (Blasco et al., 2015).

Dentro de la filosofía occidental, el concepto aristotélico de la catarsis se ha convertido tanto en un estado emocional, caracterizado por la liberación de la tensión después de una experiencia artística abrumadora, y una técnica psicoterapéutica utilizada para aliviar la tensión y la ansiedad. El estado emocional tiene su efecto positivo en el restablecimiento de un equilibrio espiritual, mientras que el uso pragmático de la técnica logra un efecto terapéutico al traer sentimientos y temores reprimidos de la conciencia. Por lo tanto, en términos aristotélicos, las emociones en las artes siempre tienen un efecto positivo, aunque la percepción de los mismos pudiera no estar involucrando emociones positivas en un primer momento (Blasco et al., 2015).

La educación en artes no se limita a educar en valores y actitudes, propone que las emociones anteceden el pensamiento racional, especialmente en estudiantes. Las emociones pueden ser una forma de aproximación, que después fomenta la reflexión, por esto se considera un desafío generar procesos reflexivos en los estudiantes. Las narrativas y las historias de vida son un recurso importante usado en la formación médica, para acercar a los estudiantes a experiencias de vida, usados desde los griegos. La narración de cuentos, el

teatro, la literatura, la ópera y las películas tienen la capacidad de complementar la comprensión del amplio universo de la experiencia humana. La exposición a la experiencia de la vida, propia o de otro, proporciona lo que Aristóteles llamó catarsis. La catarsis se refiere a limpiar los sentimientos retenidos y, por otra parte, a un proceso de organización en la que las personas ordenan sus emociones (Blasco et al., 2015).

### **3.3. Educación médica y estrategias relacionadas con las artes**

En educación, la didáctica se comprende como el conocimiento sobre las mejores maneras de aprender y enseñar una temática. De acuerdo con Biggs, esto se relaciona, por una parte, con las teorías de la enseñanza y el aprendizaje y, por otro lado, de la experiencia propia del profesor. En la combinación de estos dos campos de conocimiento, el profesor es capaz de deducir formas útiles de mejorar su propio ejercicio docente, utilizando el pensamiento y los conceptos de las teorías aceptadas (Biggs, 2005). En el caso de las artes en medicina, estas se incorporan como intervenciones para facilitar la exploración de los elementos comunicativos, sociales, políticos, emocionales y espirituales (de la Croix et al., 2011).

Los profesores que realizan una práctica reflexiva se interesan por intervenir ciertas situaciones, que consideran son una necesidad en la formación médica. Estas pueden referirse a aprendizajes que mejoran la práctica médica, como mejorar la comunicación entre el médico y el paciente, las relaciones de empatía, así como a la creatividad para abordar situaciones complejas. Algunos estudios proponen las limitaciones de la educación médica, identificando problemas como la deshumanización de la práctica, la necesidad de afrontar situaciones complejas, así como disminuir la ansiedad que generan situaciones como examinar un paciente o abordar contextos laborales.

En este sentido, se plantean diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje como proyectos interpretativos, es decir en los que los estudiantes deben reflexionar sobre lo que sucede en la vida de los pacientes. Este tipo de didácticas generan la resistencia de los estudiantes de medicina quienes consideran una distracción en el que predominan las ciencias biomédicas. En este contexto, los profesores que realizan este tipo de actividades son esenciales para generar y nutrir un medio educativo que valore la reflexión, creatividad, la conciencia crítica y valores humanísticos en Medicina. Sin embargo, esto requiere disposición de tiempo para pensamiento, discusión y esfuerzo necesario para la creación de arte. Finalmente, se requiere compromiso institucional que le dé importancia a los valores humanistas (Kumagai, 2012).

### **Acercamiento a la perspectiva de otro**

En educación médica, la comprensión de la perspectiva del otro se considera importante para generar el ambiente de confianza que requiere la relación con el paciente. La experiencia relatada en el estudio realizado en la Universidad de Arizona, *Patients as Teachers, Medical Students as Filmmakers: The Video Slam*, un estudio piloto realizado entre 2006 y 2008, analizó experiencias con proyectos de estudiantes de medicina (cineastas) filmando pacientes para evaluar el potencial de aprender sobre los retos de vivir con una enfermedad crónica. Este estudio generó evidencia del resultado de aprendizaje que se logra al estar en contacto con personas que padecen enfermedades crónicas, a través de la edición de vídeos cortos sobre sus experiencias. Los estudiantes reportaron que su aprendizaje sobre el impacto en las relaciones y aspectos psicológicos en los pacientes fue más profundo, además de comprender mejor la importancia del trabajo de otros profesionales. Así mismo, identificaron la importancia de la disponibilidad de recursos comunitarios y el impacto

financiero de la atención. Sin embargo, este tipo de experiencia propone dilemas éticos que se relacionan con la confidencialidad sobre la información de los pacientes y de los servicios de salud. (Shapiro et al., 2009).

A través del llamado a la “interpretación”, el arte y las conversaciones asociadas, tienen el potencial de mover la reflexión más allá de “sí mismo”. A través de la “fusión de horizontes”, que ocurre entre los individuos y la obra de arte y entre los individuos y los demás. El arte amplía el horizonte de cada uno. Algunos autores proponen, que este acercamiento de los estudiantes permite la transposición que se puede definir como el “intento de ver la experiencia de vida de otro desde adentro” (Jones et al., 2017; Kumagai, 2012).

A partir del documental titulado: Enfermedad: Vida y muerte de Bob Flanagan, Supermazoquista, se publica la experiencia de los estudiantes “*No Innocent Eye: Knowledge and Interpretation in Art and Medicine*”, para mostrar cómo, a partir de los aspectos propuestos por el artista, los estudiantes tuvieron la posibilidad de reflexionar acerca de sus emociones y juicios, en aspectos diversos, en algunos casos “incómodos” de abordar. Tomar como referencia el documental sobre la vida de un artista, sadomasoquista, que padecía fibrosis quística, esta experiencia en conjunto con estudiantes de Diseño y estudiantes de Medicina de *Alpert Medical School de Brown University* (Auerbach & Baruch, 2012).

### **Cine y video. La aproximación a la experiencia de otro**

El cine permite aprender a lidiar con las emociones y las actitudes, mientras se promueve la reflexión. Las historias de vida derivadas de las películas encajan bien con el contexto y las expectativas de los alumnos (Blasco et al., 2015). Un referente importante en este campo es la *Revista de Medicina y Cine de la Universidad de Salamanca*, pues desde la

década de 2000 ha publicado diversas experiencias en este tema y ha generado espacios de estudio para interesados en este tema. Las experiencias en las publicaciones permiten identificar diversidad de temas, que se abordan en diferentes películas. Las experiencias con el cine en la educación médica permiten comprender la importancia que tiene el cine, para identificar, analizar y generar contenidos relacionados con experiencias personales y colectivas, es decir, que el contenido temático es el factor que interviene en este sentido (Guilera, 2018; Loscos et al., 2006).

En la literatura médica, los estudios relacionados con el cine, desde hace algunos años, son frecuentes y diversos. La revisión sistemática de los estudios (publicada en 2010) evidencia que, a partir del año 2000, aumentaron el número de publicaciones en las que predominaron problemas de salud mental. Los temas analizados incluyeron la psiquiatría adolescente, la formación biopsicosocial y el examen de estado mental, consejería familiar y matrimonial, trastornos de personalidad, psiquiatría y medios de comunicación y esquizofrenia. Este estudio muestra cómo el cine permite aproximarse a temas de la formación médica, como los determinantes sociales de la salud, el consumo de alcohol, la pobreza y violencia doméstica. Así como otros temas en torno al profesionalismo, la ética, el fin de la vida, el duelo, la relación médico paciente, la empatía y el altruismo. El cine ha sido explorado dentro de las clases de algunos profesores que han orientado esta experiencia hacia las humanidades y la enseñanza de la medicina basada en la narrativa. (Darbyshire & Baker, 2012).

### **Empatía imaginativa en teatro y actuación**

Las experiencias artísticas relacionadas con el teatro y la actuación no son descritas con frecuencia en la literatura médica. Sin embargo, estas experiencias permiten identificar

aspectos relevantes en ellas, asociados con la formación médica. “*Actuar la medicina*” fue un programa creado por una compañía de teatro en colaboración con escuelas de medicina y odontología de Londres. En él, artistas profesionales realizaron talleres para explorar temas relacionados con el cuidado en salud y habilidades profesionales en los estudiantes como la auto presentación, la observación, la comunicación, el auto cuidado y la comprensión de las diferencias. En este tipo de estudios se introduce el concepto de “empatía imaginativa”, que se comprende como un proceso que permite imaginar las experiencias de otras personas, es decir que “la imaginación es un proceso integral para el trabajo diario de cualquier médico que trate de entender, tener empatía o cuidar a su paciente” (de la Croix et al., 2011).

El concebir futuros escenarios para el paciente o la realización de pronósticos son procesos que se relacionan con la imaginación. Los resultados muestran que el programa ayuda a perder el miedo a las personas y parecer menos inexpertos frente a los pacientes. El “estado de miedo”, que se presenta durante la auscultación o la presentación ante un equipo desconocido u otros colegas, se puede mitigar aprendiendo técnicas de control de reacciones físicas y mentales y desarrollando habilidades para presentarse seguros y exteriorizando calma, como lo hacen muchos actores antes de presentarse ante una audiencia (de la Croix et al., 2011). Sin embargo, surge una preocupación relacionada con la empatía, sobre la posibilidad que este tipo de experiencias puede exponer a los médicos a mayor riesgo de agotamiento, por el aumento de la empatía con el paciente.

### **Literatura y empatía**

La relación entre la literatura y la empatía, en la formación se considera un aspecto de relevancia, específicamente en el establecimiento de una relación médico-paciente. Desde el punto de vista de su apreciación, como de su creación, puede ser una poderosa herramienta

de enseñanza para mejorar las habilidades empáticas y la creatividad (Guilera, 2018). En el ejercicio de la medicina, la relación médico-paciente es compleja, sin embargo, en algunos casos la formación médica no enseña cómo afrontar aquellas situaciones que con toda seguridad van a enfrentar en el ejercicio profesional. En España, existía una preocupación por fortalecer la empatía en los estudiantes de medicina, que les permitiera afrontar situaciones debían encontrar en su ejercicio profesional, por tanto, se realizaron ejercicios a partir del cine y la literatura, permitieron reflexionar sobre aquellos aspectos emocionales y psicosociales implícitos en la profesión médica (Loscos, 2016).

En relación con la literatura, los profesores retomaron diversidad de textos como *Perder la piel* de Marta Allué, que relata el testimonio de una trágica experiencia personal, por quemaduras profundas en cuerpo de su autora. Entre las obras recomendadas se propusieron a Marguerite Yourcenar, *Memorias de Adriano*; Martin Winckler (médico), *La enfermedad de Sachs*; William Carlos Williams (médico), *Cuentos*; Rafael Argullo, *Davalú o el dolor*; Kay R Jamison, *Una mente inquieta*; José Luis Sampedro, *Monte Sinaí*; Jean-Dominique Bauby. *La escafandra y la mariposa*. Otro tipo de obras son escritas por médicos describiendo enfermedades como *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero* de Oliver Sacks; *The illness narratives. Suffering, healing and the human condition* de Arthur Kleinman. Y otro tipo de escritos como Autobiografías *The lost art of healing* de Bernard Lown; *Las voces del laberinto. Historias reales sobre la esquizofrenia*, de Ricardo Ruiz Garzón. El estudio concluye que el cine o la literatura, pueden ayudar de manera importante a abordar desde la perspectiva de la educación, al presentar muchos problemas difíciles de comprender en el marco tradicional de la lección magistral (Loscos, 2016).

La literatura, como un recurso en la educación médica, ha sido utilizada, por ejemplo, en la *Universidad de South Carolina*, quienes incluyeron textos literarios que aparentemente no se referían al cuidado de la salud, para mostrar la como la narrativa de la enfermedad puede ser única. Esta perspectiva desafía lo que un estudiante de medicina puede tener en cuenta como una narrativa en salud, a través de *“Beauty: When the Other Dancer is the Self”* de Alice Walker. Este relato muestra cómo las lesiones y las enfermedades pueden afectar el transcurso de la vida, contribuyendo a la formación y transformación constante desde la infancia (Kerr, 2013).

### **Intervenciones artísticas en las comunidades y resultados en salud y bienestar**

Esta relación compleja en el arte y la salud está determinada por la concepción de la salud que dentro de un modelo puede estar centrado en la erradicación de la enfermedad a través de diagnóstico y tratamiento efectivo. Esta comprensión puede ser distinta a la de un modelo social que enfatiza múltiples factores interrelacionados que influyen la salud y puntualizan en los cambios que se pueden hacer en la sociedad para hacer la población más sana (Broderick, S., 2011).

La salud pública que comprende la salud de un modo más complejo en el que se establece un mayor énfasis en la prolongación de la vida y la igualdad (entre más equitativa sea la sociedad, mejores resultados en salud se obtienen) puede proponer el mejoramiento de determinantes en salud, como estrategia para lograr estos resultados. En este sentido, Broderick propuso que el cambio social en medicina y el cambio social en prácticas de arte comparten preocupaciones similares que garantizan que esta relación aumentará sus puntos de encuentro en el futuro (Broderick, Sheelagh, 2011).

En el estudio *The Connection Between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature* se analizan diferentes publicaciones científicas sobre este tema. Los resultados muestran que las expresiones artísticas analizadas evidencian que su uso tiene efectos positivos significativos en la salud. Sin embargo, se registran limitaciones con respecto a la utilización de generalizaciones, así como que los estudios encontrados no son exhaustivos, muchas de las mediaciones fueron pequeñas en tamaño y lanzadas en grupos por “conveniencia” de participantes disponibles, que introducen una serie de factores que pueden llevar al error (Stuckey & Nobel, 2010).

Estudios como éste plantean que el uso del arte en la sanación no contradice la visión médica generando entendimiento en dimensiones emocionales, somáticas, artísticas y espirituales. Cuando las personas son invitadas a trabajar con procesos creativos y artísticos que están relacionados con su identidad o con el dolor, tienen mayor capacidad para relacionar sus estados afectivos y su sentido. Entre más entendamos la relación entre expresión creativa y sanación, más descubriremos el poder de sanación de las artes, pues a través de la creatividad y la imaginación podemos encontrar nuestra identidad y nuestra reserva de sanación (Stuckey & Nobel, 2010).

Las experiencias en salud pública se expresan así mismo en las publicaciones de investigaciones realizadas con grupos de población específicos (Allain, 2011). En Australia, se publicó la experiencia *Women’s experiences of attending a creative arts Program during their pregnancy* en 2001. Esta experiencia plantea cómo el incremento de nacimientos niños en los países desarrollados se considera un evento médico que no tiene en cuenta los aspectos emocionales del embarazo. La investigación explora el uso de artes creativas para promover salud emocional y física; además de bienestar, se incluyeron actividades como canto, baile,

cuentaría y tejido. Este estudio cualitativo describe varios resultados: primero, búsqueda de apoyo; segundo, conectarse con otros, conmigo misma y el bebé; tercero, encontrar un lugar para compartir, aprender y crecer; finalmente, encontrando el equilibrio. Los hallazgos sugieren que la participación en el programa les dio a las mujeres apoyo social, sentido de conexión y mejoró las percepciones de bienestar emocional durante el embarazo (Demecs et al., 2011).

La experiencia con otro tipo de población fue publicada en el Reino Unido bajo el título *Arts and health as a practice of liminality: Managing the spaces of transformation for social and emotional wellbeing with primary school children*, este artículo describe como se realizó el manejo de los espacios de transformación para el bienestar social y emocional de los niños de primaria (Atkinson & Robson, 2012). De acuerdo con los investigadores en este tema, el estudio del apoyo social está ampliamente respaldado por investigaciones que demuestran que existen asociaciones muy fuertes entre el nivel de apoyo social y el estatus de salud individual y el bienestar emocional; al igual que en el estudio sobre madres gestantes, los hallazgos sugieren que las actividades creativas generan un sentimiento de confianza en las madres, así como la oportunidad de aprender de otros (Demecs et al., 2011).

Como se ha mostrado, existe evidencia que apoya el hecho que involucrarse en actividades creativas puede permitir beneficios más allá de la salud, que incluyen la promoción del bienestar, la calidad de vida y la salud, incrementa los niveles de empoderamiento, impacta de manera positiva en la salud mental y genera apoyo social para las personas. Las discusiones frente al enfoque de la investigación, y la dificultad para determinar el impacto de este tipo de actividades en la sociedad, es un asunto complejo, lo

que puede estar determinado por la comprensión del concepto de salud y los modelos de salud que se adopten, de acuerdo con las políticas de diferentes países.

### **Las políticas en salud pública relacionadas con el arte, y su impacto en el bienestar.**

La evidencia sobre las experiencias de políticas de salud que tienen en cuenta las artes como parte importante de sus modelos de atención son escasos, esto requiere de modelos no biomédicos y más integrales de la comprensión de la salud. Países como el Reino Unido han publicado sus experiencias en este sentido, con el programa de Prescripción de Artes, que ya están indexadas en las bases de datos especializadas en salud (Bungay & Clift, 2010; Clift & Stickley, 2017).

El concepto de prescripción en el campo de la medicina está relacionado con el potencial de beneficiar la salud y bienestar de las personas. La *“prescripción social”* se define como el apoyo en la experiencia de las personas a través del fomento de los recursos comunitarios y del sector voluntario para atención primaria (Bungay & Clift, 2010). Los autores de estos temas describen como “un mecanismo para unir pacientes con la atención primaria por medios no médicos y apoyo comunitario”. Esto incluye oportunidades para artes y creatividad, actividad física, aprendizaje, trabajo voluntario, ayuda mutua, amistad y auto ayuda, lo mismo que apoyo en cuanto a beneficios, préstamos, consejo legal, y problemas familiares. Es decir que permite el acceso a servicios de atención primaria en salud, orientados a personas con necesidades de apoyo social, y servicios no clínicos, que ofrecen opciones para mejorar condiciones de salud y alternativas para su crecimiento (Bungay & Clift, 2010).

En el contexto de prescripción de Arte, a las personas se les ofrece servicios comunitarios de la misma manera que se les ofrece servicios de salud, con un formato de prescripción (fórmula). El uso de la palabra “prescribir” en este contexto ha sido criticado porque conlleva obviamente connotaciones médicas y su asociación con el modelo biomédico; se considera adecuados conceptos como “ofertas comunitarias” que hacen referencia a este tipo de experiencias en el contexto de la salud (Bungay & Clift, 2010). Los estudios sobre modelos de prescripción en este campo advierten como, así como todas las innovaciones, la implementación de los programas de prescripción de arte es un reto. La falta de evidencia científica significa que es muy difícil asegurar los recursos necesarios para su mantenimiento. Es por esto, que el éxito de estos programas se basa en la presencia de profesionales comprometidos, con un buen conocimiento del sector del voluntariado y el desarrollo de principios y prácticas comunitarias.

De acuerdo con Clift, el campo de las artes y la salud es complejo y multi-dimensional, de modo que existen muchos retos en pasar más allá de la investigación basada en la práctica, hacia la construcción de un campo de conocimiento que pueda generar una base para la futura práctica basada en evidencia. En los últimos 30 años se ha dado esta transición a nivel internacional y particularmente en el Reino Unido, que ha mostrado un crecimiento del interés por la participación cultural y especialmente de las artes creativas como beneficio al bienestar y la salud pública. Los estudios de investigación y evaluación han documentado estos beneficios de forma sistemática, contribuyendo al crecimiento de la evidencia basada en la práctica. Así, se podría decir que el cambio en las políticas en este sentido estará determinado por el avance en la investigación en grupos de población más

amplios y las evaluaciones de impacto de estas intervenciones, que podrían tener un impacto sobre las políticas de salud pública (Clift, 2012).

## **Capítulo IV. Delimitación del problema de investigación**

### **4.1.Contexto de la Investigación**

La Universidad El Bosque con sede en Bogotá – Colombia, es una Institución de Educación Superior que se fundó como Escuela Colombiana de Medicina en el año 1977 y se convirtió en Universidad El Bosque, en 1997. Con la apertura del primer programa académico, la Escuela Colombiana de Medicina se fundamentó en la reflexión sobre la concepción, que evolucionó desde un modelo tradicional de formación hacia un modelo institucional y curricular centrado tanto en el aspecto educativo como en la función social de la salud. En febrero de 1979, se recibieron de manera oficial a estudiantes para el programa de medicina, con una propuesta diferente al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje de la medicina, que busca una vinculación más estrecha con los problemas de salud de la población colombiana. (Universidad El Bosque, 2013)

La misión y la visión inicialmente planteada para la Institución, considera orientar su desarrollo hacia un horizonte concreto y pragmático. En este sentido, se plantea la siguiente Orientación Estratégica Institucional: “La Universidad El Bosque se consolida como Universidad de formación, multidisciplinaria, con un foco que articula su desarrollo (en formación, investigación, transferencia y servicio) en la Salud y Calidad de Vida. insertada en el entorno global, comprometida con las necesidades y oportunidades locales, regionales y nacionales” (Universidad El Bosque, 2022)

Los procesos de calidad dentro de la Universidad se han considerado de importancia, por ello se han adelantado ejercicios de autoevaluación institucional y de evaluación orientados por la Asociación Europea de Universidades. Estos procesos han enriquecido a la Institución con una serie de acciones de mejora y, principalmente, con el fortalecimiento de

su cultura de la calidad y con la construcción colectiva del Plan de Desarrollo Institucional 2011-2016. Actualmente, la Universidad continúa adelantando diferentes procesos de Autoevaluación Institucional y los ha articulado con los procesos de autoevaluación con fines de acreditación y renovación de acreditación de programas académicos.

La Facultad de Medicina de la Universidad El Bosque ofrece un Programa de formación estructurado de acuerdo con el Proyecto Institucional, es decir, parte del modelo Biopsicosocial y cultural como eje integrador. La Escuela Colombiana de Medicina se propone alcanzar un perfil de los estudiantes, que logren dominar y demostrar: - conocimientos útiles, relevantes y pertinente de las ciencias básicas médicas, ciencias sociales, las ciencias clínicas médicas y la salud pública que permita la atención de problemas de salud en individuos y colectivos; -habilidades y destrezas para realizar prácticas de promoción de la salud como las prácticas de prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de la enfermedad; -capacidad para el cuidado médico de individuos y colectivos de acuerdo con sus condiciones y circunstancias, desde el enfoque biopsicosocial y cultural; - capacidad de lectura, escritura y argumentación, en diferentes ámbitos de la práctica profesional, desde la comunicación con los pacientes hasta las interacciones con el equipo de salud, familias y comunidades; -habilidades para la utilización de las tecnologías de información, comunicación y educación en la atención de la salud de individuos y comunidades; -capacidad para situar su práctica profesional en los contextos locales, sistemas de salud y condiciones histórico sociales, buscando asegurar desenlaces afortunados en la provisión de servicios para los individuos y colectivos; - capacidad para reconocer diferencias culturales en individuos, familias y comunidades para organizar acciones consecuentes y efectivas; - capacidad y compromiso para llevar a cabo acciones

profesionales, que acogen acuerdos éticos, morales y políticos, cuida la confidencialidad, privilegia las necesidades e intereses de individuos y colectivos, reconoce diferencias culturales y desarrolla la autonomía; - capacidad para la búsqueda, recolección, organización e interpretación crítica de la información producida por las ciencias básicas médicas, las ciencias sociales, las ciencias clínicas médicas y la salud pública, desde diferentes fuentes y bases de datos; - pensamiento y actitud crítica y creativa hacia el conocimiento médico y la práctica profesional en el contexto de la ciencia, la tecnología y las humanidades de las sociedades contemporáneas.

#### **4.2. Antecedentes de este estudio**

Un estudio previo se realizó con profesores de la Facultad de Medicina de la Universidad El Bosque, para identificar los antecedentes de la experiencia artística en la formación médica. Estas experiencias fueron recopiladas y analizadas, para identificar aspectos significativos, y relacionar estas experiencias con la comprensión sobre la enseñanza de los profesores. Este estudio exploratorio de carácter cualitativo permitió comprender su relación con la experiencia estética, como una parte importante de su vida personal. El resultado de esta exploración realizada a través de entrevistas semiestructuradas a 4 profesores de la Facultad de Medicina, de la Universidad El Bosque. Los análisis cualitativos de los datos analizados se describen de acuerdo con aspectos que emergen del análisis como: la importancia de la trayectoria personal del profesor, los elementos relacionados con la elección de experiencia artística, la experiencia artística como parte de la didáctica y los aprendizajes relacionados con este tipo de experiencias.

Este estudio muestra la importancia de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del profesor, teniendo en cuenta como su experiencia se refleja en la manera con la que se aproxima a la educación. Las entrevistas muestran la relación en experiencia personal, profesional y docente con la experiencia artística y esta se refleja en los procesos de enseñanza-aprendizaje, diseñados por ellos. Otro aspecto relevante de este estudio fue como estos profesores se caracterizan por su interés por el estudio de metodologías de enseñanza, y la reflexión pedagógica, con un carácter interdisciplinario. Para ello, se considera importante el proceso auto reflexivo que promueve actividades de aprendizaje relacionadas con la experiencia estética y artística, que permiten reconocer diferentes maneras de adquirir conocimientos importantes para la vida.

Estas formas de conocimiento distintas, poco frecuentes en la educación médica, se relacionan con necesidades percibidas por los profesores en los estudiantes, como el fortalecimiento de la intersubjetividad, que se relaciona con la empatía necesaria para generar una relación médico-paciente; la búsqueda del relacionamiento de aspectos emocionales, tanto propios como del paciente; la necesidad de comprensión de diferencias culturales, para la atención en comunidades. En relación con los procesos de aprendizaje, la motivación para usar este tipo de didácticas se relaciona con buscar que el estudiante se motive en el estudio de conocimientos importantes para la formación médica, como son los aprendizajes relacionados con ciencias humanas y sociales.

Esta exploración propuso la importancia que la comprensión del papel de la experiencia artística en la formación médica, especialmente en relación con el abordaje de situaciones que emergen en el contexto, como son el abordaje de aspectos emocionales, la

importancia de humanizar la práctica médica y el afrontamiento de situaciones complejas como el agotamiento, que se relaciona especialmente con profesionales en salud.

### **4.3. Problema de investigación**

Los estudios sobre educación superior convergen en la necesidad de analizar los procesos de enseñanza aprendizaje, en la búsqueda de la calidad en los aprendizajes logrados por los estudiantes, y la importancia de estos en los contextos donde ellos desarrollan su vida profesional. En la educación médica, los estudios muestran un incremento en situaciones de salud, en los estudiantes y profesionales generadas por altas cargas de estrés y agotamiento, relacionados con aspectos emocionales. Al mismo tiempo, estudios muestran las posibilidades de la experiencia artística para generar aportes a esta formación médica.

Sin embargo, desde la educación médica la preocupación por el impacto del estrés, que tiene importantes consecuencias como: depresión, ideación suicida, agotamiento, abuso de alcohol ocurren durante el periodo de formación y continúa a lo largo de carreras médicas. Uno de los problemas a los que se enfrenta la educación de profesionales en salud es que se relaciona directamente con la preocupación por los altos niveles de angustia personal, agotamiento, depresión y baja capacidad para el afrontamiento y manejo de emociones. Las actividades de autocuidado, como el fortalecimiento de la resiliencia y el entrenamiento para el manejo del estrés, recientemente han ganado importancia. Esta situación se presenta en la práctica profesional, como durante la formación, y ha sido documentada en diferentes países.

Esta idea sugiere que de alguna manera se ha olvidado que la educación tiene un papel fundamental en el bienestar de las personas, especialmente importante en la formación médica, lo que contrasta con los resultados de las investigaciones realizadas a profesionales y estudiantes. Estos estudios muestran la ausencia de bienestar y salud, en estudiantes que

parecen incrementarse en los profesionales relacionados con el campo de la salud (Dyrbye & Shanafelt, 2016; Shiralkar et al., 2013). La relación entre la educación médica y el bienestar propone temáticas de análisis interesantes para la interacción entre distintas disciplinas y, por tanto, cambia la comprensión de las posibilidades del aprendizaje en los programas académicos.

Este estudio busca comprender las posibilidades de la experiencia artística en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del Programa de Medicina, para analizar sus posibles aportes a la perspectiva del bienestar. En el caso de la Universidad El Bosque, las asignaturas electivas son espacios de aprendizaje diseñados por profesores, para aportar a la formación integral de los estudiantes. La vinculación a estos espacios es elegida por estudiantes de diferentes programas académicos.

El estudio busca responder las siguientes preguntas, en el contexto de la escuela de medicina de la Universidad El Bosque: ¿Cómo los profesores abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje que proponen electivas basadas en experiencias artísticas elegidas por estudiantes de medicina? ¿Cómo contribuyen las experiencias artísticas de las asignaturas electivas a resultados de aprendizaje relacionados con la formación médica? ¿Cómo puede la educación, a través de experiencias artísticas, contribuir al bienestar de los estudiantes de medicina?.

## **Capítulo V. Metodología**

### **5.1. Participantes y fuentes de información**

La población de estudio fueron los cursos electivos, en los que participaron estudiantes de medicina de la Universidad El Bosque, entre 2018-2020, que dentro de sus metodologías abordaban la experiencia artística. En total se encontraron 18 cursos, 8 no estaban dispuestos o disponibles para participar en la investigación y 10 profesores participaron de las entrevistas y encuestas.

Las fuentes de información que se consultaron para el análisis fueron documentos institucionales, específicamente 10 programas académicos, sobre cursos electivos, que cumplían con los siguientes criterios para su inclusión en el estudio: El curso electivo se realizó entre 2018 y 2020; el curso era una electiva abierta a estudiantes de todas las facultades, y contaba con la participación de los estudiantes de medicina; el curso incluía experiencias artísticas.

Se diseñó un instrumento para sistematizar datos proporcionados por los profesores sobre aspectos relacionados con el curso. A partir de los 10 programas académicos, se invitó a participar a 10 profesores, a quienes se entrevistó sobre aspectos relacionados con la asignatura electiva, en la que habían interactuado con estudiantes de medicina.

Los datos de tipo cuantitativo y cualitativo se analizaron de acuerdo con los objetivos del estudio y los análisis tuvieron como propósito profundizar sobre aspectos significativos, de carácter cualitativo que permitieran comprender las relaciones entre el contexto del aprendizaje, los procesos de enseñanza aprendizaje y los resultados derivados de ellos. El estudio busco centrarse en los procesos de enseñanza e indaga sobre los procesos de aprendizaje derivados de ellos.

**Tabla 1** Fuentes de información para este estudio y tipo de análisis

<b>Tipos de documentos</b>	<b>Análisis</b>
10 programas académicos de asignaturas electivas, en las que participaron estudiantes de medicina en el periodo (2018-2020).	Documental / Cualitativo
7 documentos Institucionales de la Universidad El Bosque-	Documental / Cualitativo
10 encuestas realizadas a profesores	Análisis cuantitativo descriptivo
10 entrevistas a profesores	Análisis cualitativo. Identificación de categorías emergentes.

El análisis de los datos cualitativos se realizó en el programa Atlas.ti versión 9 y los datos cuantitativos se analizaron en el programa SPSS en la versión actualizada. Los análisis se organizaron de acuerdo con las categorías de análisis definidas para la construcción de los instrumentos de recolección de la información.

## **5.2. Diseño metodológico**

En educación médica, los métodos mixtos se consideran adecuados para abordar problemas de investigación complejos teniendo en cuenta que permiten ampliar las preguntas y las teorías para dar cuenta de la realidad e incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación con los métodos mixtos, las respuestas aportan a la comprensión de los fenómenos educativos que a su vez hacen surgir nuevas preguntas (Hamui-Sutton, 2013). Estas se deben abordar de acuerdo con las necesidades de comprensión, que son distintas de

acuerdo con los contextos y que, en este caso, implicaron el diseño de una metodología, específica para el análisis de las interacciones entre los diferentes momentos de aprendizaje, definidos por modelos usados en la investigación en educación superior. La teoría de las 3P, que en español se definen como presagio, proceso y producto, requieren profundizar sobre las relaciones de estos momentos y los aspectos implicados en este proceso, y que varía de acuerdo con la orientación de las preguntas de investigación, y sus objetivos.

Para este estudio, se seleccionó un diseño mixto que retoma datos cuantitativos y cualitativos para la comprensión de la situación problema, esta combinación busca proveer unas respuestas amplias a las preguntas que generan la investigación (Creswell, 2014). Desde esta perspectiva, se buscó abordar este caso de estudio, a partir de fuentes de información distintas, teniendo en cuenta documentos institucionales, encuestas y entrevistas a profesores, así como información de los estudiantes. (Hernández P et al, 2015).

El diseño de investigación puede definirse como un modelo mixto convergente (paralelo o recurrente), pues se realizó una recopilación simultánea de datos cuantitativos y cualitativos, para fusionar los datos y usar los resultados para entender un problema de investigación (Creswell, 2014). La fortaleza de este diseño es que combina las ventajas de cada forma de datos, es decir, los datos cuantitativos proporcionan generalización, mientras que los datos cualitativos buscaron ofrecer información más profunda. Una de las dificultades que se consideró fue cómo combinar los dos tipos de datos, pues dadas las características de este estudio, se orientó a generar una comprensión de los resultados. Desde una perspectiva fenomenológica (Colás et al, 2009).

En este sentido, se consideró abordar desde la fenomenología las descripciones que los sujetos hacen de sus vivencias, es decir de como representan el mundo, para descubrir las formas de comprensión que tienen de los fenómenos, para reconocerlas a través de categorías. Se retomaron aspectos de la investigación fenomenográfica tradicional, que se propone investigar las formas cualitativamente diferentes en las que las personas entienden un fenómeno particular o un aspecto del mundo que les rodea. Estas "diferentes formas de comprensión", o concepciones, se representan típicamente en forma de categorías de descripción, que se analizan más a fondo con respecto a sus relaciones lógicas al formar un espacio de resultados.

El término fenomenografía usado en la investigación en educación, por Ference Marton en la década de 1981, propone una orientación idónea para la investigación en educación, pues este tipo de estudios, los resultados representan la variación de formas colectivas de experimentar un fenómeno, es distinta a la fenomenología donde se espera describir la experiencia individual. Este tipo de investigación busca revelar la anatomía colectiva de la conciencia (Blasco et al., 2015).

Para este estudio, se dio importancia al carácter interpretativo de la investigación cualitativa que propone que la realidad es múltiple e intangible. Por tanto, se buscó comprender los fenómenos educativos, a través de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervenían en la acción educativa. Desde esta perspectiva, la descripción de aspectos como las concepciones de las personas permiten comprender las relaciones entre las experiencias de las personas y los significados de estas experiencias. En relación con esta perspectiva, las metodologías mixtas de investigación, en las que los datos cualitativos y

cuantitativos pueden ser legítimos y se integran para comprender desde la perspectiva subjetiva y objetiva el fenómeno de estudio (Feldon & Tofel-Grehl, 2018).

### **5.3. Objetivos**

#### **5.3.1. Objetivo General**

Analizar procesos de enseñanza-aprendizaje *de las asignaturas electivas basadas en experiencias artísticas*, en las que participaron estudiantes de la titulación de Medicina en la Universidad El Bosque en Colombia, entre 2018-2020 y su relación con la formación médica y el bienestar.

#### **5.3.2. Objetivos específicos**

1. Analizar el *contexto en la enseñanza* de las asignaturas electivas basadas en experiencias artísticas, en los que participan estudiantes de la titulación de medicina.
2. Describir las *concepciones de profesores* que proponen asignaturas electivas basadas en experiencias artísticas.
3. Analizar los *objetivos, estrategias de enseñanza y evaluación* de los programas electivos que incluyen experiencias artísticas.
4. Relacionar los *resultados de aprendizaje* de las asignaturas electivas basadas en experiencias artísticas, con los esperados de la formación médica.
5. Comprender las relaciones *entre* procesos de enseñanza-aprendizaje basados en *experiencia artística*, y aprendizajes relacionados con el bienestar.

#### 5.4. Variables y categorías de análisis

Las categorías de análisis que se incluyeron para el análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje se eligieron teniendo en cuenta aspectos descritos en las teorías.

**Tabla 2** *Categorías y subcategorías*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Contexto de enseñanza	Políticas educativas / Educación Médica/ Contexto Institucional
Características de profesores	Experiencia / Formación / Concepciones
Actividades de enseñanza	Estrategia de enseñanza /Experiencia artística/ Evaluación
Resultados de aprendizaje	Orientados al saber, saber hacer, ser.
Bienestar	

#### 5.5. Materiales

Para el diseño del instrumento, se realizó una adaptación del “Instrumento para medir las estrategias de evaluación de la apropiación de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes de la titulación de medicina”, para la Universidad El Bosque.

El diseño del instrumento se realizó teniendo en cuenta los siguientes aspectos.

##### 0. Información asignatura

##### 1. Información general

Características sociodemográficas del docente.

## 2. Objetivos de aprendizaje

Relación del Programa con los Objetivos Institucionales de Aprendizaje OIA

Objetivos de aprendizaje de la asignatura

## 3. Actividades de enseñanza aprendizaje – Evaluación

Actividades de aprendizaje

Evaluación

(Véase el anexo 1 – Instrumento de recolección de la información)

### **Instrumento para validación**

El instrumento fue evaluado usando una Validación por jueces expertos, teniendo en cuenta 4 criterios de evaluación: contenido, claridad-redacción, coherencia y lenguaje.

**Contenido:** Los ítems o reactivos contienen los elementos necesarios para medir la dimensión establecida.

**Claridad-Redacción.** El ítem o reactivo se comprende de manera fácil y clara, ya que tiene sintaxis y semántica acorde con la dimensión evaluada.

**Coherencia:** El ítem o reactivo tiene relación con la dimensión que se está midiendo.

**Lenguaje:** La terminología utilizada es adecuada de acuerdo con las características de la población.

La escala de medición usada corresponde a las siguientes descripciones:

1. No cumple con el criterio / 2. Nivel Bajo / 3. Nivel Medio / 4. Nivel Alto.

(Véase el anexo 2 - Evaluación de Instrumento)

**Tabla 3** *Evaluadores de validación*

<b>. Evaluador</b>	<b>Campo de especialidad y tiempo de experiencia.</b>	<b>Formación</b>
Evaluador 1 EFI	Educadora 20 años de experiencia	Magister en Educación con énfasis en currículo. Directora de Programa de Educación Universidad El Bosque
Evaluador 2 CN	Calidad en educación superior 17 años de experiencia.	Máster en Psicología. Universidad El Bosque Docente-Investigadora.
Evaluador 3 HRJM	Pruebas Psicométricas. 15 años de experiencia.	Psicólogo. Universidad El Bosque
Evaluador 4 EAIP.	Investigación y docencia en educación superior. 15 años de experiencia.	Investigador en Epidemiología Clínica. Universidad El Bosque
Evaluador 5 EBGG	Investigadora y docente en educación médica. 12 años de experiencia.	Médico, Directora Área medicina Comunitaria. Universidad El Bosque.

De acuerdo con los resultados de la validación con jueces expertos, se realizaron los ajustes al instrumento, que fue diligenciado por los 10 profesores. Así mismo, la entrevista semiestructurada se validó con expertos, que aprobaron la orientación de las preguntas.

(Véase el anexo 3 - Entrevista semiestructurada para docentes de cursos electivos).

## **5.6. Procedimiento y análisis de los datos**

### Fase 1 – Recopilación de la información

A partir de 10 encuestas realizadas a los profesores, participantes del estudio, se obtuvieron datos que fueron registrados en una base de datos en Excel, que luego fue

analizada en el programa SPSS versión 27, se aplicó estadística descriptiva para analizar los datos.

Al mismo tiempo, se realizaron 10 entrevistas a profesores de cursos electivos, a partir de la entrevista semi-estructurada diseñada con este objetivo. Las entrevistas fueron grabadas y los participantes dieron el consentimiento informado, tanto como para la realización de la entrevista, como para su grabación. Estas entrevistas fueron transcritas en su totalidad.

#### Fase 2 -Procesamiento y Análisis de la información.

Se realizaron análisis de los datos cuantitativos y luego de los datos cualitativos. Las entrevistas como los documentos institucionales y los programas académicos de los cursos se incluyeron en el programa para análisis de datos cualitativos, en un proyecto (unidad hermenéutica). Los datos recopilados se analizaron a partir de una codificación abierta para identificar aspectos que emergían de las fuentes, teniendo en cuenta las categorías de partida del estudio. Posteriormente, se realizó una codificación axial para descubrir relaciones entre categorías y subcategorías que surgían del análisis, a partir de una re-agrupación de los datos. Finalmente, se realizó una codificación selectiva, que tenía el propósito de integrar los aspectos para realizar una comprensión de la interpretación.

#### Fase 3 – Búsqueda de significado de los datos.

Posteriormente, se realizaron redes de significado que explican las relaciones entre las categorías y subcategorías, de acuerdo con los aspectos que caracterizan estos.

A partir de las redes de significado (redes semánticas), se realizan los análisis de coocurrencia y se grafican a través de tablas y diagramas. A partir de los diagramas se generan gráficas explicativas de los fenómenos analizados, que explican relaciones entre los aspectos emergentes.

Finalmente, los análisis de datos cuantitativos y cualitativos se contrastaron y se relacionaron, para identificar aspectos significativos de la información obtenida, que se presentan como resultados de este estudio.

### **5.7 Aspectos éticos**

Esta investigación cumple con los criterios de investigación de mínimo riesgo, de acuerdo con la resolución 8430. La participación de las personas fue voluntaria, y los datos recopilados muestran el consentimiento informado para su uso con fines de investigación. La Universidad El Bosque aprobó a través de la Vicerrectoría de investigaciones el proyecto de investigación.

## Capítulo VI - Resultados

Los resultados del estudio se describen a continuación, de acuerdo con las fuentes de información documentales, entrevistas y encuestas realizadas, tomando como eje las asignaturas electivas en las que participaron estudiantes del Programa de Medicina de la Universidad El Bosque, entre 2018 -2020.

Se analizaron 10 cursos electivos en que las experiencias artísticas se incluía como un componente de la formación. Teniendo en cuenta las unidades académicas, que corresponden a facultades se encontró que la mayoría pertenecía a la facultad de Creación y Comunicación con un 50 % (n=5) y en menor proporción la facultad de Educación con el 10% (n=1).

**Tabla 4** *Electiva y Unidad académica a la que pertenece*

<i>Electiva</i>	<i>Unidad académica a la que pertenece</i>
Apreciación del Cine	
Apreciación del Jazz	
Mi cuerpo, mi instrumento	Creación y Comunicación
Principios básicos de actuación	
Salud, Arte y Movimiento	
Cine y Salud	
Expresiones del arte y la violencia en Colombia	Humanidades
Narrativa Fantástica	
Violencia política en Colombia	
Cine y Literatura	Educación

### 6.1. Contexto Institucional

El análisis del contexto de enseñanza se realizó a partir del análisis de los documentos y políticas institucionales. Este se orientó a comprender los aspectos significativos

emergentes, que permiten la participación de estudiantes de medicina en cursos electivos y establecer la orientación, específicamente aquellas propuestas a partir de experiencias artísticas.

### **6.1.1. Políticas institucionales y electivas.**

La institución tiene como orientación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que considera la formación integral de los estudiantes como un compromiso con la sociedad, en este sentido se promueve la dignidad de las personas en su integridad.

P30:

Desde el enfoque biopsicosocial y cultural, la Universidad El Bosque asume su compromiso con el país teniendo como imperativo supremo la promoción de la dignidad de la persona humana en su integralidad. Sus máximos esfuerzos se concretan en ofrecer las condiciones propias para facilitar el desarrollo de los valores ético-morales, estéticos, históricos y tecnocientíficos enraizados en la cultura de vida, su calidad y su sentido.

En la Universidad, se propone la política de flexibilidad que destaca la importancia de las asignaturas electivas en la formación de los estudiantes de diferentes programas académicos. Estos programas son reconocidos a través del sistema de créditos, y buscan generar en los estudiantes una mayor autonomía en las decisiones sobre sus procesos de aprendizaje. Esta formación integral se orienta hacia la comprensión del conocimiento desde diferentes disciplinas, para la vida universitaria y profesional.

P29:

La Universidad ha organizado la oferta de electivas libres institucionales, atendiendo a dos elementos. Uno inicial referido para aquellas electivas que se constituyan en soportes de tres de los programas estratégicos del eje 3, a saber: ingreso a la Universidad, desarrollo de la vida universitaria y preparación a la vida laboral. Un segundo elemento, es el que tiene que ver con la promoción de espacios académicos, que posibiliten procesos de formación integral e interdisciplinaria de los estudiantes. La apuesta entonces de las asignaturas electivas es proporcionar a los futuros egresados las herramientas conceptuales y metodológicas en diferentes áreas del conocimiento que les permitan desarrollar procesos de análisis lógico y de pensamiento, que les garantice realmente el éxito en su vida estudiantil y profesional.

Las decisiones frente a los espacios formativos de las electivas permiten al estudiante decidir sobre sus intereses y motivaciones hacia el aprendizaje. El estudiante, a partir de una oferta de electivas, se vincula en diferentes momentos de su formación.

P29:

La Universidad entiende la flexibilidad en la educación como el conjunto de opciones que brinda la Institución en su oferta académica a los estudiantes para que “decidan con objetividad, autonomía y libertad, los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida académica.

La oferta de asignaturas electivas es abierta a los estudiantes de la universidad, lo que convierte estos espacios académicos en espacios de encuentro de estudiantes de diferentes disciplinas.

P29:

La diversificación de la programación académica debe conducir a una oferta integrada y abierta con el fin de ampliar la gama de elecciones que puedan realizar los estudiantes para conformar su plan de estudios.

La oferta de asignaturas electivas es abierta a los estudiantes de la universidad, lo que convierte estos espacios académicos en espacios de encuentro de estudiantes de diferentes disciplinas.

P29:

La diversificación de la programación académica debe conducir a una oferta integrada y abierta con el fin de ampliar la gama de elecciones que puedan realizar los estudiantes para conformar su plan de estudios.

Los programas electivos son espacios que comprenden las relaciones con una política institucional que promueve la formación integral, la flexibilidad y un enfoque basado en el aprendizaje significativo. En relación con el contexto de la enseñanza, el clima de la institución permite generar un espacio adecuado para fortalecer una propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje, la autonomía en el estudiante, permitiéndole tomar decisiones

acerca de su proceso. La orientación de las políticas institucionales abre el espacio para que los estudiantes puedan elegir elementos en su formación, de acuerdo con sus intereses y motivaciones.

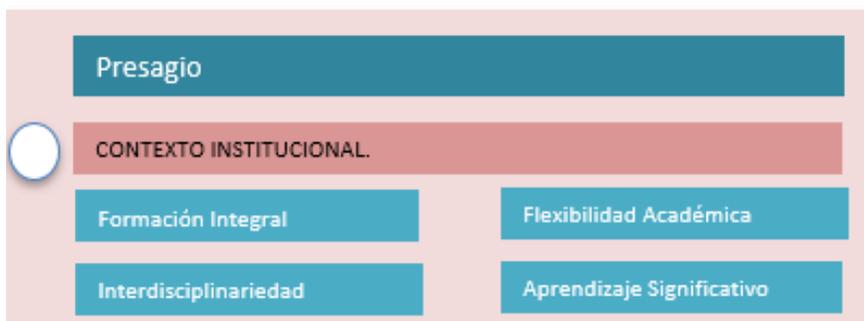
Los programas de las asignaturas electivas se fortalecen en el marco de políticas de educación orientadas a la flexibilidad académica, a través de sistemas como créditos académicos. La flexibilidad orienta el quehacer de los profesores a generar propuestas académicas, para la formación integral, desde las facultades y unidades académicas de la Universidad. En este sentido, la universidad considera al profesor como el contacto con las necesidades intereses y capacidades de los estudiantes y las situaciones del entorno que requieren mayor comprensión.

Las teorías de educación que sostienen el Proyecto Educativo Institucional orientan a considerar que el estudiante sea el centro, a partir de una propuesta que propone pensar los currículos en relación con los resultados esperados de ellos. A partir, de teorías constructivistas sobre la adquisición del conocimiento y tomando como referentes teóricos son Vigotsky, Piaget y autores con producción reciente como Dee Fink. De acuerdo con los propuesto en las orientaciones académicas, el diseño de cursos está orientado institucionalmente como un proceso que promueve las condiciones para el aprendizaje profundo, y el profesor es el facilitador de este proceso, lo que convierte su rol en estratégico para lograr que se lleve a la práctica, las propuestas institucionales.

El diseño de los cursos electivos complementa la formación con experiencias de conocimiento, que generen aprendizaje significativo, fortalezcan la autonomía de los estudiantes frente a decisiones sobre su formación, a partir de asignaturas de oferta abierta de diferentes facultades. Este tipo de cursos genera una flexibilidad para que los profesores

puedan incluir aspectos orientados a la formación integral, más que a la formación disciplinar. El diseño del curso, parte de una lectura del contexto que hace el profesor y de una propuesta sobre los aspectos cognoscitivos que le interesa abarcar.

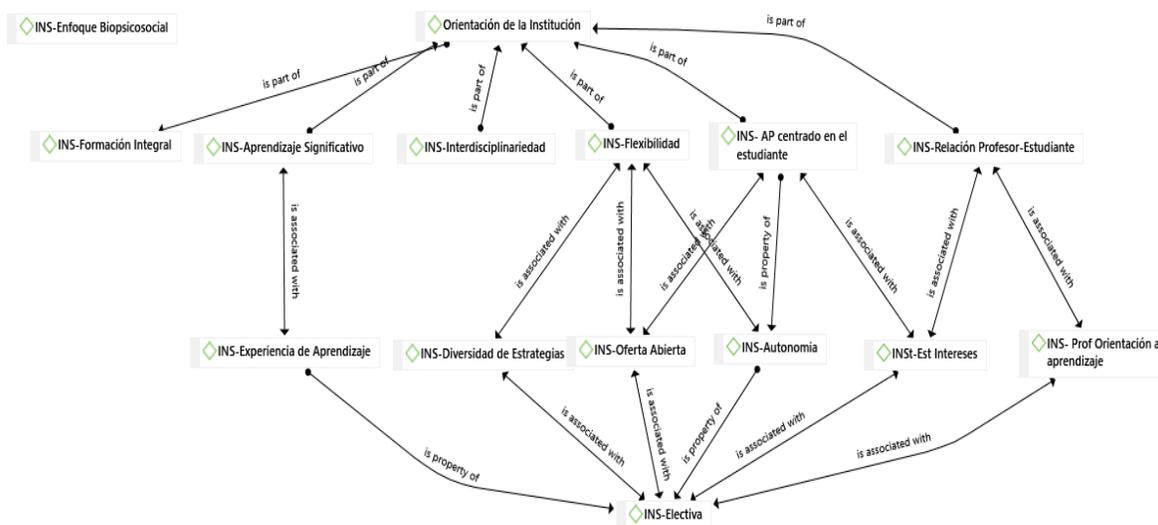
**Figura 1** *Orientación de la institución*



El contexto institucional, abre posibilidades para el aprendizaje a través de las experiencias artísticas para estudiantes de diferentes disciplinas, desde diversas unidades académicas como el departamento de humanidades y las diferentes facultades, como la Facultad de Creación, como parte de su oferta académica en la que el rol del profesor es orientar las actividades de aprendizaje, de acuerdo con las políticas institucionales.

En este tipo de asignaturas los resultados de aprendizajes esperados se pueden relacionan con competencias genéricas o blandas esperadas de estudiantes en formación profesional, convirtiéndose en espacios valiosos dentro de la formación, no solo de estudiantes de medicina, sino de todos los estudiantes de la Universidad. Estos cursos electivos son además espacios de encuentro entre profesores y estudiantes con diversas trayectorias académicas. (Véase Figura 2, Anexo 4 - Red de orientación institucional)

**Figura 2** Orientación de la institución – red semántica



### 6.1.2. Las asignaturas electivas y los objetivos institucionales de aprendizaje

En la política de gestión curricular de la Universidad El Bosque, se establece en el Proyecto Educativo Institucional PEI, la relevancia de tener en cuenta los objetivos de aprendizaje como orientaciones para los programas académicos de las asignaturas obligatorias y electivas en los diferentes planes de estudio, los profesores refirieron la orientación de sus programas.

A continuación, se muestra cómo se consideran los profesores, que el diseño de su curso electivo se relaciona con los Objetivos Institucionales de Aprendizaje.

**Tabla 5** Relación de los objetivos de aprendizaje institucionales con los cursos electivos

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	No		Si		Porcentaje Acumulado
	No	%	Si	%	
1. Desarrollar la capacidad de aprendizaje y actualización, para convertirse en sujeto autónomo y responsable de su propia formación.	4	40%	6	60%	100%
2. Desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita, comprensión de textos, abstracción, análisis	1	10%	9	90%	100%

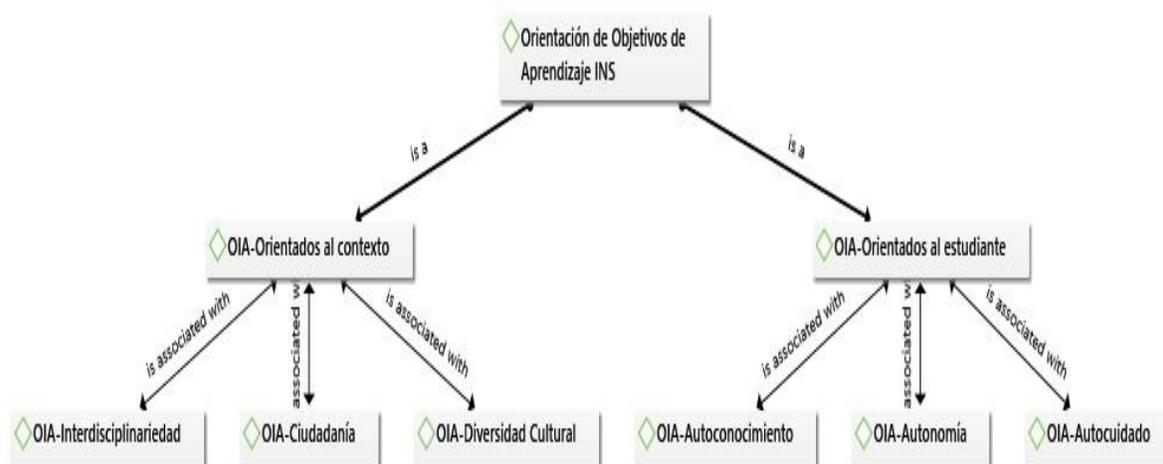
3. Desarrollar habilidades en el dominio de una segunda lengua acorde con sus elecciones, proyecto de vida y profesión, que permitan la comunicación con los pares y entender la literatura en la disciplina.	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>
4. Desarrollar el compromiso con la calidad en los ámbitos personal e Institucional	<b>3</b>	<b>30%</b>	<b>7</b>	<b>70%</b>	<b>100%</b>
5. Desarrollar capacidades que aseguren el compromiso cívico – político y ciudadano.	<b>6</b>	<b>60%</b>	<b>4</b>	<b>40%</b>	<b>100%</b>
6. Desarrollar capacidades como ser humano integro, responsable de su auto cuidado, con un profundo sentido de compromiso ético, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, promotor de la cultura de la vida y de la conservación del ambiente.	<b>4</b>	<b>40%</b>	<b>6</b>	<b>60%</b>	<b>100%</b>
7. Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo.	<b>5</b>	<b>50%</b>	<b>5</b>	<b>50%</b>	<b>100%</b>
8. Formarse como profesional de excelentes condiciones académicas y sólidos conocimientos capaces de hacer aportes en el área de estudio.	<b>7</b>	<b>70%</b>	<b>3</b>	<b>30%</b>	<b>100%</b>
9. Formarse como profesionales capaces de conocer y comprender los diversos saberes y prácticas culturales.	<b>2</b>	<b>20%</b>	<b>8</b>	<b>80%</b>	<b>100%</b>
10. Desarrollar habilidades que aseguren la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas y proponer proyectos desde un enfoque biopsicosocial, bioético y humanista.	<b>4</b>	<b>40%</b>	<b>6</b>	<b>60%</b>	<b>100%</b>
11. Desarrollar actitud crítica, investigativa y de búsqueda para lograr la libertad de pensamiento.	<b>1</b>	<b>10%</b>	<b>9</b>	<b>90%</b>	<b>100%</b>
12. Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	<b>4</b>	<b>40%</b>	<b>6</b>	<b>60%</b>	<b>100%</b>
13. Desarrollar habilidades para ser gestor de transformación social y emprendimiento, desde la comprensión de la realidad de las condiciones ambientales, sociales, culturales, económicas, políticas de la población colombiana que permitan la participación interdisciplinaria en la solución de los principales problemas y conflictos, con el fin de aportar a la construcción de una sociedad más justa, pluralista, participativa, pacífica.	<b>6</b>	<b>60%</b>	<b>4</b>	<b>40%</b>	<b>100%</b>
14. Desarrollar habilidades para asumir los procesos de universalización y globalización.	<b>6</b>	<b>60%</b>	<b>4</b>	<b>40%</b>	<b>100%</b>

Los objetivos institucionales que se consideran dentro de los cursos electivos, de acuerdo con las respuestas de los profesores en las encuestas, están en mayor porcentaje relacionadas con actitud crítica y la investigación (90%), comunicación (90%) acercamiento en la diversidad de saberes (80%), comunicación, compromiso con calidad, autocuidado y

diversidad. La segunda lengua no fue considerada como un objetivo de acuerdo con las respuestas de los profesores.

En los programas analizados, la orientación de los objetivos de aprendizaje de las asignaturas que se relaciona en el diseño de curso, registrado en el *syllabus*. Estos relacionan los objetivos institucionales de aprendizaje, en 2 sentidos, en el estudiante y el estudiante en relación con el contexto. (Véase Figura 3 - Anexo 5 - Orientación de Objetivos institucional de aprendizaje).

**Figura 3** Orientación de los objetivos institucionales de aprendizaje



De acuerdo con la información analizada los profesores refieren el interés en el autoconocimiento, autocuidado, expresión y la autonomía, orientados a generar el fortalecimiento en diferentes capacidades de los estudiantes.

En relación con el autocuidado este se integra a través de la dimensión corporal y la comunicación que se establece en los cursos electivos.

P14:

Generar un concepto de autocuidado fomenta una relación más amable consigo mismo y con los demás, promoviendo una mayor sensación de bienestar físico y emocional que seguramente se verá reflejado tanto en las actividades curriculares y

de la vida diaria, como su relación con el entorno, enfocándose en la dimensión corporal y comunicativa de los estudiantes.

La autonomía se integra como la posibilidad de elección, en el caso de la literatura de ficción, como la posibilidad de expresión, reflexión y autoconocimiento. La literatura fortalece la autonomía, que se relaciona con la capacidad de elegir, para su vida.

P20:

Ofrecerle al estudiante un conjunto de herramientas propias de la creación literaria que le permitan emplear la escritura de ficción como un medio de expresión, reflexión y autoconocimiento. Si bien el curso fomenta la formación integral e interdisciplinaria de los estudiantes, se enfatizará en la apropiación de estrategias y habilidades para establecer objetivos personales y académicos a fin de desarrollar un proyecto de vida.

En relación con el contexto, este se relaciona con la importancia de generar en el estudiante una actitud crítica frente a las situaciones sociales, comprensión sobre saberes y prácticas culturales diversas, relacionadas con formas diferentes de interpretación de la vida. Así mismo, las posibilidades del trabajo desde diferentes disciplinas que permitan la reflexión o resolución de situaciones del entorno.

P10:

Participar como ciudadanos y profesionales socialmente responsables, críticos y comprometidos en la construcción de un país que busca Paz con equidad, en este momento en que se abren oportunidades para las transformaciones que Colombia necesita

En relación con la ciudadanía, esta se expresa como la capacidad de reconocer en los procesos históricos que influyen en la situación de personas y grupos, especialmente en Colombia, donde los procesos sociales han sido marcados por la violencia.

P10:

Reflexionarán sobre los efectos de los procesos históricos del pasado lejano y reciente sobre nuestro presente, así como la vinculación con su ejercicio profesional.

La diversidad, en términos culturales, se aborda como una necesidad de analizar y comprender las diferencias a través de experiencias como el cine y la literatura, que permiten acercarse a experiencias y realidades distintas a la propia.

P 3:

Se formarán como profesionales capaces de conocer y comprender los diversos saberes y prácticas culturales. Analizarán las formas de circulación de la memoria histórica a través de las narraciones del cine y la literatura.

En relación con los objetivos institucionales proponen en sus objetivos 2 aspectos importantes, en relación con la experiencia artística. Los objetivos orientados a la formación del estudiante en relación con aspectos del ser como autonomía, autocuidado y su autonomía. En otro sentido, los orientados al contexto aspectos como: ciudadanía, diversidad cultural e interdisciplinariedad.

En síntesis, la orientación de la enseñanza de la institución de genera un clima que promueve el aprendizaje. En el caso de las asignaturas electivas, da al profesor la posibilidad de toma de decisiones frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, que nutre la formación profesional de los estudiantes, desde diferentes perspectivas disciplinares. El aprendizaje, en el diseño de cursos basado en la experiencia artística, se propone alcanzar cambios de concepciones en el estudiante y alcanzar aprendizaje profundo, centrándose en el estudiante.

El contexto académico de la institución está influenciado por las políticas internacionales que orientan la educación superior. Estas políticas promueven transformaciones que se evidencian en estrategias, evidentes en sus políticas internas. Estas buscan promover una mayor flexibilidad curricular, la internacionalización y la incorporación de tecnología. Las políticas definen los objetivos institucionales del aprendizaje que proponen una comprensión del contexto y como impactar en relación con el

mejoramiento de la vida, y por otro preparar personas para asumir con responsabilidad su vida profesional, así como cuidados comprometidos con los cambios.

El contexto influye positivamente en las decisiones del profesor, para buscar resultados en el aprendizaje profundo. En este sentido la orientación institucional, genera propuestas de aprendizajes deseados y propone las estrategias para lograrlo. En relación con la experiencia artística / experiencia estética los programas reflejan dos tendencias, en relación con los objetivos que se proponen alcanzar: aprendizajes centrados en el individuo y orientados a la transformación del contexto.

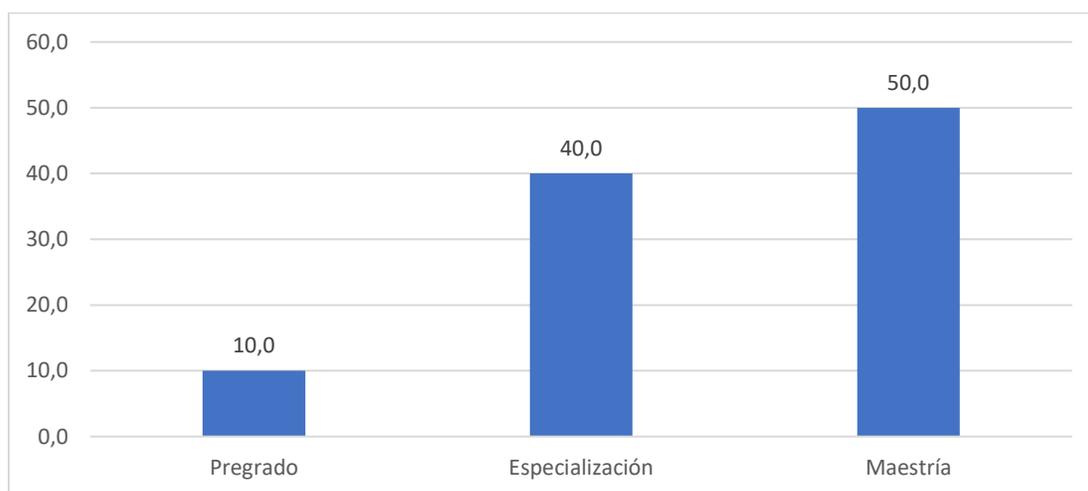
### **6.2.1. Las características de los profesores**

El análisis de las características de los profesores se realizó teniendo en cuenta los aspectos sociodemográficos, relatados en las encuestas y en las entrevistas para comprender la importancia de aspectos como la formación y la experiencia y su relación con concepciones sobre la enseñanza. En la institución, el profesor se considera como quien genera los procesos de interacción con los estudiantes, quien lleva a la práctica las orientaciones institucionales para lograr los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes.

En relación con el sexo, la mayoría de los profesores participantes en el estudio, eran hombres con un porcentaje de 80%. y el porcentaje de mujeres fue de 20%. La edad de los profesores, para la descripción se tomó con 2 rangos, menores de 30 años que equivalen a 20% de los profesores y mayores de 31 años en el momento en que fueron encuestados, que equivalen a 80% de los profesores. La media de edad fue de 40,4 años, la edad mínima fue de 23 años, y la máxima de 57 años.

En relación con la formación, los profesores han alcanzado niveles superiores de educación, formación en pregrado 10%, un porcentaje de 40% cuentan con formación en especialización, y 50% cuentan con formación en maestría. En mayor proporción su formación es en maestría con un 50% (n=5) y en menor proporción tienen formación de pregrado con un 10% (n=1) como su máximo nivel de formación académica.

**Tabla 6** *Formación de los profesores*



La experiencia docente se midió en años de experiencia, la mínima fue de 3,5 años y la máxima de 25 años. En relación con la asignatura electiva que estaban cursando, todos los profesores tenían más de un año de experiencia.

En relación con el escalafón docente, los profesores señalaron que eran instructores asociados en 42,9 (n=3); profesores asistentes en 28,6% (n=2); profesores asistentes en 14,3% (n=1) y profesores titulares en 14,3% (n=1). Es decir, que los perfiles de los profesores fueron diversos en relación con su carrera docente.

**Tabla 7** *Escalafón docente*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Inst. Asociado	3	42,9	42,9	42,9
Profesor Asistente	2	28,6	28,6	71,4
Profesor Asociado	1	14,3	14,3	85,7
Profesor Titular	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

### **6.2.2. Las concepciones de los profesores**

Los resultados muestran que más que la edad y el sexo, las condiciones que pueden tener una mayor influencia en las concepciones de los profesores pueden estar asociadas con la formación y la experiencia. A partir de su experiencia personal y profesional, reconocen en la experiencia artística en relación con su potencial para el aprendizaje, en estudiantes de educación superior y en otras comunidades.

P 6:

Estudiantes de artes escénicas me habían ayudado a llevando una obra de teatro, en las que habíamos trabajado en algunas de estas herramientas del arte, yo me había dado cuenta de que esas eran las que realmente movilizaban ya no a los estudiantes sino a las promotoras comunitarias que tenían interés sobre la temática, y que esas eran las que me daban realmente la oportunidad de ahondar en lo que ellas pensaban respecto de la violencia, la violencia intrafamiliar

La investigación sobre la experiencia artística es un aspecto que fortalece la capacidad de integrar a la formación de estudiantes, los resultados con otros estudiantes y comunidades, que permiten potenciar las estrategias de enseñanza aprendizaje.

P27:

Trabajo con el conservatorio de música de la Universidad Nacional, hice una Maestría en Actividad Física y Salud, mi tema de investigación fue el tema de la salud en los músicos, resulta que, en los músicos, el tema de tocar un instrumento a un muy alto nivel genera una

carga corporal bastante elevada.

La experiencia artística en entornos diferentes a los de formación de profesionales, es un espacio interesante para la investigación del impacto de la experiencia artística y estética en la vida de personas, no necesariamente en procesos de enfermedad.

P 8:

Yo soy maestro en arte dramático con énfasis en actuación dramática, llevo 3 años como docente universitario y llevo unos añitos más como docente de varios cursos para niños, para adultos, para jóvenes y gran parte de mi investigación se ha desarrollado entorno a comunidades que no necesariamente se desarrollan en entornos profesionales del arte dramático, es decir también doy clases a estudiantes que están formándose como profesionales en arte dramático pero la mayoría de grupos no y la mayoría de investigación que he desarrollado no se ha hecho con ellos en esos entornos.

Así mismo, los profesores encuentran en la experiencia artística una forma de aproximarse a situaciones complejas como la violencia o en contextos sociales en condiciones de vulnerabilidad.

P 6:

el tema del conflicto armado, de la violencia, y que ha sido un tema como de hace 15 años, sigue estando ahí presente y pues que me ha llevado hacer distintas cosas, trabajar en la comunidad sobre el tema de la violencia intrafamiliar, en algún momento me sentí que los estudiantes necesitaban otras estrategias pedagógicas, que en la clase muy académica, de conocimiento de la historia, de la antropología o del conflicto o la sociología del conflicto, no les llegaba en especial en estas electivas que hay estudiantes de tantas carreras distintas y los niveles de formación, y de interés, incluso composiciones muy polarizadas y que no les daban la posibilidad de expresarse, entonces buscando literatura me encontré con un texto que me cayó como anillo al dedo y era una revisión de cómo distintas artes de habían aproximado al tema del conflicto armado.

Las concepciones de los profesores en relación con la experiencia artística refieren la importancia en la vida de las personas, para tener espacios de juego y lúdicos, que permitan la experimentación, la expresión y el desarrollo de la imaginación, que permitan mejorar capacidades para la comunicación.

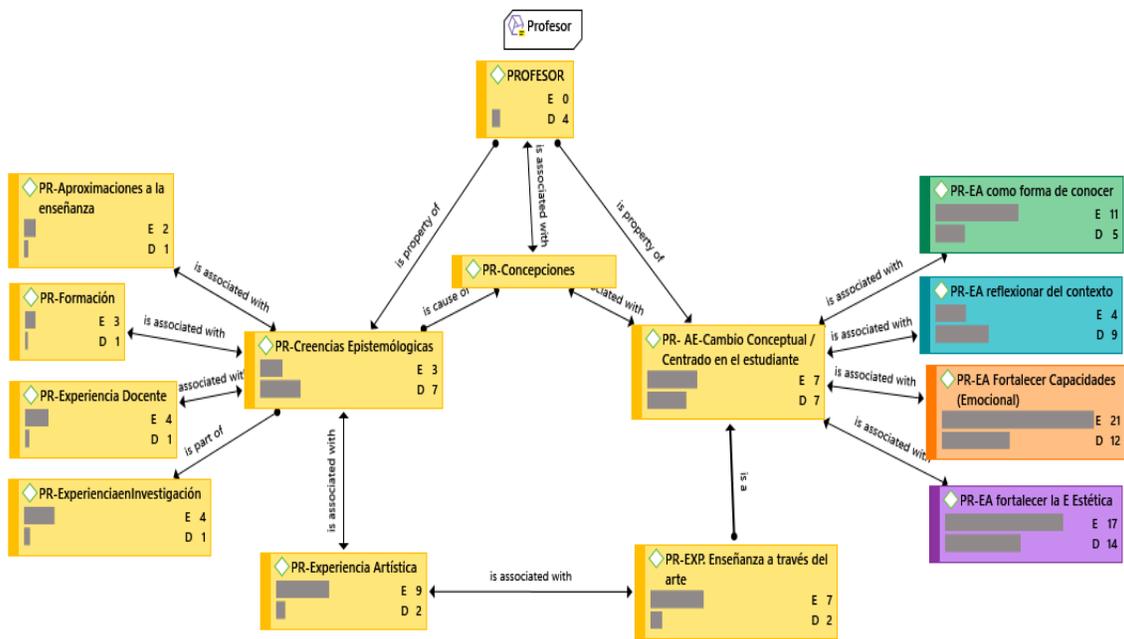
P 8:

Es muy valioso darme cuenta como el potencial lúdico y de juego que tiene el teatro sienta muy bien en comunidades que generalmente no están acostumbradas a jugar, todos pasamos por una etapa en la vida, la niñez, en donde si desarrollamos al máximo esas habilidades lúdicas, habilidades del aprendizaje desde las didácticas del juego, pero a medida que va entrando la edad es muy común que esas necesidades y esos deseos del juego se vayan disminuyendo, se van opacando incluso se van anulando, y el teatro desde sus orígenes siempre ha tenido tanto lo ritual como lo lúdico, como principio y fundamento básico y ha sido la oportunidad de aprovechar esos principios y esos fundamentos básicos en función de que las personas, que no están tan cercanas al arte, puedan encontrar aquí un espacio donde se sientan principalmente protegidas, principalmente seguras de poder experimentar y explorar con su cuerpo con su creatividad, con su imaginación, con su potencial de comunicación.

En relación con los profesores, la formación, la experiencia en docencia, la experiencia en investigación y en relación con procesos de enseñanza a través del arte con diferentes poblaciones, configuran concepciones distintas.

Las concepciones de los profesores que se refieren a el aprendizaje a través del arte que se pueden describir de acuerdo con 2 tendencias, que coinciden con lo descrito para los objetivos de aprendizaje de los cursos electivos analizados. En la primera orientación, los objetivos se refieren a la relación que se tiene con el contexto o con otros. En la segunda orientación, se refiere a la formación personal, las capacidades para manejo de situaciones o emociones. (Véase Figura 4 y Anexo 6 - Red de concepciones de profesores).

**Figura 4** *Red de concepciones de profesores y la experiencia artística*



**Figura 5** Creencias epistemológicas/Concepciones de los profesores



**Tabla 8** *Concepciones de los profesores*

<b>Concepción</b>	<b>Descripción</b>
<b>Forma de conocimiento</b> El profesor considera la experiencia artística como una forma de acercamiento a conocimientos.	33:29 ¶ 10 in ENT10-AndresCala.rtf la cuestión es la literatura consiste en transformar la imaginación y la memoria en algo bello, para el que lee y el que escribe, en primer lugar para el que escribe, la cuestión es cómo eso funciona para el que lee, si yo escribo yo usaré mi imaginación y mi memoria para escribir por ejemplo un cuento hermoso, un cuento que se gane al lector, un cuento que le produzca al lector determinadas emociones, emociones que siempre están asociadas además a una experiencia cognitiva también, si lo consigo, entonces he podido transmutar un pedazo de mundo, mi imaginación y mi memoria en algo que resulta atractivo, en algo que produce una experiencia digámoslo así, es una experiencia estética con la que hay que irse con cuidado porque fácilmente se habla en contra de la experiencia estética, como si fuera una cuestión meramente guionista o algo así y no, lo primero que tenemos que resolver es si queremos estar vivos, P 2: Cinesalud-2018-2.pdf - 2:1 [Pocas experiencias en el mundo..] (1:979-1:1122) (Super) Códigos: [EA-Cine - Familia: Didáctica] No memos  Pocas experiencias en el mundo retratan de mejor manera la condición humana, sus anhelos, deseos y frustraciones como la literatura y el cine.
<b>Reflexión de contexto</b> La experiencia permite la reflexión sobre una situación del contexto.	6:28 ¶ 5 in ENT2-ArteyViolencia.rtf yo pretendo con la asignatura es que los estudiantes a través de distintas expresiones artísticas se acerquen al conocimiento de conflicto armado en Colombia entonces lo vemos tanto cine como documental que se relaciona con el conflicto, hacemos como una trayectoria histórica desde la violencia desde los años 40, 50 hasta llegar a la violencia más reciente, al proceso de paz
<b>Fortalecer capacidades emocionales.</b> La experiencia fortalece la capacidad para asumir aspectos emocionales propios o de otros, así como necesidades de cuidado/autocuidado.	7:30 ¶ 6 in ENT3-PBActuación.rtf puedan llegar a encontrar cosas que probablemente nunca sabían que las tenían y pasa, que las personas no se dan cuenta. Entonces ahí se hizo como un espacio orientado hacia el reconocimiento, del individuo y después del otro, por ejemplo yo creo que cuando uno, yo he visto con los estudiantes de medicina y de otras facultades, yo siento que muchas veces salen transformados porque se enfrentan con sus propios miedos, sobre todo que nosotros tenemos todo el tiempo como seres humanos, creo yo, muchas veces buscamos la aprobación de los demás, entonces cuando estamos buscando la aprobación de los demás dejamos muchas veces de ser nosotros mismos 8:19 ¶ 6 in ENT4-SaludArteyMovimiento.rtf

el desarrollo que yo tengo del trabajo y del cuerpo no está desligado completamente de la voz, entonces yo tengo un trabajo en donde ellos liberan su herramienta corporal, pero en el tiempo en el que están liberando su herramienta corporal lo están explorando también con posibilidades vocales, entonces desde lo más técnico te podría decir que se mejora su postura que eso es fundamental para el mejoramiento de su calidad de vida

### **Experiencia estética**

La experiencia permite acercarse a la estética, como una cualidad humana.

26:23 ¶ 9 in ENT6-Apreciación del Jazz.rtf

lo que yo trato de hacer es que la puedan apreciar, que puedan entender algo de lo que es la música, algunos conceptos obviamente pues no la idea no es que salgan músicos, sino que salgan aprendiendo términos y cosas así, pero sí que se puedan relacionar con algunos que van a ser importantes dentro del contexto, pero sí que la puedan apreciar, puedan reconocer, es muy importante que así no sepan técnicamente como se llaman tales cosas pero puedan hablar de ellas, por ejemplo el ritmo del instrumento, parece a una batería, que puedan hablar de sensaciones así no sean con las palabras correctas, es importante eso que la puedan... yo creo que el objetivo es que ellos aprendan a apreciarla, a distinguir, entonces reconocer un estilo.

---

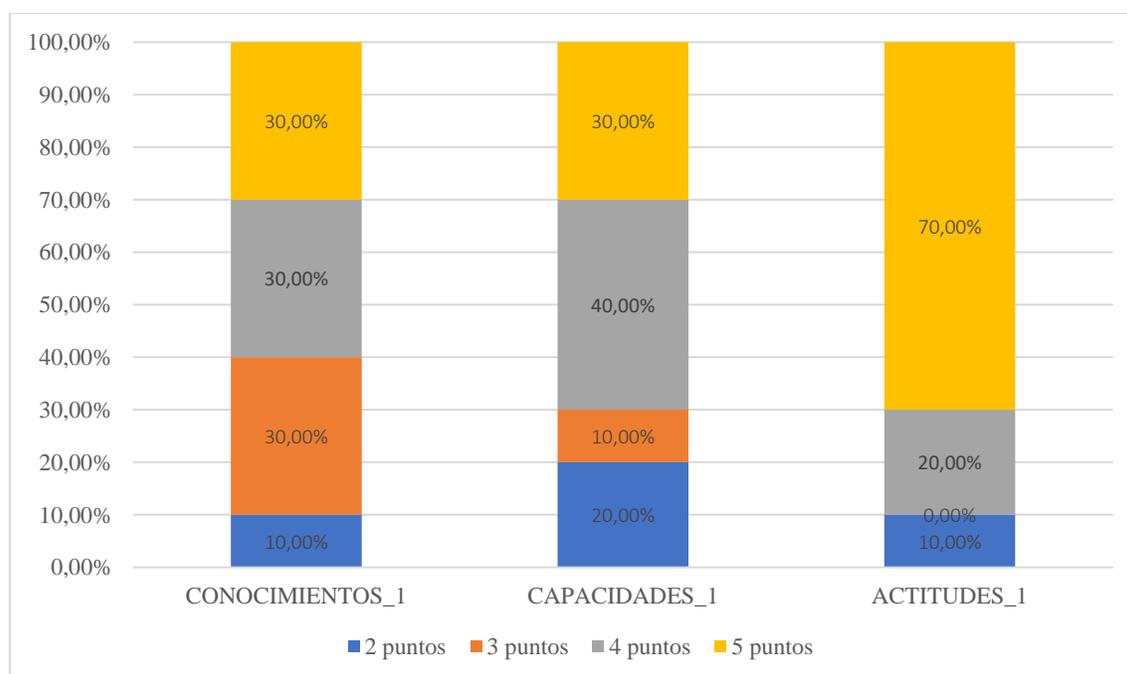
Las concepciones en relación con la educación a través del arte, o mediada por experiencias artísticas, se consolida con la experiencia personal y profesional de los profesores. Las experiencias con diferentes tipos de comunidades, la investigación permite consolidar formas de enseñar que permiten lograr transformaciones importantes en las participantes de este tipo de experiencias. Estas concepciones determinan el propósito del curso, la orientación que se busca establecer y el tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje, como la evaluación. Las concepciones privilegian el tipo de resultados de aprendizaje, que no están orientados a la evaluación de conocimiento, sino a los procesos reflexivos que se generan durante la experiencia.

### **6.3. Las actividades de enseñanza-aprendizaje**

De acuerdo con los profesores, el análisis en relación con la clasificación de los objetivos del curso, teniendo en cuenta si estos estuvieron orientados a fortalecer

conocimientos, capacidades y actitudes, teniendo en cuenta una escala de 1 a 5, donde 1 es un nivel bajo y 5 el nivel más alto, se encuentra que: las actitudes obtuvieron el 70% en 5 puntos en la escala, siendo esta la más alta y no se obtuvo ninguna evaluación en 1 es decir en la escala más baja. Los conocimientos y capacidades son calificadas en el valor más alto en una 30%. En la escala de 2, se obtuvieron resultados para los tres aspectos conocimientos 10%, capacidades 20% y actitudes 10%.

**Tabla 9** *Relación de objetivos con conocimientos, capacidades y actitudes*



La relación entre las concepciones de los profesores, en relación con sus creencias, su formación académica, su formación y experiencia en docencia e investigación, así como sus experiencias en trabajo con otros grupos o comunidades, distintos a los estudiantes de la Universidad, generan propuestas de abordar el proceso de enseñanza- aprendizaje de maneras diversas. Sin embargo, elementos comunes, caracterizan este tipo de experiencias.

**Figura 6** *Concepciones y experiencias artísticas*



### 6.3.1. La experiencia en el aprendizaje

Una de las características de las actividades de aprendizaje es que la experiencia es considerada como el aspecto central del trabajo con los estudiantes. La experiencia durante la clase es un momento importante para el aprendizaje, y, por tanto, las actividades consideran la participación de los estudiantes, como el aspecto fundamental. El momento de la clase en que se realiza la experiencia es un corte con la cotidianidad de las actividades académicas, lo que permite encontrar en ellas otras maneras de aprender o compartir sus aprendizajes.

P 8

el objetivo principal, que ellos tengan esa experiencia de juego, de divertimento porque es una experiencia aislada del resto de materias que para la mayoría es completamente nueva, que para la mayoría es algo novedoso porque nunca han tomado talleres de teatro, generalmente nunca han tomado talleres de nada relacionado con arte, entonces esto es como un corte en su cotidianidad que les permite desarrollar de una manera digamos más positiva con sus compañeros, con el espacio y con el mismo espacio académico

En relación con cómo se considera la experiencia artística dentro de las clases, comprendiéndola, como una experiencia en la que se parte de la contemplación, comprendida como la observación y la escucha de obras artísticas; el análisis o la interpretación; y la

creación o generación participación en la creación. Los profesores describieron que las experiencias que consideraron en el diseño del programa académico estuvieron relacionadas con:

**Tabla 10** *Características de la experiencia artística*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Contemplación	5	33,3	33,3	33,3
Análisis	6	40,0	40,0	73,3
Creación	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

En la experiencia artística, los ejercicios de observación o escucha activa se proponen para lograr que los estudiantes para identificar elementos que no eran visibles o no percibían, a través de la relación con obras artísticas o experiencias estéticas. El análisis se refiere a generar un análisis de obras de literatura, cine, teatro o música. En el nivel de creación, la participación del estudiante es necesaria para generar nuevas interpretaciones, que se relaciona con procesos creativos. De acuerdo con el análisis de los cursos, desde la perspectiva de los profesores, estos cursos se orientaron al análisis en un 40%; a la contemplación en 33,3% y a la creación en 26,7%. El porcentaje más alto se refleja en el análisis y el más bajo en creación, esto puede explicarse teniendo en cuenta que la orientación hacia la comprensión del contexto es más analítica y la creación se da en procesos más orientados a aspectos personales.

### **6.3.2. Experiencias artísticas en los cursos electivos**

En relación con las actividades de enseñanza aprendizaje, descritas por los profesores, los cursos electivos se relacionaban con literatura, cine, teatro y actuación, cuerpo en

movimiento, artes plásticas y música. La experiencia artística es la base de la metodología para alcanzar los aprendizajes. Si bien, estos varían de acuerdo con los cursos, al analizarlos es posible considerar que las prácticas artísticas se consideran diversas, pero no se intentan complementarse, es decir que es posible clasificarlas por tipo de experiencia, más que considerar de manera performativa. (Vease Figura 5 - *Relación concepción con tipo de experiencia*).

**Figura 7** *Relación concepción con tipo de experiencia*



### 6.3.3. La experiencia de la literatura

La experiencia de la literatura abre la posibilidad de acercarse a aspectos de lo humano, contribuyen a la comprensión no solo de los mundos reales, sino explorar la fantasía como una posibilidad. Las actividades de aprendizaje relacionadas con la literatura proponen una inmersión en la experiencia humana, promoviendo la lectura como una forma de conocimiento en sí misma, que la capacidad de permitir acercarse a la realidad o a realidades

diversas. Al mismo tiempo, como una experiencia estética promueve la imaginación y la creatividad.

P16:

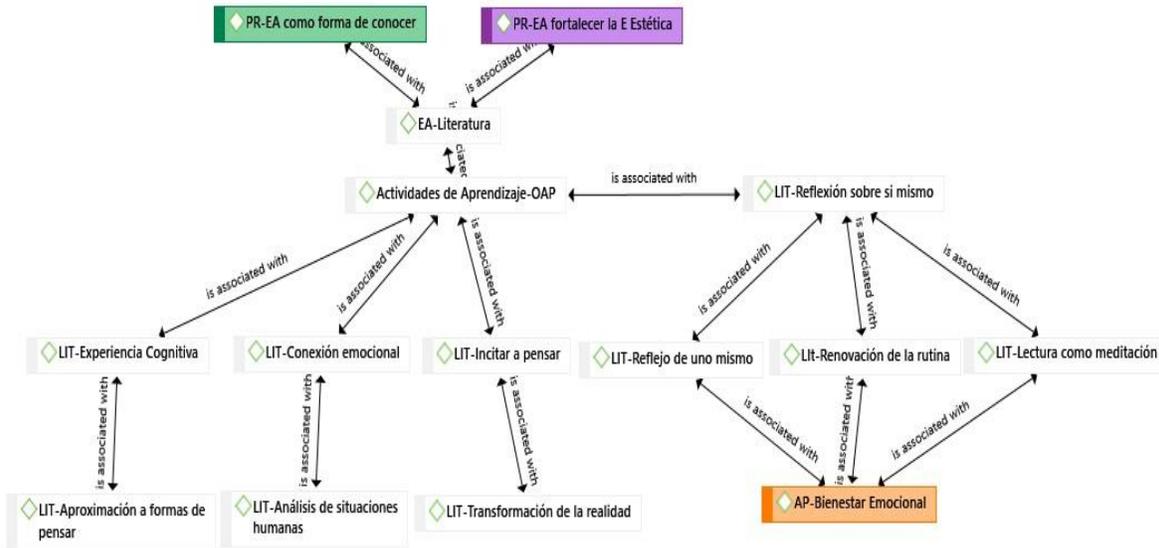
La temática de lo fantástico sugiere que lo imaginario no es diferente de lo real, sino que es el hecho mismo de tener una imagen del mundo, e insiste en la plasticidad de esa imagen del mundo. De esta manera, la narrativa fantástica interroga al lector acerca de la posibilidad de transformar su concepción del mundo, su experiencia cotidiana y su comprensión de otras personas, culturas y formas de pensar.

El diseño del curso basado en literatura se fortalece a partir de las concepciones del profesor en la que prevalece una visión como esta una forma de conocimiento, distinta a otras formas de conocimiento. Así mismo, la concepción de que la experiencia literaria permite una experiencia estética.

Las actividades de aprendizaje se basan en la propuesta de experiencias cognitivas, que incitan a aproximarse a distintas en las formas de pensar la realidad. Las actividades buscan generar conexiones emocionales con los textos, que permitan el análisis de situaciones humanas y que incitan a pensar en formas distintas de abordar la realidad. Así mismo, la experiencia estética, permite al estudiante relacionarse a través de la lectura con el mismo, abriendo un espacio en su cotidianidad que le permite el encuentro con sus propias emociones.

Los aprendizajes esperados en el curso se basan en la comprensión de incitar a pensar y acercarse al conocimiento, análisis de situaciones humanas y la reflexión sobre sí mismo, a través de la experiencia estética generada por la lectura, promoviendo una actitud hacia la literatura que permanezca en su vida, es decir busca ser un aprendizaje que contribuya en la vida del futuro personal, con implicaciones en el campo profesional. (Véase Figura 8 - Anexo 7 - Proceso de enseñanza aprendizaje basado en Literatura).

**Figura 8** *Proceso de enseñanza aprendizaje basado en la literatura*



### 6.3.4 El cine

La literatura y el cine son narrativas que permiten una experiencia sobre la condición humana, situaciones, conflictos y experiencias, que se incorporan a través de experiencias de la lectura de textos, imágenes y sonidos. Las actividades de aprendizaje relacionadas con el cine proponen una aproximación desde la imagen y la narrativa, a experiencias humanas diversas, inesperadas y permiten acercarse a otras formas de comprensión de la realidad.

P 5:

En el cine la lectura que se hace está basada en las imágenes y cómo desde este lugar los estudiantes que es para toda la facultad, hacen una interpretación o reinterpretación de las imágenes, es otro tipo de lectura, es una mirada de hacer otro tipo de reflexión desde la imagen, entonces la electiva está enfocada desde ahí, cómo yo salgo de un lugar que normalmente yo veo como es el cine y cómo desde esas lecturas, desde esas secuencias, desde esas historias, cómo desde lo visual empiezo a interpretar

Uno de los aspectos más interesantes es el acercamiento a los conflictos humanos reales, al intento por sobrevivir, para tomar decisiones. El cine es una manera de comprender las preocupaciones de otros, su manera de afrontar los retos de la vida y la diversidad de realidades y fantasías con las que hacen parte de la experiencia humana.

P 5: ENT1-Apreciación del Cine.rtf - 5:6 [los conflictos humanos están r..] (9:9) (Super)

Códigos: [EA-Cine - Familia: Didáctica]

Los conflictos humanos están relacionados con lo que se ve en la película, están relacionados directamente con la vida real y que nosotras todo el tiempo estamos intentado sobrevivir a una serie de circunstancias, una persona sobrevive para poder mantener tu trabajo, para poder sostener una relación, para poder terminar medicina.

En el cine, la comprensión de la imagen visual se convierte en un lenguaje, a través del cual se narra la historia- La imagen como un lenguaje, permite al espectador enriquecer la experiencia estética, abrirse a ella de una manera distinta, no solo para comprender su contenido, sino para disfrutar de ella.

P 5:

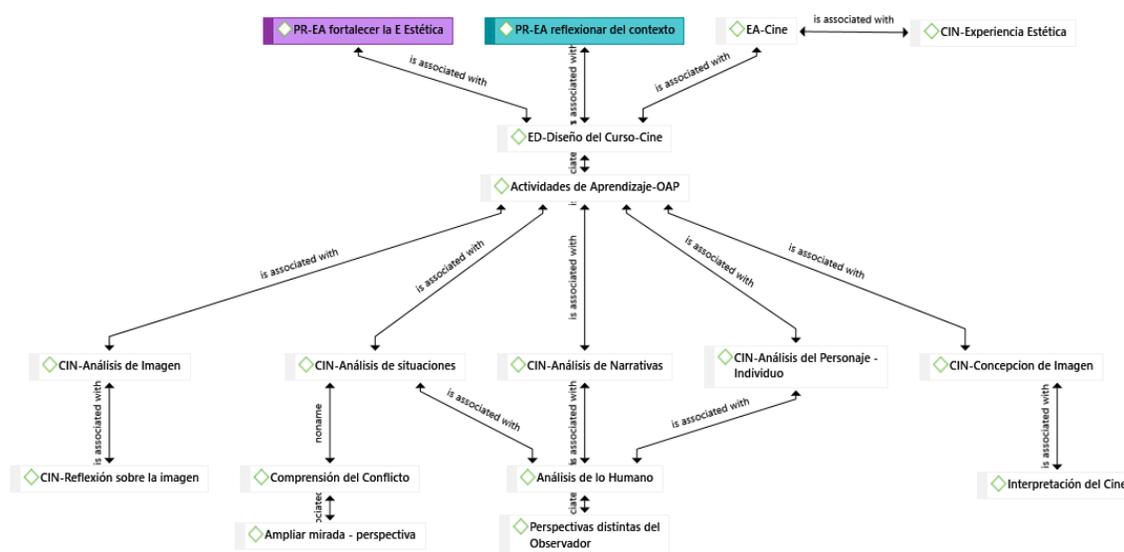
lo que más se valora ahí es cuando ellos empiezan a apropiarse la lectura sobre la cual está diseñada el curso la lectura de las imágenes y ellos cómo empiezan a apreciar y analizar no desde un lugar literario y narrativo sino desde las imágenes, que ellos empiezan a desarrollar esa capacidad de entender y desglosar las imágenes y lo que una película nos están contando, eso es lo que yo más valoro

La experiencia de aprendizaje en relación con el cine se relaciona con concepciones de esta experiencia, de acuerdo con la importancia de reflexionar sobre situaciones y problemas del contexto, pero por otra parte de nutrir la experiencia estética de los estudiantes.

Estas experiencias de aprendizaje proponen actividades de aprendizaje que buscan generar la capacidad en el estudiante de analizar la imagen, las situaciones, las narrativas, los personajes propuestos en las películas, para lograr interpretar el cine como un lenguaje. Esta experiencia permite identificar las diferentes perspectivas del observador, la presencia de conflictos en los personajes y en las historias las problemáticas que deben abordar los personajes.

Estos recursos de análisis permiten comprender aspectos que se evidencian en la experiencia humana, así como las situaciones y problemas de los contextos, permitiendo una mirada crítica sobre ellos. La experiencia estética que se convierte en posibilidades de generar nuevas lecturas de la realidad (Véase el Figura 7 - Anexo 8 - Proceso de enseñanza aprendizaje basado en el cine).

**Figura 9** Proceso de enseñanza aprendizaje basado en el cine



### 6.3.5. El cuerpo en movimiento

El cuerpo en movimiento se considera experiencias de aprendizaje que permiten al estudiante fortalecer capacidades para el autoconocimiento, lo que permite reconocerlas y potenciarlas. Estas experiencias se generan a través de prácticas no solo de movimiento, sino de ejercicios reflexivos durante la clase.

P18:

La posibilidad de que indaguen sobre sus propias capacidades, habilidades y necesidades psicofísicas, con el objetivo principal de reconocerlas y potenciarlas, a través de entornos de entrenamiento, juego, creación y aprendizaje, que movilizan su cuerpo, su energía y su disposición. Logrando de esta manera un amplio desarrollo de sus dimensiones comunicativa, afectiva, estética y corporal, como aporte al fomento de prácticas que contribuyen con el bienestar físico y emocional.

En relación con el cuerpo en movimiento, los profesores orientan los procesos de enseñanza aprendizaje a fortalecer capacidades emocionales. Las actividades que se proponen son experiencias relacionadas con la comprensión del cuerpo, desde su imagen, la postura y su cuidado. Los estudiantes participan activamente para elaborar, a través de la experiencia, conceptos que se relacionan con la confianza en sí mismo, las relaciones humanas, comunicación, autoconocimiento y bienestar.

La experiencia con el cuerpo como posibilidad de la comprensión de la experiencia estética relacionado con expresión, la imaginación, creatividad y expresión, se convierte en una experiencia de aprendizaje lúdica, que transforma la cotidianidad.

### **6.3.6. Las experiencias del teatro y la actuación**

Desde la perspectiva, de las concepciones que se evidencian en la intención de usar el teatro y la actuación en la formación profesional, la experiencia artística/estética se comprende en relación con el fortalecimiento de capacidades relacionadas con las emociones y la experiencia estética como un elemento fundamental para la formación profesional, en cualquier profesión.

P25:

Las actividades artísticas y corporales que se desarrollan abren un espacio expresivo dentro del ambiente académico para que el individuo se reencuentre con su cuerpo de forma creativa y lúdica, adquiriendo hábitos saludables que potencien sus capacidades.

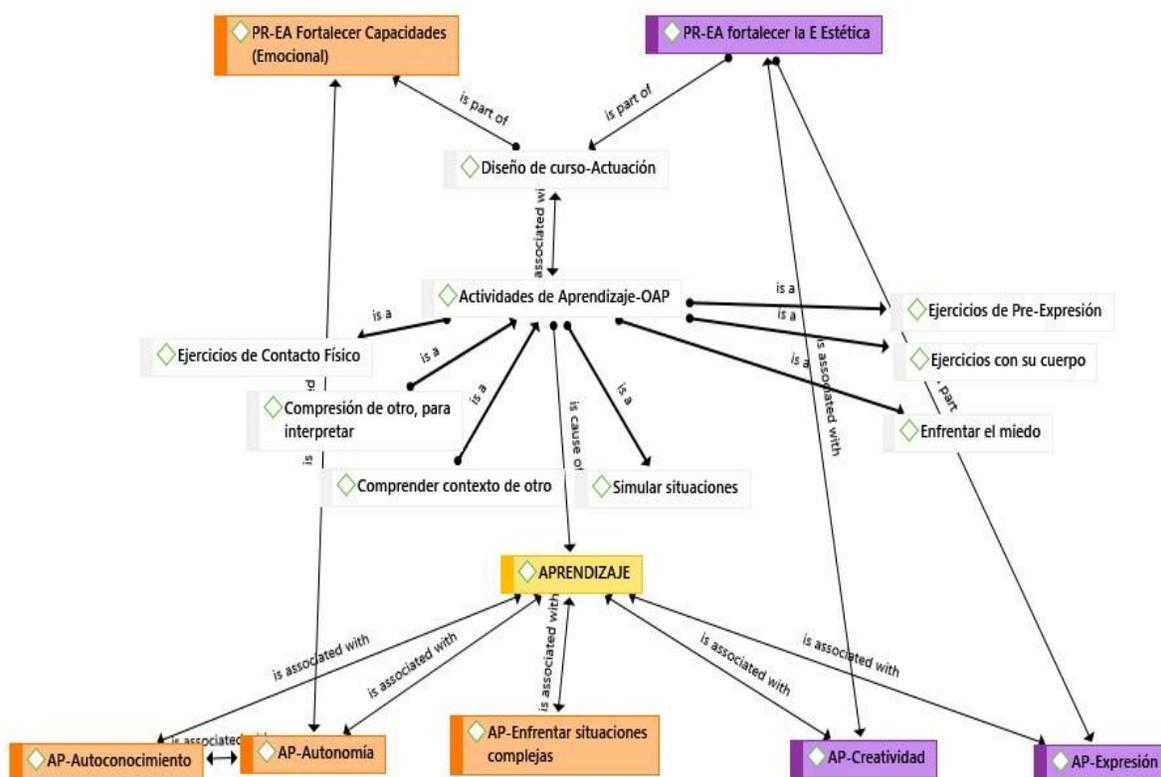
El diseño del curso de actuación propone un entorno de la clase en el que se privilegia la confianza. Este espacio se propone como un contexto adecuado para actividades de aprendizaje que se relacionan con ejercicios corporales, de expresión, y de actuación. En las

actividades, la comprensión de otro se hace necesaria para la interpretación de personajes y la comprensión del significado de las vivencias y emociones de los personajes.

Las actividades de aprendizaje buscan generar un aprendizaje profundo o significativo en el sentido que busca cambiar las concepciones del estudiante en relación consigo mismo, otros y su entorno. La experiencia está asociada con la actuación como un espacio de interpretación, en el que se producen aprendizajes que promueven: el autoconocimiento, la autonomía, la creatividad y la expresión. Estos aprendizajes además se relacionan con comprender la historia de otros y prepararse para enfrentar situaciones complejas, de una manera más consciente.

Como una asignatura electiva, no se evalúa la capacidad de actuación de los estudiantes, se evalúa en relación con los avances personales que logra el estudiante, es decir el proceso es importante de acuerdo con los logros del estudiante. Las capacidades que se fortalecen, a partir de una mayor seguridad y expresión, se asocian con una mejor comunicación y por otra parte la posibilidad de comprender otros y estar en medio de situaciones complejas planteadas que proponen recursos para lograr empatía, como una conexión emocional con otros y mayor capacidad de enfrentar situaciones complejas. (Véase Figura 10 - Anexo 9 - Proceso teatro y actuación).

**Figura 10** *Proceso teatro y actuación*



### 6.3.7. La Música

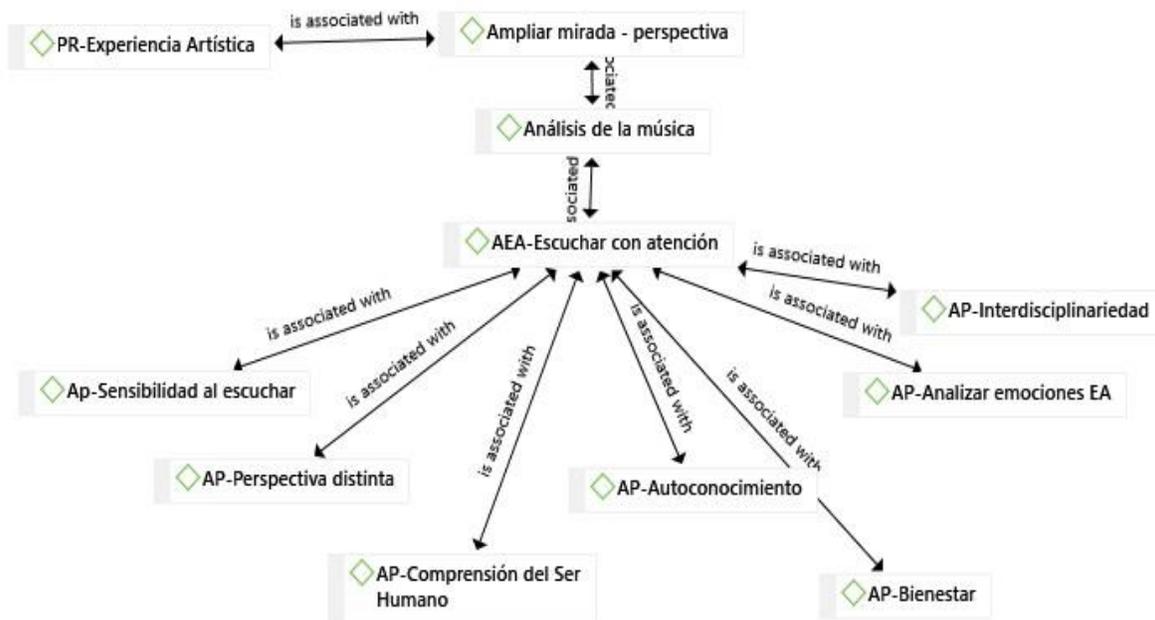
En las asignaturas relacionadas con la experiencia musical, los profesores muestran un interés especial por fortalecer la experiencia estética. Las actividades de aprendizaje se relacionan con escuchar con atención y analizar lo que acontece en la música, en relación con el individuo, así como el contexto en que esta se genera.

Los aprendizajes están relacionados con el fortalecimiento de capacidades para la escucha activa, pero también las capacidades para el profesionalismo, relacionado con la experimentación musical como un compromiso con otros.

La experiencia con la música promueve una comprensión estética del mundo, y permite comprender como el sonido interactúa con el individuo. Esta experiencia estética es importante porque permite comprender la relación de lo humano con la experiencia estética.

(Véase Figura 11 - Anexo 10 - Red semántica de aprendizaje a través de la música).

**Figura 11** Red semántica de aprendizaje a través de la música



### 6.3.8 Cursos centrados en problemas sociales

El diseño del curso sobre la Violencia es un aspecto importante. reflexionar del contexto profesionalismo y ciudadanía, a través del análisis de expresiones artísticas.

El proceso reflexivo sobre manifestaciones artísticas como el cine, las artes plásticas, la música, la literatura y la creación genera una comprensión de como las artes reflejan aspectos de la vida humana, relacionada con maneras de expresar el dolor que genera en las personas, las situaciones de violencia. El encuentro con las experiencias de vida que reflejan los actos de violencia, generado por diferentes factores sociales, permite una reflexión no solo sobre las condiciones del contexto que hacen que prevalezca la violencia, sino como el arte es una herramienta que puede contribuir en los procesos sociales orientados a sanar el dolor físico y emocional, de manera individual y colectiva.

Los aprendizajes se refieren a la capacidad expresión, fortalecimiento de la ciudadanía, el profesionalismo y el trabajo en grupo, para la comprensión del impacto de la violencia, desde un proceso reflexivo de las diferentes manifestaciones artísticas que se asocian a ella y que son consideradas como parte de la estrategia de aprendizaje. (Véase Figura 12 - Anexo 11 - Cursos que abordan problemas sociales).

**Figura 12** Aprendizaje en cursos que abordan los problemas sociales



### 6.3.9 Clima o contexto de las experiencias.

La experiencia artística requiere de un entorno de la clase, adecuado para aprender a través de la experiencia, lo que hace que el profesor haga un esfuerzo, por asegurar no solo un espacio físico adecuado para una experiencia estética, sino también un clima emocional adecuado. Uno de los aspectos que se considera importante es la flexibilidad, pues es

necesario adecuar a las necesidades de los estudiantes las actividades de aprendizaje programadas. Es decir, que un programa estricto en su cumplimiento no permite abordar situaciones de los estudiantes, que cambian de acuerdo con condiciones no previsibles del contexto.

P 8:

los syllabus no se convierten en un algo excesivamente rígido, tampoco en algo que se diluye en el tiempo, pero si en algo que se va ajustando a las necesidades de cada grupo, porque cada grupo es completamente diferente al otro, entonces si bien los objetivos son los mismos si hay unas maneras y unos caminos de llegar a esos objetivos que dependen muchos sobre el grupo humano sobre el cual se está trabajando.

Otros aspectos que es considerado para los cursos son las condiciones del ambiente en las que la experiencia se realiza. Este debe contribuir en el fortalecimiento de relaciones interpersonales que permitan generar interacción entre el profesor y los estudiantes, en el que el estudiante siente que existen unas condiciones claras, como reglas del juego, en las que el estudiante conozca lo que se espera de él, y no sienta que esto supera su posibilidad de alcanzar aspectos puntuales de aprendizaje. La lealtad, en este sentido supone que el estudiante no está en un espacio seguro, en términos de su experiencia personal, pero también académica.

P 8:

creo que es necesario entre una relación docente estudiante la lealtad, que él sepa sobre qué se va a trabajar y qué se va a evaluar porque le da la posibilidad a él y las herramientas de trabajar sobre esas cosas puntuales, y esas cosas concretas porque es que a veces creemos que queremos hacer todo, queremos que cante, actúe, baile, diga, registre y se lo memorice y a veces no necesitamos todo eso al mismo tiempo.

La confianza y la ética como factores son importantes en las relaciones que se establecen entre profesor y estudiantes, entre los estudiantes y el entorno de la clase. El entorno de la clase garantiza la confidencialidad y el respeto por los límites de la clase, teniendo en cuenta la individualidad y los asuntos complejos que enfrenta el estudiante y que

emergen durante la clase. Esto requiere un manejo ético por parte del profesor, que sean compartidas por los estudiantes.

P 7:

la formación actoral es totalmente atípica, cuando nosotros tenemos reunión de evaluación, claro nosotros no somos ni psicólogos, ni psiquiatras, pero en la evaluación sale a relucir este estudiante tiene problemas con esto, esto, esto, esto y esto, y sobre todo salen a relucir claro, es un espacio delicado porque es un tema ético y es muy complejo.

En los cursos electivos, las experiencias artísticas, están cercanas al juego y la lúdica que se consideran válidos dentro de sus procesos enseñanza-aprendizaje. La experiencia de los profesores permite generar ambientes seguros, para la experiencia personal, pero también para la experiencia académica. El profesor tiene claro el alcance los aprendizajes de los estudiantes, pero comprende que los impactos de las experiencias artísticas, en la vida del estudiante y busca potenciar las experiencias, que de respuestas a las necesidades específicas de los estudiantes.

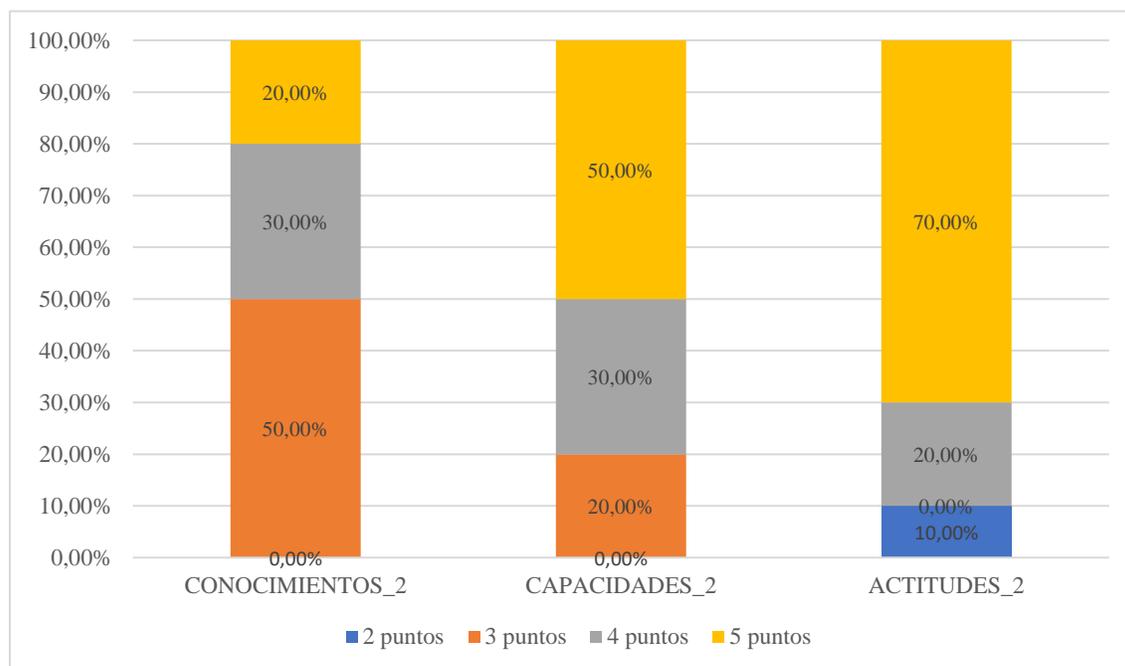
### **6.3.10. Evaluación**

La búsqueda de recursos didácticos supone retos en el sentido de la evaluación, este aspecto especialmente complejo que se relaciona con las concepciones de los profesores sobre los resultados de aprendizaje que se espera que los estudiantes logren. Estas concepciones sobre la experiencia artística se reflejan en las decisiones sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje, y las formas de concebir la evaluación.

De acuerdo con las respuestas de los profesores sobre la orientación de la evaluación, en relación con los conocimientos, capacidades y actitudes, descritas en una escala de 1 a 5, en que 1 es el nivel más bajo y 5 el más alto, se evidencia que los puntajes más altos es decir

de 5, en mayor porcentaje están en las actitudes, que contrasta con 10% que evaluaron con un puntaje de 2, es decir con el puntaje más bajo, pues no se registraron puntajes de 1.

**Tabla 11** *Relación de la evaluación con los conocimientos, capacidades y actitudes*



En este sentido, los aprendizajes que tienen mayor valoración no son aprendizajes relacionados con la posibilidad de que los estudiantes refieran conocimientos relacionados con arte, o con experiencias artísticas. La valoración se realiza de acuerdo con los logros del estudiante en relación con la capacidad de abordar la experiencia y lograr reflexiones, que pueden llegar a transformar su forma de pensamiento o su forma de actuar. De acuerdo con el análisis, las evaluaciones privilegian aprendizajes de acuerdo con las concepciones que tienen los profesores de la experiencia artística, en la formación en educación superior y las actividades que se realizan en la clase. En la experiencia artística, la evaluación requiere tener en cuenta aspectos diversos como: la importancia del compromiso, y el avance personal. Es decir que, si se establece que la experiencia es distinta para cada individuo, y que no es

posible identificar todos los logros de la experiencia, es complejo plantear la evaluación. Sin embargo, algunos criterios y aspectos tienen importancia para comprender la complejidad de la evaluación orientada a evaluar aspectos relacionados, más que con el saber, o con el saber-hacer, se refieren al ser.

El compromiso es un aspecto importante para la experiencia artística, por su carácter este tipo de cursos electivos para el logro de los resultados esperados requiere que el estudiante comprenda la importancia de la relación que establece con su propio proceso y con el de sus compañeros de curso.

P 6:

Pues toca que la evaluación sea distinta, por ejemplo, en esta actividad con las estudiantes yo creo que yo puedo evaluar eso que para mí es importante su compromiso, su sensibilidad, que se muestra en lo a juicioso de su trabajo, en la búsqueda en recurso creativo.

La participación activa de los estudiantes de los estudiantes en los procesos se consideran un aspecto importante. Esta participación no se limita a la asistencia, pues se considera que a partir de las clases el estudiante debe abordar su propia experiencia, a través de un proceso reflexivo que le permita indagar sus intereses y retos.

P18:

Participación activa: Como parte un plan de evaluación cualitativo basado en el cumplimiento de los siguientes parámetros:

- Autodiagnóstico crítico de los procesos individuales y colectivos antes de la iniciación del taller.
- Actividades de ejecución práctica dentro del espacio presencial.
- Actividades voluntarias de indagación teórica por fuera del espacio presencial.
- Composiciones creativas individuales y grupales que evidencian los temas abordados dentro del taller.
- Participación crítica activa en los debates propuestos.

La evaluación plantea además como el aprendizaje debe configurarse como un aporte para la vida, a partir de la identificación de elementos personales que permitan establecer estrategias para el cuidado propio, este cuidado se refiere no solo a los físicos, sino también a aspectos emocionales.

P12:

Compromiso de seguir en continua búsqueda de autoconocimiento, bienestar psicofísico y actividades que contribuyan con su calidad de vida.

La evaluación de los estudiantes requiere el seguimiento de cada proceso personal, lo que se convierte en un eje de las clases. Los profesores consideran que es importante reconocer en el estudiante las limitaciones que puede enfrentar para participar activamente de la clase, al generar un espacio de confianza, el estudiante podrá lograr avances significativos, a partir del acompañamiento del profesor, a su proceso personal.

P 7:

los procesos de unos no son iguales a los de otros, o sea yo no puedo decir bueno los voy a evaluar sobre el mismo criterio, no puedo hacerlo, tengo que evaluarlo de acuerdo al... claro, hago una evaluación del curso con una serie de ejercicios que tiene que ver con el factor situacional del curso o sea cada curso es diferente y el factor situacional del curso, para cada individuo es diferente entonces digamos que uno ve hay personas que llegan con problemas para socializar es muy difícil o hay otros que si son muy extrovertidos y extrovertidas como otros que no tanto entonces digamos que lo que se busca es cuáles son los avances de acuerdo a sus propias limitaciones

El avance personal requiere un profesor atento, que logré fortalecer la retroalimentación frente al proceso reflexivo del estudiante. Esto le permite al estudiante comprender como los contenidos, actividades y ejercicios de la clase, plantean aprendizajes para la vida, que se relacionan con la experiencia humana.

P 8

Nosotros a lo largo del curso tenemos todo el tiempo reflexiones, todo el tiempo reflexiones y autoevaluaciones tanto de ellos como hacía mí y hacia el curso que se van desarrollando y ellos han podido descubrir la capacidad de socializar con otras personas de otras carreras, de compartir cosas que son tan intimas como el sudor, como el cansancio, como el dolor del ejercicio, eso los pone en un estado de seguridad y de amigabilidad que funciona mucho para

fortalecer sus relaciones humanas.

La producción de textos es una forma de evaluación que motiva la reflexión, sobre una forma de evaluar los logros del estudiante es que el escriba sobre su experiencia, y a partir de la escritura, logré describir las reflexiones que surgen, en él o para otros estudiantes. El espacio de escritura se convierte en una forma de comprender las emociones, sentimientos y sensaciones en relación con la experiencia estética.

P 3:

La realización de las producciones textuales y evidencias de los trabajos propuestos también darán cuenta del proceso y el avance logrado por cada uno de los estudiantes a lo largo del semestre

La evaluación, a través de portafolios o diarios, permitan que el registro se convierta en un documento importante para identificar los avances del estudiante, tanto por el profesor como por el mismo estudiante.

P14:

Un diario de campo que contendrá información específica sobre el cuerpo de cada estudiante a través de diferentes actividades como: una reflexión acerca de su autopercepción corporal, una evaluación postural, la búsqueda de ejercicios para corregir los puntos críticos encontrados en la evaluación postural, entre otros.

P18:

Bitácora: Para analizar las actividades y acontecimientos ocurridos en el taller, confrontándolo con el posterior análisis que hacen de sus procesos.

Estas herramientas permiten comprender llevar también registro de lo cotidiano, en relación con las temáticas de los cursos, por ejemplo, el cuerpo o la literatura, e indagar como estas reflexiones son conexiones con experiencias estéticas.

P16:

Este diario se propone como un registro para dirigir la atención a los aspectos de la vida cotidiana y del acontecer del mundo en los que pueden intuirse manifestaciones de lo fantástico. El diario podrá incluir anotaciones de sueños, coincidencias, asociaciones y acontecimientos, y también imágenes, narraciones y reflexiones vinculadas con las lecturas propuestas en el curso y con otras realizadas por iniciativa del estudiante.

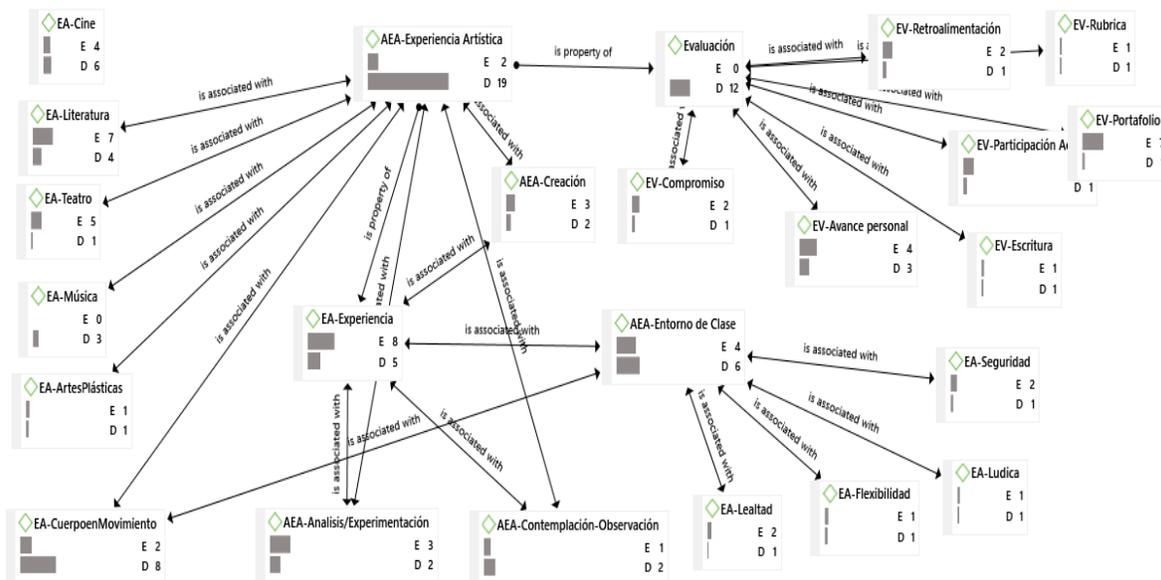
Las rúbricas de evaluación son una herramienta que refleja la orientación desde la concepción de los profesores de lo que espera que el estudiante logre como resultado de aprendizaje. Uno de los aspectos complejos de los cursos electivos, en los que la experiencia artística se considera relevante, es determinar los criterios que permiten comprender que el estudiante a alcanzado lo que se espera del curso.

P 8:

Este aprendizaje es evidente en corto, mediano y largo plazo, bueno, una de las grandes incógnitas del arte en general, me atrevo a asegurar del arte escénico, de la música, del arte plástico, es la subjetividad que podría darse en los momentos de reflexión y de autoevaluación tanto cualitativa como cuantitativa ¿por qué? Porque cada persona percibe determinados insumos o determinados estímulos y responde a ellos de maneras muy diferentes entonces cuando los espacios de aprendizaje no tienen unas rúbricas de evaluación claras, sobre las cuales se va a reflexionar y se va a investigar y a experimentar es muy probable que el espacio pedagógico se empiece a diluir.

(Véase Figura 13 - Anexo 12 - Red de significado sobre evaluación)

**Figura 13** Red de significado sobre la evaluación



## **6.4 Orientación del Aprendizaje**

Los aprendizajes que se esperan lograr a partir de las experiencias artísticas, en los cursos electivos, se analizaron de acuerdo con las entrevistas realizadas a los profesores y lo descrito por ellos en los programas académicos. En ellos se expresan resultados esperados que permiten identificar la orientación de los procesos de aprendizaje, basados en experiencias artísticas, en relación con los objetivos institucionales de aprendizaje y la educación médica.

### **6.4.1. Aprendizaje en la experiencia artística, relacionados con objetivos institucionales.**

Los objetivos institucionales de aprendizaje, que orientan la Facultad de Medicina y todas las unidades académicas, se reflejan en los cursos electivos analizados. Estos buscan generar en los estudiantes capacidades para comprender diversos saberes y prácticas culturales, convertirse en sujetos responsables de su propia formación, a través del fortalecimiento de su autonomía, para su autocuidado. Los cursos electivos analizados se relacionan con una mirada del conocimiento que incluye la experiencia artística como una forma de conocimiento, que busca lograr en el estudiante estimular su comprensión de sí mismo y su capacidad para expresarse, interactuar y comunicarse en diferentes contextos.

Los objetivos de aprendizaje descritos en los documentos institucionales se retoman en el diseño de los cursos electivos, de las diferentes unidades académicas. A continuación, se describen los resultados que se espera generar, de acuerdo con la orientación para la formación de esta Universidad.

#### **a. Aprender a aprender**

Los resultados de aprendizaje de los cursos electivos, relacionados con experiencias artísticas, proponen formas distintas de aprender, especialmente a los estudiantes de medicina, que durante su formación. En este sentido, los cursos electivos promueven el aprendizaje como un proceso continuo, que no termina al salir de la clase o del curso. Estos cursos proponen estrategias relacionadas con autocuidado, promoviendo su bienestar psicofísico.

P 4:

Compromiso de seguir en continua búsqueda de autoconocimiento, bienestar psicofísico y actividades que contribuyan con su calidad de vida

P14:

La obtención de buenos resultados por parte del estudiante (como disminución de tensión y/o dolor y mejor desempeño en sus actividades disciplinares y de la vida cotidiana) lo impulsarán a indagar y profundizar en el tema, percibiendo su capacidad de tener un mejoramiento continuo, auto dirigiendo las actividades necesarias para cuidar su cuerpo por iniciativa propia.

## **b. Autonomía de los procesos de aprendizaje**

Otro aspecto que se propone en los resultados de este tipo de cursos es la comprensión de la autonomía en los procesos de aprendizaje, relacionados con las experiencias artísticas. Es especialmente importante que los estudiantes comprendan los aprendizajes que logran, y que puedan dar continuidad más allá de su formación académica.

P 8:

Les ayuda a ellos a tener una mayor vigilancia de sus propios procesos de aprendizaje no solo en el aula de clase sino sobre todo y muy importante por fuera del aula de clase, yo soy de los que creen que los procesos pedagógicos no es algo que debe quedarse solo en el entorno académico y meramente institucional, sino que debe trascender para que pueda ser integral y humano

P18:

Asumirán la práctica de hábitos de aprendizaje autónomo, orientados hacia la ampliación de sus horizontes creativos.

### **c. Interdisciplinarietà**

Los cursos electivos son considerados por los profesores, espacios que permiten generar conexiones entre su formación y otros campos de conocimiento. En el caso de los estudiantes de medicina, acercarse a temáticas o experiencias artísticas les permiten comprender el valor que tiene la comprensión de otras disciplinas, para comprender formas de trabajo con abordajes distintos.

P 2:

Ampliará su percepción del propio campo, al hacer conexiones conceptuales entre el desempeño desde su propia práctica y su relación optativa con los aportes que desde su campo pueden hacer al mundo de la salud y viceversa.

### **d. Trabajo en grupo**

Una de las posibilidades de la experiencia artística, es el trabajo en equipo relacionando con el ejercicio de otras profesiones, en el que las relaciones humanas son la clave. La comprensión del trabajo en grupo es un aporte importante, que permite reflexionar sobre las interacciones entre las personas, reconocer diferencias y complementos en los equipos.

P 7:

Para mí es más importante ese trabajo en grupo, si no se aprende a trabajar en grupo esto no se puede hacer, en el cine y la televisión, si no se trabaja en grupo... porque hay profesiones que son individuales, pero aquí ellos entienden que el trabajo en grupo es fundamental

El aprendizaje resultado de estos cursos, se espera que transformen la mirada hacia aspectos relacionados con su bienestar y su actividad profesional, a partir del reconocimiento de las experiencias artísticas como un componente importante de la vida humana. (Véase Anexo 13 - Aprendizajes para la formación integral).

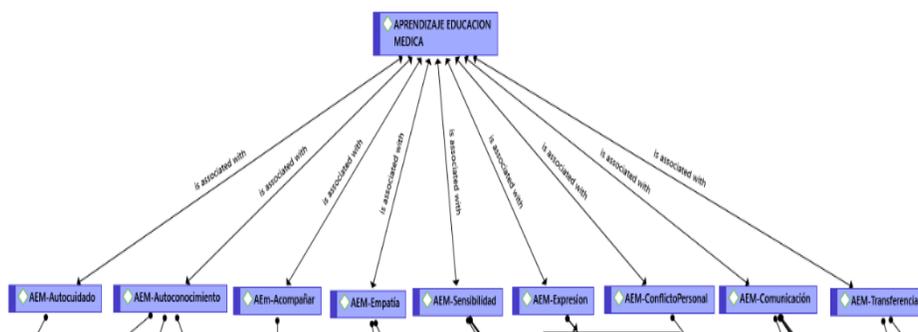
## 6.4.2. Aprendizajes y formación médica

La comprensión de aspectos de la experiencia humana, que permitan ampliar el horizonte para acompañar los procesos de la vida, este aspecto de encuentro entre la educación médica y la experiencia artística genera una relación distinta con la experiencia estética.

Estos aprendizajes tienen que ver con aspectos importantes para la práctica médica, como son: autocuidado, autoconocimiento, capacidad para acompañar, empatía, sensibilidad, expresión, comunicación y transferencia. Este aprendizaje se refiere de manera general a una experiencia de aprendizaje, que busca una mejor comprensión del ser humano. Es decir, la posibilidad de comprender la experiencia humana, desde una perspectiva distinta a la propia.

La relación médico-paciente, como un espacio de interacción y comunicación con el paciente, se enriquece de diferentes maneras, a través de la experiencia artística. Aun cuando este no es la intención inicial con la que se realiza este tipo de cursos, los aprendizajes derivados de estos cursos proponen aprendizajes importantes en la relación con el paciente, y la comprensión de la vivencia de los procesos de salud enfermedad. (Véase Figura 14 - Anexo 14 - Aprendizaje para la educación médica).

**Figura 14** *Aprendizajes relacionados con la educación médica*



En los cursos electivos, el autoconocimiento es un aspecto que se aborda a través de la experiencia artística, considera las posibilidades de formas de reconocimiento de aspectos físicos, emocionales, pero también contribuye a identificar en otros casos posturas ideológicas. Estas permiten al estudiante comprender sus capacidades, sus preferencias y sus intereses.

P 7:

ese tema de conocerse a uno mismo es un poco complejo pero si hay un acercamiento al poder de reconocerse, conocerse para poder asumir el papel de otro, o sea si yo no me conozco a mí ¿cómo voy a conocer el comportamiento cómo voy a conocer a otro? y otra parte fundamental de esto es, que en el teatro o las situaciones no se juzgan, pasan, decir esta persona que va a interpretar es malo, no, no es que sea malo es que es así, entonces cuando yo saco del terreno de la maldad o de la bondad a un personaje lo puedo estudiar con más facilidad

La experiencia artística permite una comprensión más profunda de la experiencia humana, que para la formación médica se configura como un aspecto que contribuye a una mejor relación médico-paciente y a mejores resultados en salud. Esta comprensión, que se pierde cuando la práctica médica se convierte en la aplicación técnica de un conocimiento, se enriquece con la posibilidad de comprender a otro ser humano. A través de los personajes literarios, en el cine o en el teatro es posible acercarse a los conflictos humanos.

P 5:

cómo entender al ser humano y cómo el ser humano intenta sobrevivir, relacionarse, cómo entenderlo también desde el comportamiento, digamos que nosotros tenemos una serie de herramientas que nos van llegando y como entender el comportamiento, Aristóteles decía que en el teatro cuando se hace un estudio sobre la tragedia habla que, la acción como tal es qué motiva a mi personaje a comportarse de la manera como se comporta, entonces eso tiene que ver directamente con la acción, y que esa acción su antecedente está en el conflicto y el conflicto está en el pensamiento, entonces ¿cómo se verifica ese conflicto que está en el pensamiento? Por medio de lo que hace, entonces es entenderlo desde otro lugar, cómo entender al otro desde otro lugar.

A través de las narrativas, la comprensión del otro permite un espacio, no de juicio, sino de acercamiento. A partir de observar y analizar como otro enfrenta sus conflictos

personales, como conforma una realidad compleja, permite comprender en sus decisiones, de acuerdo con su experiencia de vida.

P 5:

cómo entienden al ser humano desde el conflicto, porque los estudiantes de medicina tienen que necesariamente involucrarse con su paciente, pero cómo ellos empiezan a entender al ser humano desde lo que les sucede y desde sus conflictos personales, que las historias nos cuentan eso, los personajes están, Marlon Brandon lo decía también, eso tiene que ver con un tema técnico del actor y cómo se narran historias, es que los personajes están intentando sobrevivir a algo, no necesariamente sobrevivir a la enfermedad, entonces tienen que sobrevivir a situaciones, a la vida, la actuación es inherente al ser humano

En los cursos electivos, las posibilidades de las clases para generar situaciones simuladas o ficticias, que permiten explorar sus propias reacciones frente a situaciones cotidianas o límites, permiten a los estudiantes reconocer lo que sucede. Esto puede generar una mayor posibilidad de fortalecer competencias de comunicación, que son especialmente importantes cuando se establece la relación médico-paciente. El teatro y la actuación, así como las escrituras creativas, permiten fortalecer la expresión, y explorar maneras distintas de abordar la realidad.

P 7:

Gradualmente desde trabajos de la pre-expresión puedo ir desarrollando electiva y no se dan cuenta que están desarrollando cosas y que pueden lograr cosas inimaginables y que el espacio escénico vacío los puede hacer volar en la imaginación sin tener ni siquiera una silla ni nada, el espacio vacío, entonces los pone en un lugar en el cual los puede poner en la situación límite y tiene que salir de eso.

La expresión a través del cuerpo es una forma de exploración para los estudiantes frente al reconocimiento de su propia imagen y la posibilidad de reconocer la corporalidad de otros. El teatro, la actuación y la expresión de cuerpo, proponen ejercicios físicos, que permiten fortalecer la comunicación, que fortalece la capacidad para transmitir a otros mayor seguridad y confianza.

P 8:

Normalmente las personas de carreras del área de la salud... no están muy acostumbrados al contacto con otros a hablar otros temas que van más allá de lo profesional, más allá de los asuntos académicos dentro del espacio académico y he creado el curso con el objetivo de que ellos aprovechen ese potencial comunicativo que desarrollan a través de la expresión con el cuerpo, del autoconocimiento, del estudio de la auto imagen, del estudio de los límites y de las posibilidades corporales, para que ellos empiecen a tener la posibilidad de relacionarse desde otros lugares.

En los cursos electivos, la empatía se convierte en un aprendizaje derivado de las experiencias, y en la posibilidad de comprender la experiencia estética de los demás. Esto parte de una mayor sensibilidad, de una mejor capacidad de observación, de atención que permite relacionar aspectos que no son evidentes, como reconocer el contexto de otro y aun mayor sensibilidad para establecer las interacciones con otros.

P 6:

creo que la empatía decimos cuando hablamos de enfoque biopsicosocial es fundamental en la relación médico paciente pero yo pienso que la empatía no se puede desarrollar desde lo académico como algo muy racional, sino que se necesita comprender el dolor del otro y literatura nos permite eso, cuando nosotros nos instalamos en la vida de ese personaje que tiene una enfermedad catastrófica o que está sufriendo por un montón de situaciones difíciles que la vida nos trae que tienen que ver con la salud, cuando el estudiante es capaz de meterse de lleno en esa relato literario es capaz de generar empatía, más que cualquier clase teórica.

A través de las experiencias expresivas, relacionadas con la voz, con el cuerpo y las posibilidades de que el estudiante escuche y exprese sus ideas se generan resultados que se relacionan con su capacidad para interactuar mejor con otros y aportar, desde su lugar, a construcciones de nuevas interacciones.

P 7:

lo primero que pierden es el miedo al contacto físico por medio de ejercicios y cómo desarrollar el tema de la voz porque por lo general estas personas llegan con la voz apagada, con el cuerpo apagado entonces lo que se hace con este trabajo de pre-expresión es que estas personas basados en una serie de ejercicios empiecen a encontrar que sus cuerpos y sus mentes y sobre todo sus cuerpos y su voz tienen muchas posibilidades que ellos en la vida cotidiana nunca la van a encontrar, y eso es como el primer paso para que ellos hagan hacer los ejercicios de actuación y relacionarse con el otro.

Las experiencias dentro de las clases permiten fortalecer capacidades para la vida, especialmente aquellas que abordan las emociones. En la educación médica, pocas veces se abordan las emociones como parte de la formación, por esto en los cursos electivos, estas experiencias en las que el estudiante trabaja con su cuerpo, en teatro o actuación o las artes plásticas reflejan, le permiten generar aprendizajes sobre como reconocer y resignificar sus emociones.

P 7:

un espacio orientado hacia el reconocimiento, del individuo y después del otro, por ejemplo yo creo que cuando uno, yo he visto con los estudiantes de medicina y de otras facultades, yo siento que muchas veces salen transformados porque se enfrentan con sus propios miedos, sobre todo que nosotros tenemos todo el tiempo como seres humanos, creo yo, muchas veces buscamos la aprobación de los demás, entonces cuando estamos buscando la aprobación de los demás dejamos muchas veces de ser nosotros mismos

La experiencia estética como una experiencia humana, logra reflejar a través de la literatura, la música y el cine aspectos de otro, que logra sobrevivir a la vida. Comprender la experiencia de otro, a través de sus experiencias. Acompañar, estar con otros requiere comprender que ellos intentan llevar la vida, y esto permite acompañar mejor sus procesos.

P 5:

la actuación tiene que ver con el instinto de supervivencia y el cine nos muestra eso, son personajes tratando de sobrevivir a algo, y cuando están tratando de sobrevivir a algo podemos empezar a entender y a acompañarlos mejor.

La sensibilidad hacia la experiencia de otro, en relación con su corporalidad propia de otros, para comprender como la experiencia se refleja en el cuerpo.

P 8:

cuando un estudiante de medicina tiene la capacidad de desarrollar a través de su cuerpo con un estudiante de biología y al mismo tiempo con un estudiante de música y con un estudiante de artes plásticas, va a tener la capacidad segura de respetar, de tolerar, de entender y tratar de ayudar desde herramientas artísticas a esos pacientes que va a tener de pronto en su consultorio, va a tener la posibilidad de entender qué sucede con los cuerpos de esos pacientes, se vuelve un ser muy sensible, muy observador sobre las cosas que ocurren en el espacio de aprendizaje y esa capacidad de observación seguramente va a llevarse y a va trascender y se va a transversalizar al aula del consultorio médico

La posibilidad de conocer y reconocer la experiencia artística y la experiencia estética como una posibilidad para los individuos de generar procesos que les permiten elaborar sus emociones y sentimientos se considera importante como una posibilidad para promover este tipo de experiencias en personas y comunidades.

P 6:

el teatro es un instrumento muy poderoso para trabajar temas como estos que para quien ha sido víctima resulta difícil elaborar su duelo y el arte es un instrumento, poderoso para esa elaboración....

La comprensión de las experiencias de manera lúdica, que permite la comprensión de la importancia de espacios de socialización, de interacción y de disfrute de la experiencia humana.

P 8:

través de la lúdica van a poder implementar muy fáciles estrategias, algunas muy activas, algunas con un compromiso corporal grande y otras desde algo muy sencillo muy simple que se pueda hacer sentado en un consultorio para poder ayudar a contribuir a la mejora de la calidad de vida de sus pacientes, entonces muy seguramente puede ayudar a afianzar las relaciones de confianza, de comunicación, de seguridad, de empoderamiento sobre sus propios conocimientos frente a otras personas

Estos aprendizajes pueden analizados en relación como habilidades blandas o competencias genéricas que se describen en la literatura.

## **6.5 Relación de los aprendizajes con bienestar**

Para este análisis se describen los aspectos de acuerdo con los aspectos relacionados con el bienestar personal, de acuerdo con las comprensiones teóricas de la psicología positiva en las aplicaciones a la educación.

Los cursos electivos, relacionados con el trabajo corporal, abren espacios para el fortalecimiento de capacidad que permiten generar una mayor conciencia del cuidado propio, y de las actividades asociadas a ello. Esto fortalece la capacidad de expresión, que se refleja en lo físico, pero que refleja una situación de mayor apertura a la vida.

8:8 ¶ 6 in ENT4-

cuando ellos logran llevar esas posibilidades expresivas del cuerpo a sus espacios académicos, han logrado resultados increíbles, además el desarrollo que yo tengo del trabajo y del cuerpo no está desligado completamente de la voz, entonces yo tengo un trabajo en donde ellos liberan su herramienta corporal, pero en el tiempo en el que están liberando su herramienta corporal lo están explorando también con posibilidades vocales, entonces desde lo más técnico te podría decir que se mejora su postura que eso es fundamental para el mejoramiento de su calidad de vida, que mejora su apertura corporal la posibilidad de expresarse con mayor libertad, con mayor seguridad en sí mismos, se mejoran cualidades básicas como el control de los movimientos

Los cursos electivos relacionados con el arte permiten a los estudiantes, comprender como la estética permite una manera de disfrute, que es una parte de la vida, importante en la experiencia humana, que cada uno vive de acuerdo con sus propias elecciones vitales.

26:16 ¶ 35 in ENT6-

hay algunos que dicen no, bueno la música en este caso sea el jazz o no sea el jazz o lo que sea les ha ayudado en ciertos aspectos de su quehacer de estudiante, entonces para estudiar, para el ánimo, o para distraerse, para concentrarse, para relajarse otros simplemente para disfrutarlo, lo mismo, empieza uno a relacionar cosas de la vida.

Las experiencias en las que se crean analizan o interpretan diversas narrativas, como cine, teatro o literatura, promueven aprendizajes sobre perspectivas distintas de la realidad y la vida, que promueven pensamiento crítico y toma de decisiones. En este sentido, la experiencia artística como una forma de conocimiento, como una aproximación a situaciones del contexto permite fortalecer capacidades importantes, que abren nuevas formas de comprensión de la vida.

una emoción positiva, sienten además que hay alegría en la aproximación que hay en el tratamiento de estos temas, tus puedes leer un cuento de vampiros y la idea es que cuando estás leyendo, te asustes, pero es un proceso, porque igual es una experiencia análoga a asustarse viendo una película o llorar en una obra de teatro, ellos terminan sabiendo, por lo menos en los casos en los que se cumple el propósito de la asignatura, ellos terminan sabiendo que hay una parte del mundo, que es la narrativa, la literatura fantástica, que tiene cosas que producen emoción, que producen emociones agradables, a la que se puede recurrir cuando uno está aburrido, cuando uno está triste, terminan sabiéndolo

En los cursos, las posibilidades de la experiencia artística para generar procesos que permiten imaginar realidades distintas. Los cursos como narrativas fantásticas representan una posibilidad de encontrar espacios para la lectura, en los que es posible acercarse a encontrar una experiencia estética. Esta experiencia genera un aprendizaje importante, si se considera que cuando una persona encuentra una experiencia estética, puede volver a ella, y esto contribuye a su bienestar emocional, pues ofrece una posibilidad de retirarse o desconectarse de las situaciones de la vida, y conectarse con un mundo imaginario.

P16: Narrativafantastica2018-2.pdf - 16:2 [La práctica de imaginar otras ..] (1:1641-1:1944) (Super) Códigos: [AP-Imaginación - Familia: Aprendizaje]

La práctica de imaginar otras formas del mundo hace a la realidad más diversa, a la vida más interesante y al espíritu más atento, curioso, activo. Por esta razón, y porque introduce en la vida del estudiante sugestivas experiencias estéticas, la narrativa fantástica favorece su bienestar emocional.

Fortalecer la experiencia estética es una posibilidad de abrir la experiencia de vida a la expresión, la creatividad y la imaginación, que se reflejan en capacidades para reconocer otras formas de experiencia que embellecen la experiencia humana.

P16:

La práctica de imaginar otras formas del mundo hace a la realidad más diversa, a la vida más interesante y al espíritu más atento, curioso, activo. Por esta razón, y porque introduce en la vida del estudiante sugestivas experiencias estéticas, la narrativa fantástica favorece su bienestar emocional.

La creatividad como un aprendizaje que se logra a través de las actividades que orientan a través de generar experiencias para imaginar, crear, proponer nuevos análisis de las realidades.

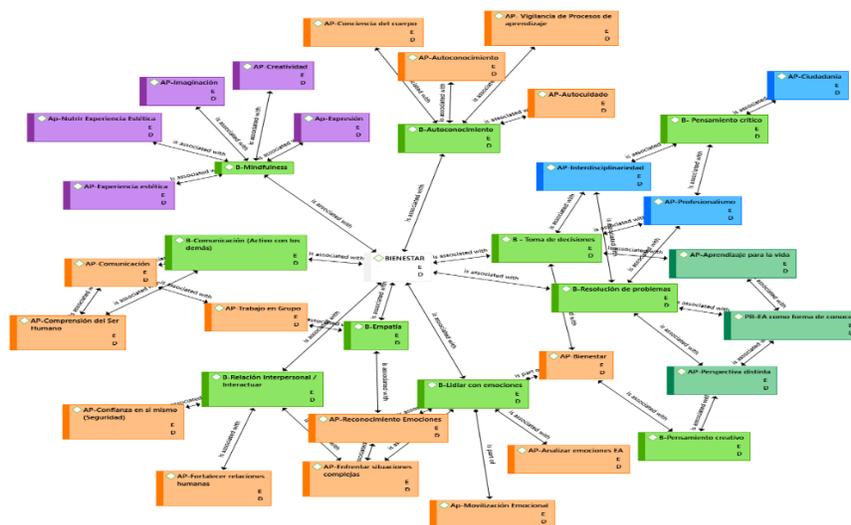
P 7:

el teatro es ponerlos en un lugar que le quitan muchas cosas, sobre todo claro que le quitan sobre el referente de qué es actuar, sobre todo el poder de imaginar, incluso el gran trabajo de este tipo de talleres de este tipo de electivas es que ellos puedan ir más allá y puedan imaginar cosas y canalizar pues los hace muy creativos

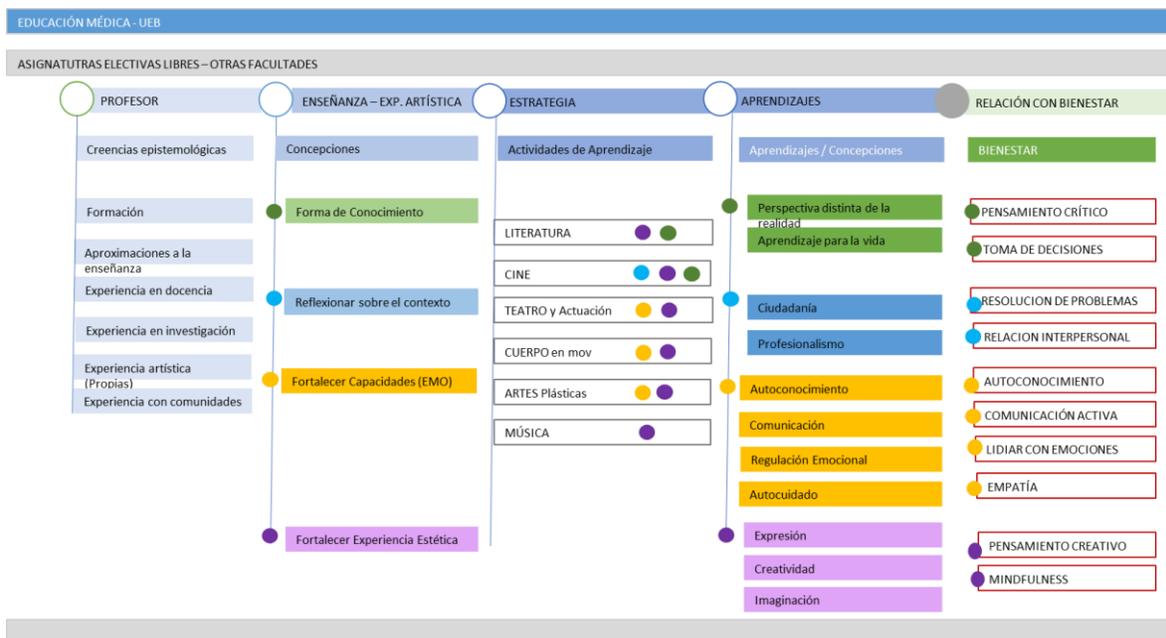
La experiencia artística permite reflexionar sobre el contexto, se evidencia en experiencia como el cine que promueven una ciudadanía más consciente y una mejor comprensión del quehacer profesional, promoviendo la resolución de problemas, y una mayor comprensión de la complejidad de las relaciones interpersonales, sociales y políticas.

La experiencia artística fortalece las capacidades para reconocer y manejar las emociones, especialmente en la posibilidad de experimentar las emociones y mejorar la comunicación. (Véase Figura 15 - Red de aprendizaje y la relación con el bienestar / Anexo 15 - Aprendizajes y bienestar)

**Figura 15** Red de aprendizaje y la relación con el bienestar



**Figura 16** Resultados del análisis del proceso de enseñanza aprendizaje, en cursos electivos que incluyen experiencias artísticas



El análisis de las experiencias de aprendizaje de los profesores propone que la importancia del contexto institucional, para el diseño de la integración de aprendizajes derivados en la experiencia artística, para los estudiantes de medicina. En este contexto, la consideración sobre la comprensión de la formación integral en la formación profesional, así como las políticas institucionales y los programas académicos permiten el fortalecimiento de las condiciones para que los cursos electivos sean posibles

La formación y experiencias de los profesores es importante para la identificación de las concepciones sobre las experiencias artísticas en la educación, y como se estas se reflejan en las orientaciones en el diseño de cursos, así como de los resultados de aprendizaje que se espera alcanzar con los estudiantes, De acuerdo con la concepciones los profesores identifican actividades de aprendizaje relacionadas con prácticas artísticas que conocen a profundidad, para generar determinados procesos en los estudiantes. Estos procesos toman

como referencia conceptos y contenidos, pero los aprendizajes se dan más en el plano de capacidades y actitudes.

El contexto institucional y las concepciones de los profesores acerca de la experiencia artística y la experiencia estética permiten que los procesos de enseñanza aprendizaje se fortalezcan con diferentes orientaciones que privilegian aprendizajes, que pueden relacionarse con aspectos del concepto de bienestar. Los aprendizajes en relación con la educación médica están referidos a aspectos de abordar en la educación médica, como las emociones, aspectos de los contextos sociales, la expresión y la creatividad. (Véase anexos Anexo 16. Co-ocurrencia y gráficas de características de los profesores y concepciones sobre el arte, Anexo 18 Co-ocurrencias y gráfica de la relación aprendizajes esperados y bienestar).

## Capítulo VII. Discusión y conclusiones

### 7.1. Discusión

Uno de los retos más importantes de la Medicina es cómo abordar la relación con niveles más altos de angustia, agotamiento, depresión y disminución de la capacidad de afrontamiento, descrito en diferentes espacios formativos y de la práctica profesional (Ayala, 2018). En los entornos de aprendizaje, los estudiantes tienen dificultades para priorizar sus propias necesidades médicas y psicológicas, y tienen una menor participación en actividades para promover su propia salud y lograr el autocuidado (Ayala et al., 2018). Este estudio considera que la experiencia artística puede ser considerada en relación con el bienestar de los estudiantes. lo que puede contribuir en el desempeño profesional, y por tanto a la salud pública.

Dado el agotamiento emocional que produce el ejercicio de las profesiones relacionadas con la salud, algunas propuestas en educación médica retoman la necesidad de enseñar herramientas para el autocuidado, es decir pensar en sí mismo. Algunas plantean caminos basados en la comprensión de la compasión como elemento clave, otros se refieren a la necesidad de competencias emocionales y otros recuerdan la importancia de aprender de las humanidades y las artes. El autocuidado puede aumentar el desarrollo de compasión por uno mismo y por los demás, proporcionando beneficios tanto para los proveedores de atención médica como para los pacientes. (Czernik et al., 2005; Weingartner et al., 2019). En este sentido, el enfoque desde la educación es considerado por su capacidad para transformar desde la formación, el ejercicio profesional (Ayala et al., 2018).

En Colombia, la investigación en educación superior ha estudiado enfoques como el terapéutico que busca el autoconocimiento y la autorregulación, a través de experiencias artísticas y estéticas, aplicadas en estudiantes universitarios de diferentes programas mostrando resultados interesantes en este sentido (Monroy et al., 2015), sin embargo, estas intervenciones no se consideran en la planeación curricular, por tanto, dependen del interés y la capacidad de los profesores para abordar estos aspectos, lo que hace que estos procesos puedan ser incidentales. Aunque en la práctica profesional, las competencias socio - emocionales tanto como el bienestar individual se comprenden como aspectos importantes, las estrategias para la enseñanza son poco estudiadas. Como consecuencia, aspectos como liderazgo, trabajo en equipo, gestión de emociones, dominio de estrés, entre otras relacionadas con el ambiente laboral se consideran deficientes en los profesionales (Pozo Rico, 2016).

En educación médica, los estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con las humanidades y las experiencias artísticas han incrementado durante el siglo XXI. Estas investigaciones se proponen comprender los aportes de este tipo de experiencias y generar evidencia que genere mayor precisión en la orientación de sus aportes, especialmente en relación con el autocuidado (Moniz et al., 2021). Por esto, se promueve la búsqueda de métodos de evaluación de las intervenciones con modelos que aborden las complejidades de los contextos de las profesiones de la salud y los estudios que emplean enfoques de evaluación alternativos (Osman et al., 2018). Uno de los problemas que se identifica es los modelos sobre los que se evalúa, son inadecuados para describir las complejidades de la educación de profesionales en salud (Osman et al., 2018). Como se propone en este estudio, analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la

experiencia artística en educación médica, abordando el proceso desde el contexto y las concepciones de los profesores, hasta los resultados esperados en relación con el bienestar, lo que puede considerarse como un abordaje integral de los procesos, que permite identificar categorías importantes para los análisis de contextos específicos.

Abordar metodológicamente aspectos como que caracterizan en educación médica las intervenciones relacionadas con experiencias artística, por ejemplo, que estas están orientadas de acuerdo con las concepciones de profesores, que diseñan los cursos basados en su experiencia personal (Haidet et al., 2016) requiere considerar el profesor con una clave para la comprensión de estas intervenciones. Es decir, que existe una relación entre la experiencia de los profesores, sus creencias y concepciones, con la generación de nuevas experiencias. Las concepciones encontradas por este estudio, sobre experiencia artística, se relacionan con las presentadas por estudios como el desarrollado por Gow y Kember, en la China para profesores de educación inicial (Gow & Kember, 1993), así mismo, Dennhardt, a partir de una revisión sistemática (Dennhardt et al., 2016), ha propuesto clasificaciones similares en educación médica (Moniz et al., 2021). Las concepciones encontradas en este estudio no difieren de los estudios previos, en los que se considera el rol del profesor determinante en la experiencia y con enfoques que van desde el contexto, hasta el individuo.

La comprensión de que los procesos de enseñanza están influenciados por el contexto en que estas se realizan, es para teóricos de la educación como Keith Trigwell y Michael Prosser uno de los aspectos que debe orientar la exploración de los procesos de enseñanza aprendizaje en educación (Trigwell & Prosser, 2020) . Es por ello que la comprensión del contexto institucional en el caso analizada el desarrollo de actividades de aprendizaje orientadas a la formación integral, la flexibilidad y la interdisciplinariedad, dan lugar al tipo

asignaturas analizadas. Esta orientación institucional, abre camino a una formación médica, abierta a la comprensión de aportes de otros campos de conocimiento, entre ellos la estética. En relación con la educación médica, como lo proponen estudios previos se requiere compromiso institucional que dé importancia a los valores humanistas, para lograr que estos procesos se puedan llevar a cabo (Haidet et al., 2016; Kumagai, 2012).

Como lo señalan los estudios de Chang, el clima institucional de los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen implicaciones sobre la eficacia de los profesores (Chang et al., 2010). En el caso analizado, el clima favorece la orientación al aprendizaje de los procesos de enseñanza y la construcción de nuevas de las propuestas orientadas a la flexibilidad curricular, para reconocer situaciones de contexto que la educación superior debe abordar, así como las necesidades e intereses de los estudiantes. En este sentido, es importante tener en cuenta el contexto institucional es un factor importante (Chang et al., 2010; García Sanz et al., 2004; Sardor et al., 1997), así como las relaciones entre la percepción del apoyo y eficacia docente con la eficacia de la enseñanza. (Chang, 2010).

La eficacia de la enseñanza está relacionada con la percepción sobre el soporte de enseñanza de los docentes por parte de la institución. Los profesores que perciben apoyo para el ejercicio de la enseñanza sienten que tienen mayor eficacia en los procesos de enseñanza aprendizaje (Chang et al., 2010). Como lo proponen los estudios, al apoyar el conocimiento pedagógico de los profesores, es posible mejorar el aprendizaje en la educación superior (Uiboleht et al., 2019), en el caso analizado la capacitación de los profesores se relaciona con el aprendizaje significativo promovido a nivel institucional. La formación de los profesores, y su impacto en el diseño de cursos orientados al aprendizaje profundo, se evidencia en los resultados del presente estudio.

El carácter cualitativo de los estudios se centra en descripciones de las experiencias, y algunas revisiones sistemáticas intentan generar una mayor evidencia en este campo. La revisión realizada en 2016, orientada a estudiar el papel de las artes y humanidades, en el estudio se identificaron tres posiciones en relación con las artes: arte intrínseco en sí mismo, complementario o curativo. Desde la epistemología se consideró el arte para lograr habilidades, tomar una perspectiva, crecimiento personal y activismo (Dennhardt et al., 2016). Estas fueron posteriormente ampliadas en un estudio, que se propuso comprender el papel de las humanidades y la experiencia artística (Moniz et al., 2021). Sin embargo, los resultados de este estudio se centran en el aporte al bienestar, relacionando los resultados de aprendizaje con habilidades que favorezcan otras formas de abordar contextos complejos.

Los educadores médicos que han escrito sobre la implementación de programas de arte en las escuelas médicas relatan que, en algunos casos, encuentran la resistencia de los estudiantes quienes ven en este ejercicio una distracción del aprendizaje donde predominan las ciencias biomédicas (de la Croix et al., 2011). En el caso de las asignaturas electivas, estas representan un esfuerzo por la flexibilidad curricular para que la elección de los estudiantes les permita avanzar en aquellos temas que representan para ellos interés, motivación y entusiasmo, pero que no son de carácter obligatorio, sino que permiten elecciones a los estudiantes sobre las rutas de aprendizaje que les interesa abordar, para la formación integral.

En educación médica, las clasificaciones para la diversidad de experiencias artísticas y experiencias estéticas que se abordan en los procesos de enseñanza aprendizaje, es compleja se menciona las artes visuales, performance y artes literarias (Osman et al., 2018). En las últimas dos décadas, es frecuente la publicación de estudios que se refieren a las artes creativas y su relación con aspectos de la formación médica (Osman et al., 2018). Sin

embargo, no es fácil encontrar, que refieren los estudios en educación superior cuando refieren participación de las artes (Soler-Contreras et al., 2017). La comprensión de las actividades de aprendizaje que se realizan y como se enfocan, puede ser un punto de partida para el diseño de nuevas intervenciones.

Los estudios sobre el uso de narrativas, el cuerpo en movimiento y la danza, el teatro y la actuación y la música, en la educación médica permiten establecer diferencias en relación con la intención y los resultados de aprendizaje esperados. Los objetivos de aprendizaje de estas experiencias se han orientado a fortalecer capacidades y competencias relacionadas con habilidades como 1) el acercamiento a la perspectiva del otro, a través de la edición de vídeos sobre pacientes con enfermedades crónicas (Shapiro et al., 2009). y proyectos interpretativos a partir de narrativas (Shapiro et al., 2009). El aumento de la empatía a partir de cursos basados en películas de cine o en la literatura (Guilera, 2018; Shapiro, 2000) o en la escritura creativa. La exploración de aspectos como la presentación personal, la observación, la comunicación, el cuidado personal y la comprensión de la diferencia, a través de la actuación (de la Croix et al., 2011); la generación de la empatía clínica, incluida la capacidad de escuchar activamente a los pacientes, observar su lenguaje corporal asumir la perspectiva de otro para encuentros clínicos efectivos, a través del teatro, improvisación, liderazgo y trabajo en equipo, a través de la música (van Ark & Wijnen-Meijer, 2019).

En relación con el cine, los estudios en la educación médica proponen perspectivas que se orientan a la consolidación de competencias en relación con aspectos clínicos. En Brasil, se describe el Método SOBRAMFA – Medical education & Humanism una metodología para trabajar con videos. Esta metodología define algunos pasos, en los que se toman partes de las películas, complementadas por comentarios del profesor, que permiten

intensificar un punto particular, de manera breve, pero con alta intensidad emocional. Este método profundiza en la retroalimentación de aspectos relacionados con la educación médica como la compasión, el compromiso, la empatía y el trabajo en equipo. Estos son relevantes para el ejercicio de aprendizaje en relación con las competencias médica (Blasco et al., 2015).

Las posibilidades de la literatura, en educación médica, para abordar problemáticas complejas de las vivencias humanas son una motivación para abordar la literatura (Kerr, 2013; Loscos et al., 2006). Las asignaturas electivas relacionadas con la literatura, en los casos analizados, muestran las posibilidades de ampliar la mirada sobre situaciones y condiciones humanas. En relación con el bienestar, los resultados esperados proponen al estudiante encontrar en la lectura una actividad que contribuya a su bienestar emocional. Los estudiantes durante los estudios universitarios no disponen de tiempo para leer, ni para las aficiones artísticas que iniciaron durante la infancia y la adolescencia, y muchos de ellos las abandonan, a pesar de la importancia que pueden tener dentro de su formación (Guilera, 2018).

Las experiencias previas en relación con la educación médica, relacionadas con el teatro y la actuación, se refieren a habilidades que deben desarrollar los estudiantes para la atención de pacientes, aunque estos estudios son poco frecuentes, a partir de generar espacios de actuación para la “empatía imaginativa (de la Croix et al., 2011). En los casos analizados en este estudio, la actuación y el teatro se relacionan con el fortalecimiento del autoconocimiento, y las capacidades para la comunicación, especialmente a través de la expresión.

La comprensión de la perspectiva del bienestar está siendo estudiada en Canadá, y Estados Unidos, las intervenciones diseñadas para promover el bienestar emocional de los estudiantes de medicina, sobre los entornos de aprendizaje se asociaron con un mejor resultado evaluado en relación con indicadores de bienestar. Las posibilidades de la transferencia de la comprensión de la relación entre salud y arte, y su impacto en individuos y comunidades, como parte de la terapéutica en diferentes grupos de pacientes, recibido interés recientemente debido a su potencial para mejorar los resultados en salud y reducir los costos para los servicios de salud. En el año 2020, la Organización Mundial de la salud publicó el documento en que se propone la evidencia que sustenta la experiencia artística como una terapia con evidencia, para diferentes condiciones, tanto con la salud mental como física (OMS, 2020).

## **7.2. Conclusiones**

El propósito de este estudio se enmarca en la integración de campos de investigación distintos como la educación, las artes y la medicina, para comprender el impacto en la vida de los estudiantes y su bienestar. En este sentido los aprendizajes derivados de esta experiencia pueden ser comprendidos, de acuerdo con aspectos no solo conceptuales, sino metodológicos.

El abordaje de problemas de investigación a través de estudios mixtos representó un reto interesante, que permitió comprender aspectos significativos de los contextos académicos, permite además profundizar en la comprensión de los aspectos que favorecen el aprendizaje en los estudiantes. Esta metodología propone recuperar aspectos del Modelo 3P, profundizar sobre las concepciones de los profesores, y determinar los resultados de aprendizaje, de acuerdo con lo propuesto por estudios recientes para educación superior

(Trigwell & Prosser, 2020). En estos procesos, los contextos académicos, las concepciones de los profesores y los estudiantes, las actividades de aprendizaje y los resultados de aprendizaje deben considerarse como aspectos significativos de la investigación en la educación en salud. (Biggs, 2005; Prosser & Trigwell, 1999; Trigwell & Prosser, 2020).

En relación con la experiencia artística en educación médica, la evidencia desde el punto de vista cualitativa es importante para comprender, desde la perspectiva de los profesores, los aprendizajes esperados en estos procesos, y si estos coinciden o difieren de los esperados de la formación médica (Osman et al., 2018). Sin embargo, abordar metodológicamente las intervenciones en educación a partir de las artes, es difícil, pues deben ser comprendidas de acuerdo con los contextos, objetivos e hipótesis que soportan estos trabajos, que son particulares para cada escuela de medicina. En el caso analizado, esta decisión la toma el estudiante de medicina, buscando en las asignaturas fortalecer su formación integral, pero la integración en otros espacios dentro del currículo, puede ser una alternativa interesante, cuando se identifican resultados de aprendizaje difíciles de lograr a través de otro tipo de experiencias.

Para la educación médica, los estudios cualitativos desde la perspectiva de los profesores especializados en experiencias relacionadas con las artes permiten comprender los aprendizajes derivados de estos procesos, y si estos coinciden con los esperados de la formación médica (Osman, 2018). Sin embargo, una preocupación sobre las intervenciones en educación a partir de las artes es que estas no se soporten en evidencia de estudios previos (Osman, 2018). Estas metodologías pueden ser considerados como intervenciones recientes que dan respuesta a problemas actuales de la educación médica.

Este estudio muestra como la orientación de políticas de la educación, retomadas por las instituciones en relación con la formación integral, la flexibilidad, la interdisciplinariedad, y el aprendizaje generan nuevas posibilidades para abordar situaciones complejas, como la relación educación superior y el bienestar. Las instituciones de educación superior, las escuelas de medicina y así como de profesionales de salud reconocen la importancia de avanzar en procesos de enseñanza aprendizaje que enriquezcan la preparación para la vida, personal tanto como profesional, orientados al autocuidado. Así mismo, es importante fortalecer las posibilidades de experiencias de aprendizaje que puedan contribuir a abordar problemas actuales de la educación médica, como la deshumanización de la práctica médica, el abordaje integral del paciente, y en especial, su aporte al autocuidado y bienestar de los profesionales en salud.

La educación centrada en el estudiante requiere reflexionar sobre las necesidades de los estudiantes y los futuros médicos, y estrategias para el logro del aprendizaje, desde diferentes aproximaciones disciplinares. Uno de los aportes más interesantes, en los que coinciden los estudios, es la posibilidad de abordar las emociones y repensar aspectos de la formación médica, pues en el caso de la medicina, tradicionalmente la enfermedad es un problema que debe resolverse a través de medios objetivos, negando la experiencia emocional de la práctica profesional (Haidet et al., 2016). Las experiencias electivas descritas abordan formas distintas de conocimiento y comprensión de la realidad, para las emociones son un componente importante.

En este sentido, comprender como fortalecer las concepciones de los profesores y generar dinámicas de participación, desde diferentes perspectivas disciplinares, para lograr transformar las barreras de la rigidez curricular, y permitir diversidad en las propuestas

formativas, incorporadas en el currículo y fuera de este, es un campo de intervención e investigación que comienza a ser considerado en espacios de educación superior. En relación con el bienestar es necesario comprender como las concepciones de los profesores, las estrategias de enseñanza y los aprendizajes derivados de estas, con un mayor énfasis en los resultados e impactos de estos aprendizajes.

La realización de investigación que genere evidencia requiere el apoyo de diferentes disciplinas, que reconozcan las características de la experiencia artística, u otro tipo de experiencias, para los resultados de aprendizaje que se esperan obtener y los métodos de evaluación. Es importante, desde la investigación en educación aportar perspectivas, metodologías e instrumentos, que contribuyan a identificar avances en este sentido que permitan abordar las complejidades de la educación, e innovaciones dentro de las escuelas de medicina, o los entornos de educación superior.

Es posible que abordar, las escalas de medición de bienestar son herramientas diseñadas, generalmente desde una perspectiva cuantitativa para evaluar aspectos que se consideran constituyen el bienestar, permitan abordar la comprensión del concepto. A finales del siglo XX, se comenzaron a desarrollar escalas que se han perfeccionado y adaptado a poblaciones específicas (Horwitz et al., 2010). Los análisis de bienestar psicológico están basados en escalas aplicadas en diferentes grupos poblacionales, como grupos de pacientes grupos en riesgo de exclusión social (Escarbajal-Frutos et al., 2014). Este campo se dedica al estudio de la experiencia positiva, las instituciones y los rasgos positivos, que es importante adaptar a estudiantes de educación superior y educación médica.

El siguiente reto, tras incorporar el arte en la educación médica, lograr que los estudiantes formados bajo este enfoque logren proyectar la experiencia estética con los individuos y las comunidades, como estrategias efectivas para mejorar los resultados en salud. Esta aproximación a la formación médica, o las intervenciones en este sentido, son determinantes para la comprensión de cómo estos espacios de aprendizaje sobre la relación de la salud en una comunidad con las artes (de la Croix et al., 2011).

En la relación educación médica y bienestar, es importante explorar diseños metodológicos que aborden esta relación. Estos resultados, es importante contrastarlos en dos sentidos, orientados al autocuidado y el cuidado de otros, para ello es importante diseñar metodologías que aborden estos aspectos en la formación y su impacto en la vida profesional, lo que representa un reto para la investigación para la educación y la salud.

En la educación superior, tanto como en la formación inicial, la educación para el mundo de la vida es una orientación vigente. Esta orientación retoma los aportes de importantes referentes de la filosofía, como Jünger, Habermas, y más recientemente los de Martha Nussbaum y otros autores que proponen abordar la educación, desde su significado, para el individuo y la sociedad. Esta reflexión no es ajena a la educación médica actual, pues se considera que puede contribuir a comprender abordajes para problemas complejos, como la deshumanización de la práctica médica y los problemas de salud de los profesionales.

En el contexto de la educación superior, promover el mundo de la vida aporta a los estudiantes experiencias que generan una reflexión sistemática sobre sus propias acciones, les permite reinterpretar las situaciones que se presentan en su entorno, lo que les permite una mayor capacidad para dialogar y ampliar la perspectiva para reconocer las implicaciones de las acciones y los aspectos éticos en cada situación, así como evaluar el aprendizaje propio

(Barnett, 2001). Comprender como abordar los espacios académicos, es uno de los compromisos de la investigación en la educación superior.

La relación de la educación médica y el bienestar es considerada una perspectiva apropiada a retos que se enfrentan, por una parte, la importancia de la humanización en la práctica médica y por otra el bienestar de quienes estudian y ejercen las profesiones médicas. Así como en la búsqueda de resultados de salud en pacientes, en las comunidades. En este sentido, la experiencia artística ha sido un referente importante para abordar otras formas de conocimiento, que enriquecen la experiencia de aprendizaje de la medicina y los estudios en este tema, enriquecerán estas aproximaciones.

En el contexto de la educación superior, los retos y las políticas en educación, se apoyan en la comprensión de la flexibilidad curricular que debe fortalecerse desde una mirada desde diferentes disciplinas para afrontar, en el caso de la educación médica, su impacto en los sistemas de salud y en el bienestar de las poblaciones. Los estudios sobre educación superior permiten el análisis de diferentes aspectos que se relacionan con los procesos de enseñanza aprendizaje, para aproximarse a la comprensión de situaciones relacionadas con la salud de las poblaciones y de los profesionales en salud, para lograr aprendizaje transformativo que se espera de la educación médica.

La perspectiva de los profesores es importante para la consolidación de experiencias de aprendizaje en la educación médica, la experiencia artística como una estrategia en los procesos de enseñanza aprendizaje, promueve el aprendizaje profundo que puede consolidarse como un aporte importante en relación no solo con las competencias generales, sino específicas esperadas de la formación médica. En este sentido, es importante, fortalecer

la formación de los profesores y promover miradas interdisciplinarias para abordar situaciones complejas de la formación y actividad profesional de la medicina.

Los estudios sobre las experiencias artísticas pueden ser recursos para orientar sus intervenciones frente a la situación que se enfrenta en la formación médica, ante los altos niveles de estrés de estudiantes y profesionales que se asocian con altas tasas de agotamiento, ansiedad y depresión, que afectan negativamente el recorrido de las carreras de los profesionales y la atención en salud. Estos análisis pueden ser la base para consolidar experiencias, para el autocuidado, el bienestar y la resiliencia.

El escenario actual es propicio para enfatizar la investigación en la educación médica, en diálogo con otras disciplinas, en el marco de políticas como los objetivos de desarrollo sostenible y las políticas educativas orientadas por el bienestar individual y colectivo.

## Referencias

- Adler, A., & Seligman, M. E. P. (2016). Using wellbeing for public policy: Theory, measurement, and recommendations. *International Journal of Wellbeing*, 6(1), 1–35. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i1.429>
- Albanese, M. A., Mejicano, G., Mullan, P., Kokotailo, P., & Gruppen, L. (2008). Defining characteristics of educational competencies. *Medical Education*, 42(3), 248–255. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02996.x>
- Allain, G. (2011). An art-based healing process: The Aurukun creative livelihoods project at the Wik and Kugu Arts and Craft Centre. *Australasian Psychiatry*, 19(1), 42–48. <https://doi.org/10.3109/10398562.2011.582772>
- Atkinson, S., & Robson, M. (2012). Arts and health as a practice of liminality: Managing the spaces of transformation for social and emotional wellbeing with primary school children. *Health & Place*, 18(6), 1348–1355. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2012.06.017>
- Auerbach, K., & Baruch, J. M. (2012). Beyond Comfort Zones: An experiment in medical and art education. *Journal for Learning through the Arts*, 8(1), 1–16. <https://doi.org/10.21977/D9812653>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H., Sandoval Pineda tr., M., & Botero rev., M. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ayala, E. E., Winseman, J. S., Johnsen, R. D., & Mason, H. R. C. (2018). U.S. medical students who engage in self-care report less stress and higher quality of life. *BMC Medical Education*, 18(1), 189–196. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1296-x>

- Barnett, R. (2009). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. In *Investigacion bibliotecológica* (Issue 46). Gedisa.
- Belver, M. H. (2011). El arte y la educación en los contextos de salud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 11–17. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2011.v23.36739](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36739)
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Bisquerra Alzina, R., Hernández Paniello, S., Alzina, R. B., & Paniello, S. H. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles Del Psicólogo - Psychologist Papers*, 37(1), 58. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bourner, T. (1992). Book review: Academic futurology: Beyond universities, a new republic of the intellect. *Institute of Economic Affairs*, 6(2), 1–86. <https://doi.org/10.1177/095042229200600212>
- Blasco, P. G., Moreto, G., Blasco, M. G., Levites, M. R., & Janaudis, M. A. (2015). Education through movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts*, 11(1), 1–6. <https://doi.org/10.21977/D911122357>
- Blumberg, P. (2009). Maximizing Learning Through Course Alignment and Experience with Different Types of Knowledge. *Innovative Higher Education*, 34(2), 93–103. <https://doi.org/10.1007/s10755-009-9095-2>

- Brown, R., & Jeanneret, N. (2015). Re-Engaging At-Risk youth through Art -- The evolution program. *International Journal of Education & the Arts*, 16(14), 1–6.  
<http://eric.ed.gov/?q=art+education+AND+health&pr=on&ft=on&id=EJ1081846>
- Brownlee, J. (2004). Teacher education students' epistemological beliefs developing a relational model of teaching. *Research in Education*, 72(1), 1–17.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.7227/RIE.72.1>
- Brownlee, J., Walker, S., Lennox, S., Exley, B., & Pearce, S. (2009). The first year university experience: using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education. *Higher Education*, 58(5), 599–618.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-009-9212-2>
- Bruner, J. S. (1995). *Desarrollo cognitivo y educacion*. Morata.
- Bungay, H., & Clift, S. (2010). Arts on prescription: A review of practice in the UK. *Perspectives in Public Health*, 130(6), 277–281.  
<https://doi.org/10.1177/175791391038405>
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso.
- Castro-Rebolledo, R. (2018). Evaluación de competencias clínicas en los contextos médicos curriculares actuales. *Revista Salud Bosque*, 8(1), 64–84.  
<https://doi.org/10.18270/rsb.v8i1.2375>
- Chang, T.-S., McKeachie, W., Lin, Y.-G., Wilbert, A. E., Ae, M., & Lin, Y.-G. (2010). Faculty perceptions of teaching support and teaching efficacy in Taiwan. *Higher Education*, 59(2), 207–220. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9243-8>

- Clift, S. (2012). Creative arts as a public health resource: Moving from practice-based research to evidence-based practice. *Perspectives in Public Health*, 132(3), 120–127. <https://doi.org/10.1177/1757913912442269>
- Clift, S., & Stickley, T. (2017). Arts, health and wellbeing: A theoretical inquiry for practice. En *Public health* (Issue 7). Cambridge Scholars Publishing.
- Cooke, M., Irby, D. M., Sullivan, W., & Ludmerer, K. M. (2006). American Medical Education 100 Years after the Flexner Report. *New England Journal of Medicine*, 355(13), 1339–1344. <https://doi.org/10.1056/NEJMra055445>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Quinta edición). Pearson.
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83–96. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17380>
- Czernik, G. E., Almirón, L. M., Jiménez, S. B., & Morel, M. E. M. (2005). Resultados de una encuesta de evaluación de ansiedad en estudiantes universitarios de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste en el año 2004 [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Nordeste]. En *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2005*. <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2005/3-Medicina/M-117.pdf>
- Darbyshire, D., & Baker, P. (2012). A systematic review and thematic analysis of cinema in medical education. *Medical Humanities*, 38(1), 28–33. <https://doi.org/10.1136/medhum-2011-010026>

- de la Croix, A., Rose, C., Wildig, E., & Willson, S. (2011). Arts-based learning in medical education: the students' perspective. *Medical Education*, 45(11), 1090–1100. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04060.x>
- Dennhardt, S., Apramian, T., Lingard, L., Torabi, N., & Arntfield, S. (2016). Rethinking research in the medical humanities: a scoping review and narrative synthesis of quantitative outcome studies. *Medical Education*, 50(3), 285–299. <https://doi.org/10.1111/MEDU.12812>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(2), 7–36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>
- Dyrbye, L., & Shanafelt, T. (2016). A narrative review on burnout experienced by medical students and residents. *Medical Education*, 50(1), 132–149. <https://doi.org/10.1111/medu.12927>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1–13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ808086.pdf>
- Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., & López-Martínez, O. (2014). Análisis del bienestar psicológico en grupos en riesgo de exclusión social. *Anales de Psicología*, 30(2), 541–548. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.156591>

- Esguerra, G., & Contreras, F. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas. Perspectivas En Psicología*, 2(2), 311–319. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67920210>
- Feldon, D. F., & Tofel-Grehl, C. (2018). Phenomenography as a Foundation for Mixed Models Research. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 887–899. <https://doi.org/10.1177/0002764218772640>
- FernándezQuiroga, M. R., Yévenes, V., Gómez, D., & Villarroel, E. (2017). Uso de la simulación clínica como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de habilidades comunicacionales en estudiantes de medicina. *FEM. Revista de La Fundación Educación Médica*, 20(6), 301–304. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6206639>
- Flores, J. H. (2007). Proyecto Tunning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. <http://bibliotecavirtualoducal.uc.cl:8081/handle/11715/392>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Fineberg, H., García, P. J., Ke, Y., Kelley, P., Kistnasamy, B., Meleis, A., Naylor, D., Pablos-Méndez, A., Reddy, S., Scrimshaw, S., Sepúlveda, J., Serwadda, D., & Zurayk, H. (2015). Health professionals for a new century: Transforming education to strengthen health systems

- in an interdependent world. *Educacion Medica*, 16(1), 9–16.  
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2015.04.011>
- García Sanz, M. P., Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., Sanz, M. P. G., Pina, F. H., & Sánchez, J. J. M. (2004). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes de La Facultad de Ciencias de La Educación - Universidad de Sevilla*, 6, 117–138.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1987164>
- Godoy, C. G. Z. (2004). La psicología positiva: un cambio en nuestro enfoque patológico clásico. *Liberabit.Revista de Psicología*, 10, 82–88.
- González, M. A., Beoto, O. K., Alonso González, M., & Kraftchenko Beoto, O. (2003). La comunicación médico-paciente como parte de la formación ético-Profesional de los estudiantes de medicina. *Educación Médica Superior*, 17(1), 39–46.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412003000100004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000100004)
- González Ortiz, F. X. (2008). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. *Investigacion Bibliotecológica*, 22(46), 229–235.  
<https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2008.46.16948>
- González Pérez, A. (2009). Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: guía metodológica de elaboración y presentación. *Revista Fuentes*, 9(1), 253–255.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=367889>
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20–23.  
<https://doi.org/10.1111/J.2044-8279.1993.TB01039.X>

- Guerra Zamora, P. F. (2008). Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con las prácticas de aula [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica]. [https://www.academia.edu/download/3836610/tesis\\_creencias\\_epistemologicas.pdf](https://www.academia.edu/download/3836610/tesis_creencias_epistemologicas.pdf)
- Guichot Reina, V. (2015). El " enfoque de las capacidades" de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una Pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de La Educación, 27*, 45-70.
- Guilera, T. (2018). Empatía y arte en estudiantes de medicina. *Revista de La Fundación Educación Médica, 21*(4), 209–213. <https://doi.org/10.33588/fem.214.959>
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal, 31*(3), 627–643. <https://doi.org/10.3102/00028312031003627>
- Gutiérrez Fuentes, J. A. (2015). Competencias transversales en el grado de Medicina. *Educación Médica, 16*(1), 6–12. <http://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-competencias-transversales-el-grado-medicina-X1575181315352103>
- Hague, D. C. (1991). *Beyond universities: a new republic of the intellect*. Institute of Economic Affairs London.
- Haidet, P., Jarecke, J., Adams, N. E., Stuckey, H. L., Green, M. J., Shapiro, D., Teal, C. R., & Wolpaw, D. R. (2016). A guiding framework to maximise the power of the arts in medical education: a systematic review and metasynthesis. *Medical Education, 50*(3), 320–331. <https://doi.org/10.1111/medu.12925>

- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación En Educación Médica*, 2(8), 211–216. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- Hernández Pina, F., & Maquilón Sánchez, J. J. (2015). Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral. In Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctorales, 2015, ISBN 978-84-942655-6-3, págs. 11-34. Compobell, S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5488460>
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., & Monroy Hernández, F. (2009). Aprendizaje y Competencias. Una nueva mirada. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 312. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.3.2009.11505>
- Hernández-Pina, F., Schommer-Aikins, M., & Beuchat-Reichardt, M. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28(2), 465–474. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.125341>
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1170620.pdf>
- Horwitz, N., Bascuñan, L., Schiattinno, R., Acuña, J., & Jimenez, J. P. (2010). Validación de una escala para medir el bienestar subjetivo de los médicos (BISUMED). *Revista Médica de Chile*, 138, 1084–1090. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-98872010000900002](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872010000900002)

- Jones, E. K., Kittendorf, A. L., & Kumagai, A. K. (2017). Creative art and medical student development: a qualitative study. *Medical Education*, 51(2), 174–183. <https://doi.org/10.1111/medu.13140>
- Kearney, M.-L. (2009). Higher education, research and innovation: Charting the course of the changing dynamics of the knowledge society. *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics*, 7.
- Kerr, L. (2013). My Body, My World: Illness and Identity in Alice Walker’s “Beauty: When the Other Dancer is the Self”. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1). <https://doi.org/10.21977/D99111461>
- Kumagai, A. K. (2012). Perspective: acts of interpretation: A philosophical approach to using creative arts in medical education. *Academic Medicine*, 87(8), 1138–1144. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31825d0fd7>
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- López Quintás, A. (1992). Experiencia artística y formación humana. *Revista Española de Pedagogía*, 50(191), 89–95. <https://www.jstor.org/stable/23764911?seq=1>

- Loscos, J., Baños, J., Loscos, F., & de la Camara, J. (2006). Medicina, Cine y Literatura: una experiencia docente en la Universitat Autònoma de Barcelona - Dialnet. *Revista de Medicina y Cine*, 2(4), 138–142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6190274>
- Martin, S., & Adler, A. (2018). *Positive Education*. Global happiness policy report.
- Martínez Clares, P., & González Morga, N. (2019). El dominio de competencias transversales en educación superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45(1), 1–23. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188436>
- Martínez, P., & González, N. (2019). The domain of transversal competences in Higher Education in different training contexts. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188436>
- Mayer, J. D., Ciarrochi, J., & Forgas, J. P. (2001). A field guide for emotional intelligence. Emotional intelligence in everyday life. En *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (Issue 1, pp. 3–24). Psychology Press. <https://psycnet.apa.org/record/2001-05487-001>
- Moniz, T., Golafshani, M., Gaspar, C. M., Adams, N. E., Haidet, P., Sukhera, J., Volpe, R. L., de Boer, C., & Lingard, L. (2021). The prism model: advancing a theory of practice for arts and humanities in medical education. *Perspectives on Medical Education*, 10(4), 207–214. <https://doi.org/10.1007/S40037-021-00661-0>

- Monroy, F., González-Geraldo, J. L., & Hernández-Pina, F. (2015). Análisis psicométrico del cuestionario approaches to teaching in-ventory (ATI) y propuesta en castellano (S-ATI-20). *Anales de Psicología*, 31(1), 172–183.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>
- Monroy, F., & Hernández-Pina H. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación*, 17(2), 5–12.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11481>
- Montenegro Maggio, H., & González Ugalde, C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario: “Enfoques de Docencia Universitaria” (Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). *Estudios Pedagógicos*, 2(1), 213–230.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200014>
- Montenegro Maggio, H., & González Ugaldeb, C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario: “Enfoques de Docencia Universitaria” (Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 213–230.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200014>
- Moore, P., Gómez, G., Kurtz, S., & Vargas, A. (2010). Doctor patient communication: Which skills are effective? *Revista Médica de Chile*, 138(8), 1047–1054.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21140065>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Paidós Iberica.
- Nussbaum, M., Pailaya, J., & tr., J. P. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.

- Osman, M., Eacott, B., & Willson, S. (2018). Arts-based interventions in healthcare education. *Medical Humanities*, 44(1), 28–33. <https://doi.org/10.1136/medhum-2017-011233>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/0034654306600454>
- Pappne Demecs, I., Fenwick, J., & Gamble, J. (2011). Women's experiences of attending a creative arts program during their pregnancy. *Women and Birth*, 24(3), 112–121. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2010.08.004>
- Pozo Rico, T. (2016). *La inteligencia emocional como clave para el desarrollo de competencias en la educación superior: Un enfoque transcultural* (R. Gilar-Corbi, Ed.) [Tesis de maestría, Universidad de Alicante]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=121462>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press. [https://books.google.com/books/about/Understanding\\_Learning\\_and\\_Teaching.html?hl=es&id=baFEBgAAQBAJ](https://books.google.com/books/about/Understanding_Learning_and_Teaching.html?hl=es&id=baFEBgAAQBAJ)
- Rodríguez Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Investigación y Reflexión*, 15(1), 145–165. <https://www.redalyc.org/pdf/909/90915108.pdf>

- Ruiz Rubiano, M. (2017). Análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la titulación de medicina en la Universidad El Bosque [Tesis de maestría, Universidad de Murcia]. En *TDR (Tesis Doctorales en Red)*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/405987>
- Saarni, C. (1997). *Emotional competence and self-regulation in childhood*.
- Säljö, R. (1979). Learning about Learning. *Higher Education*, 8(4), 443–451.
- Sardor, B., Cano, F., Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 25–35. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x>
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. B de Bolsillo.
- Seligman Martin, C. M., & Martin, C. M. S. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8\\_18](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18)
- Shapiro, D., Tomasa, L., & Koff, N. A. (2009). Patients as teachers, medical students as filmmakers: The video slam, a pilot study. *Academic Medicine*, 84(9), 1235–1243. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181b18896>
- Shapiro, J. (2000). Literature and the arts in medical education. *Family Medicine*, 32(3), 157–158.
- Shiralkar, M. T., Harris, T. B., Eddins-Folensbee, F. F., & Coverdale, J. H. (2013). A systematic review of stress-management programs for medical students. *Academic Psychiatry*, 37(3), 158–164. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.12010003>

- Soler, M. G., Cárdenas, F. A., & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação*, 24(4), 993–1012. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>
- Soler-Contreras, M. G., Cárdenas-Salgado, F. A., Hernández-Pina, F., & Monroy-Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1), 65–88. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.4>
- Stuckey, H. L., & Nobel, J. (2010). The Connection Between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature. *Public Health*, 100(2), 254–263. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497>
- Terán Torres, G. A. (2017). Evaluación del comportamiento agronómico de ocho variedades y seis líneas de frejol (*Phaseolus vulgaris* L) arbustivo en una localidad de los cantones Antonio ante y Urcuquí de la provincia de Imbabura (Vol. 3, Issue 2). <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607–621. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>
- Trigwell, K., & Paul, A. (2006). An Exploratory Study of Situated Conceptions of Learning and Learning Environments. *Higher Education*, 5(2), 243–258. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6387-4>

- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. En *Educational Psychology Review* (Vol. 16, Issue 4).
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). Exploring Teaching and Learning in Higher Education. En *Exploring University Teaching and Learning* (pp. 1–13). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-50830-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-50830-2_1)
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2019). Relations between students' perceptions of the teaching-learning environment and teachers' approaches to teaching: a qualitative study. *Journal of Further and Higher Education*, 15(1), 1456–1475. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1491958>
- UNESCO. (1998). La Educación Superior en el siglo XXI, visión y acción. Conferencia Mundial sobre la educación superior. En *Uneso*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa)
- Universidad El Bosque. (2013). Proyecto Educativo Institucional PEI Universidad El Bosque. En *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Universidad El Bosque. (2022). *Nuestra misión*. Universidad El Bosque. <https://www.unbosque.edu.co/nuestro-bosque/alma-mater>

- van Ark, A. E., & Wijnen-Meijer, M. (2019). “Doctor Jazz”: Lessons that medical professionals can learn from jazz musicians. *Medical Teacher*, *41*(2), 201–206. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1461205>
- Weingartner, L. A., Sawning, S., Shaw, M. A., & Klein, J. B. (2019). Compassion cultivation training promotes medical student wellness and enhanced clinical care. *BMC Medical Education*, *19*(1), 139–148. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1546-6>
- Zhang, L. F. (2001). Approaches and thinking styles in teaching. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, *135*(5), 547–561. <https://doi.org/10.1080/00223980109603718>

## Anexos

### Anexo 1. Instrumento para recopilación de información

**Instrumento para recopilación de información para la investigación:  
EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL  
ARTE,  
EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD EL  
BOSQUE.**

#### **Apreciado Profesor:**

Cordialmente, solicitamos su participación en la Investigación EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL ARTE, EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE. Este estudio tiene como objetivo comprender los aportes de las experiencias artísticas a la formación de los estudiantes de medicina, a partir del análisis de los cursos electivos que los estudiantes eligieron parte de su formación. Por esto, usted ha sido seleccionado como un colaborador para recopilar información a este respecto. <sup>1</sup>

Las preguntas y afirmaciones que se encuentran a continuación abordan aspectos relevantes relacionados con la asignatura electiva que usted tiene a su cargo. Por la utilidad de esta información, solicitamos amablemente responder a la totalidad de las preguntas de forma sincera. Sus datos son confidenciales y serán procesados de forma global. Cuando responda las preguntas o afirmaciones **tenga en cuenta el curso que tiene a su cargo y sobre la cual está diligenciando este instrumento.**

Muchas gracias por su valiosa colaboración con esta investigación.

*Sandra Jaime Silva.*

Código Asignatura Electiva (Curso):

---

<sup>1</sup> Este documento es una adaptación del *Instrumento para medir las estrategias de evaluación de la apropiación de objetivos de aprendizaje en los estudiantes de la titulación en Medicina, Universidad El Bosque* de la Dra. Claudia Marcela Neisa Cubillos. Esta investigación corresponde a la investigación adelantada en el Doctorado de Educación por la Profesora Sandra Jaime Silva, de la Universidad de Murcia, y busca generar nuevos aportes a la formación de estudiantes de la Facultad de Medicina.

Nombre de la Asignatura Electiva (Curso): \_\_\_\_\_

### INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, encontrará una serie de preguntas sobre su formación docente, por favor marcar con una X la respuesta o respuestas que considera más adecuadas.

<b>1. Sexo:</b> Masculino ____ Femenino ____
-------------------------------------------------

<b>2. Edad:</b> _____ Años
----------------------------

<b>3. Máximo nivel de formación alcanzado:</b> Pregrado ____ Especialización ____ Especialización Médico Quirúrgica ____ Maestría ____ Doctorado ____ Postdoctorado ____
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>4. Formación en pedagogía o educación</b> No tiene ____ Diplomado ____ Pregrado ____ Especialización ____ Maestría ____ Doctorado ____ Postdoctorado ____
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>5. Formación en aprendizaje significativo:</b> Curso ____ Taller ____ Diplomado ____ Otro ¿Cuál? _____
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>6. Escalafón docente:</b> Instructor Asistente ____ Instructor Asociado ____ Profesor Asistente ____ Profesor Asociado ____ Profesor Titular ____
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>7. Años de experiencia docente:</b> Menos de 1 año ____ Entre 1 y 5 años ____ Entre 6 y 10 años ____ Entre 11 y 15 años ____ Entre 16 y 20 años ____ Más de 21 años ____
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**8. Tiempo que lleva a cargo de la asignatura:**

Menos de 1 año \_\_\_\_\_ Entre 1 y 5 años \_\_\_\_\_  
 Entre 6 y 10 años \_\_\_\_\_ Más de 10 años \_\_\_\_\_

**9. Tipo de formación artística:**

Autodidacta \_\_\_\_\_  
 Educación no formal (Academia especializada) \_\_\_\_\_  
 Profesional en arte o en educación a través de las artes \_\_\_\_\_  
 No tiene formación artística \_\_\_\_\_

**10. Años de experiencia en procesos de enseñanza relacionados con artes:**

En este ítem puede marcar más de una opción de respuesta, indicado en número de años.

Arte dramático \_\_\_\_\_ años  
 Plástica \_\_\_\_\_ años  
 Música \_\_\_\_\_ años  
 Cine \_\_\_\_\_ años  
 Danza \_\_\_\_\_ años  
 Fotografía \_\_\_\_\_ años  
 Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_ Años \_\_\_\_\_

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE**

En la Política de Gestión Curricular de la Universidad El Bosque (2013) se establece la coherencia entre el Proyecto Educativo Institucional, los Objetivos Institucionales de Aprendizaje (OIA), teniendo en cuenta este contexto.

11. De la siguiente lista de Objetivos Institucionales de Aprendizaje (OIA) por favor seleccione marcando con una X en la columna derecha los que se proponen apropiar (lograr) a partir de la asignatura que usted imparte (puede marcar más de una opción):

	<b>Aplica</b>
1. Desarrollar la capacidad de aprendizaje y actualización, para convertirse en sujeto autónomo y responsable de su propia formación.	
2. Desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita, comprensión de textos, abstracción, análisis	
3. Desarrollar habilidades en el dominio de una segunda lengua acorde con sus elecciones, proyecto de vida y profesión, que permitan la comunicación con los pares y entender la literatura en la disciplina.	

4. Desarrollar el compromiso con la calidad en los ámbitos personal e Institucional	
5. Desarrollar capacidades que aseguren el compromiso cívico – político y ciudadano.	
6. Desarrollar capacidades como ser humano integro, responsable de su auto cuidado, con un profundo sentido de compromiso ético, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, promotor de la cultura de la vida y de la conservación del ambiente.	
7. Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo.	
8. Formarse como profesional de excelentes condiciones académicas y sólidos conocimientos capaces de hacer aportes en el área de estudio.	
9. Formarse como profesionales capaces de conocer y comprender los diversos saberes y prácticas culturales.	
10. Desarrollar habilidades que aseguren la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas y proponer proyectos desde un enfoque biopsicosocial, bioético y humanista.	
11. Desarrollar actitud crítica, investigativa y de búsqueda para lograr la libertad de pensamiento.	
12. Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	
13. Desarrollar habilidades para ser gestor de transformación social y emprendimiento, desde la comprensión de la realidad de las condiciones ambientales, sociales, culturales, económicas, políticas de la población colombiana que permitan la participación interdisciplinaria en la solución de los principales problemas y conflictos, con el fin de aportar a la construcción de una sociedad más justa, pluralista, participativa, pacífica.	
14. Desarrollar habilidades para asumir los procesos de universalización y globalización.	

1. **¿En qué nivel considera que los objetivos de la asignatura están orientados a lograr o fortalecer: conocimientos, capacidades o actitudes?** Teniendo en cuenta una escala de 1 a 5, donde 1 es un nivel bajo y 5 es el nivel más alto.

	1	2	3	4	5
Conocimiento (Saber)	1	2	3	4	5
Capacidad (Saber hacer)	1	2	3	4	5
Actitud (Ser)	1	2	3	4	5

### III. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE Y EVALUACION

A continuación, se presenta una serie de afirmaciones sobre las cuales usted deberá marcar con una X la opción que considere se aplica en la asignatura que tiene a su cargo.

**2. ¿Las experiencias artísticas (actividades de aprendizaje) se realizan durante el curso, están relacionadas con?** En este ítem puede marcar más de una opción de respuesta.

- a. Música.
- b. Teatro.
- c. Movimiento corporal y danza.
- d. Literatura.
- e. Artes plásticas.
- f. Cine o audiovisuales.
- g. Imagen visual y fotografía.
- h. Escultura.

Otras ¿Cuáles?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. ¿Con qué finalidad se eligen experiencias artísticas (actividades de aprendizaje) dentro del curso electivo que usted diseño?**

En este ítem puede marcar más de una opción de respuesta.

- a. Contemplación – Observación o escucha de obras de arte.
- b. Análisis – Análisis en interpretación de obras o experiencias artísticas.
- c. Creación – Generación de experiencias o participación en su creación.
- d. Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**4. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación usadas en la asignatura?**

En este ítem puede marcar más de una opción de respuesta.

- \_\_\_ Participación en talleres
- \_\_\_ Exámenes orales
- \_\_\_ Informes escritos
- \_\_\_ Informes orales
- \_\_\_ Observación en la práctica
- \_\_\_ Portafolio de trabajo
- \_\_\_ Otras herramientas, Cuál (es):

\_\_\_\_\_

**5. Teniendo en cuenta una escala de 1 a 5, donde 1 es un nivel bajo y 5 es el nivel más alto. ¿En qué nivel considera que la evaluación de la asignatura está orientada a: conocimiento, capacidad o actitud?**

	1	2	3	4	5	No lo evalúa.
Conocimiento (Saber)	1	2	3	4	5	
Capacidad (Saber hacer)	1	2	3	4	5	
Actitud (Ser)	1	2	3	4	5	

**17. ¿Cuáles son las estrategias de apropiación de logro, que son implementadas en caso en el que el estudiante tenga dificultades para el aprendizaje? En este ítem puede marcar más de una opción de respuesta.**

- a. Trabajo adicional
- b. Tutoría por docente asignatura
- c. Tutoría Institucional
- d. Práctica adicional
- e. Consultoría programa PAE
- f. Recuperación
- g. Repetir el curso

**18. De acuerdo con los resultados de su asignatura: ¿Cuál considera el aprendizaje más importante que lograron los estudiantes de medicina, al concluir el curso?**

---

Muchas gracias por su participación

## **Anexo 2. Evaluación de Instrumento**

### **Validación por jueces expertos**

Respetado juez, usted ha sido seleccionado para evaluar el Instrumento para Describir los procesos de enseñanza y aprendizaje de asignaturas electivas que usan experiencias artísticas dentro de sus didácticas y que está dirigido a estudiantes del Programa de Medicina exclusivamente. Este análisis hace parte de la Tesis Doctoral de la Profesora Sandra Jaime Silva denominada “Experiencias de enseñanza aprendizaje a través del arte, en la Facultad de Medicina de la Universidad El Bosque (Colombia).

Como es de su conocimiento la evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos de este sean utilizados eficientemente, aportando, tanto al área investigativa de la educación como a sus aplicaciones. Por eso le agradecemos su valiosa colaboración.

Nombre/s y Apellido/s:

Formación académica:

Área de experiencia profesional:

Tiempo de experiencia:

Institución:

Cargo actual:

### **Criterios para la evaluación**

SEÑOR JUEZ: a continuación, encontrará una serie de criterios a partir de los cuales se espera que califique cada uno de los reactivos del instrumento. Favor marcar con una X sobre el número que corresponda a la evaluación que realice de cada uno de los reactivos.

Escriba sus observaciones al lado de cada ítem.

<b>Criterio</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<p><b>Contenido</b> Los ítems o reactivos contienen los elementos necesarios para medir la dimensión establecida.</p>	1. No cumple con el criterio	Los ítems no contienen los elementos necesarios para medir la dimensión
	2. Nivel bajo	Los ítems contienen algunos elementos de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
	3. Nivel medio	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente
	4. Nivel alto	Los ítems contienen los elementos necesarios para medir la dimensión establecida.
<p><b>Claridad - Redacción</b> El ítem o reactivo se comprende de manera fácil y clara, ya que tiene sintaxis y semántica acorde a la dimensión evaluada.</p>	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Nivel bajo	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras que utilizan de acuerdo con su significado o por la ordenación de estos
	3. Nivel medio	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de ítem
	4. Nivel alto	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
<p><b>Coherencia</b> El ítem o reactivo tiene relación con la dimensión que se está midiendo.</p>	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Nivel bajo	El ítem tiene relación lógica con la dimensión
	3. Nivel medio	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
	4. Nivel alto	El ítem tiene relación directa con la dimensión que está midiendo
<p><b>Lenguaje</b> La terminología utilizada es adecuada de acuerdo con las características de la población.</p>	1. No cumple con el criterio	El lenguaje utilizado no es adecuado
	2. Nivel bajo	El ítem requiere modificaciones en el lenguaje utilizado

	3. Nivel medio	El ítem requiere algunas modificaciones acerca del lenguaje utilizado
	4. Nivel alto	El lenguaje utilizado es adecuado

**Si tiene alguna observación adicional sobre el instrumento que no haya sido tenido en cuenta en los anteriores criterios por favor especifíquela a continuación:**

---

---

---

---

## Formato de calificación de los ítems de acuerdo a cada dimensión del instrumento

Dimensión	Ítem	Contenido				Claridad				Coherencia				Lenguaje				Observaciones
<b>I. Información General</b>	1. Sexo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	2. Edad	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	3. Máximo nivel de formación alcanzado	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	4. Formación en pedagogía o educación	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	5. Formación en aprendizaje significativo																	
	6. Escalafón docente	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	7. Años de experiencia docente	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	8. Tiempo que lleva a cargo de la asignatura	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	9. Tipo de formación artística																	
	10. Años de experiencia en didácticas relacionadas con artes.																	
<b>II. Conocimiento de OIA, OAP y OAC</b>	11. Con respecto a los Objetivos Institucionales de Aprendizaje (OIA) podría afirmar que	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

Dimensión	Ítem	Contenido				Claridad				Coherencia				Lenguaje				Observaciones
	12. Orientación de los Objetivos de la asignatura.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
<b>III. Actividades de aprendizaje y evaluación.</b>	13. Tipo de experiencia artísticas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	14. Intención de la experiencia artística.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	15. Estrategias de evaluación	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	16. Apropiación	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	17.																	
	18.																	

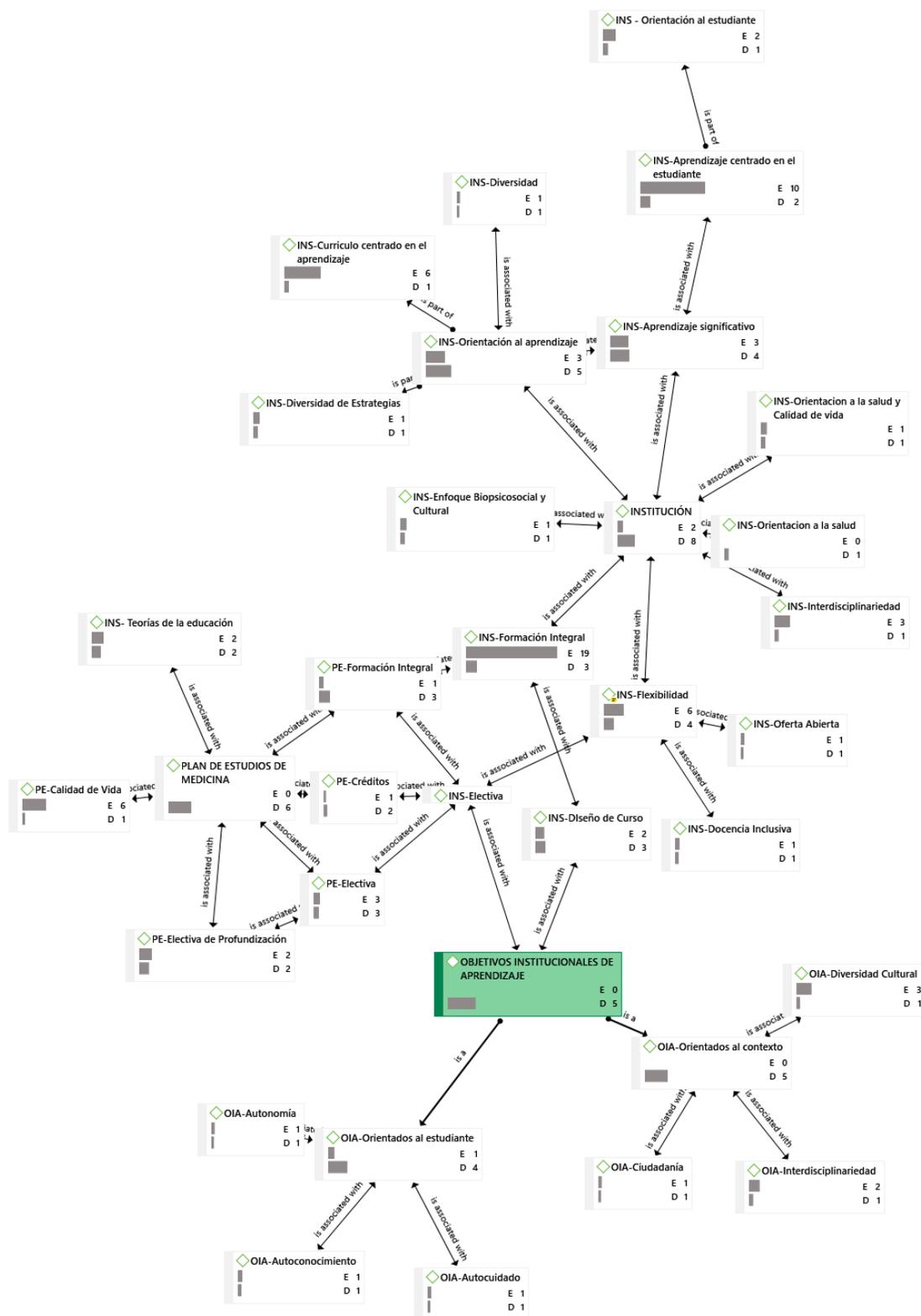
### **Anexo 3. Entrevista semiestructurada para docentes de cursos electivos**

EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL ARTE, EN LA  
FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE,

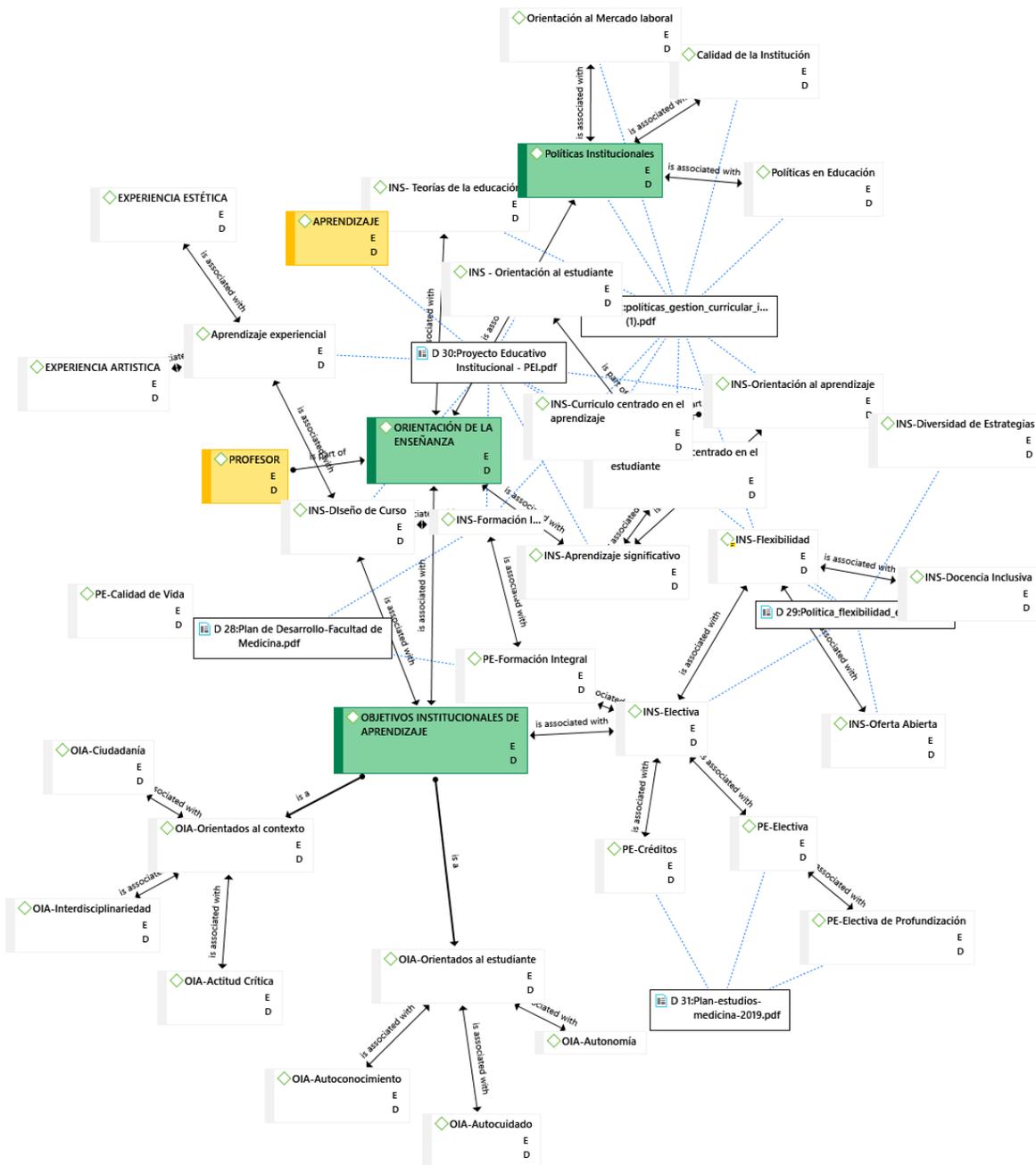
#### ENTREVISTA AL DOCENTE

1. ¿Con qué intención se diseñó el curso electivo que usted imparte?
2. ¿Cómo se diseña la didáctica de este curso, en relación experiencias artísticas?
3. De acuerdo con su experiencia: ¿Cuál es el aprendizaje más importante que logran los estudiantes, al estar en contacto con experiencias artísticas?
4. ¿Cómo se logra evaluar el aprendizaje en este curso? (este aprendizaje es evidente en el corto, mediano o largo plazo)
5. ¿Qué otros aprendizajes, distintos a los propuestos dentro de los objetivos del curso, logran los estudiantes?
6. ¿Se pueden considerar las experiencias artísticas como didácticas para el fortalecimiento de competencias para el bienestar?
7. ¿Cómo considera que este curso puede contribuir a la formación médica?
8. ¿Qué recursos considera necesarios para mejorar la realización de este curso?

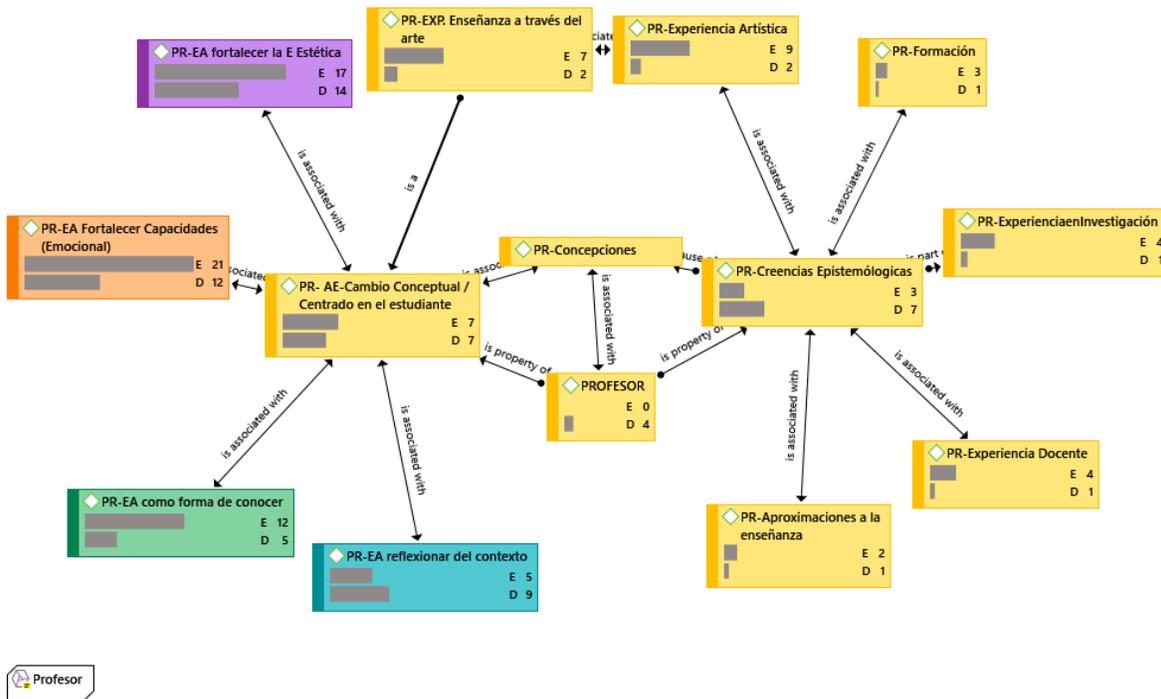
## Anexo 4. Orientación Institucional



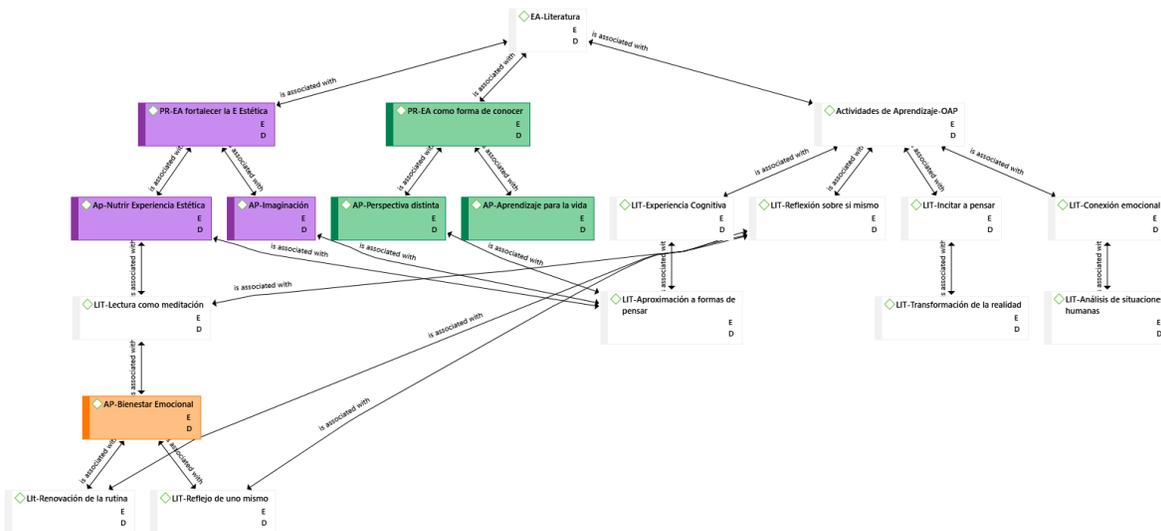
## Anexo 5. Orientación de Objetivos institucionales de aprendizaje



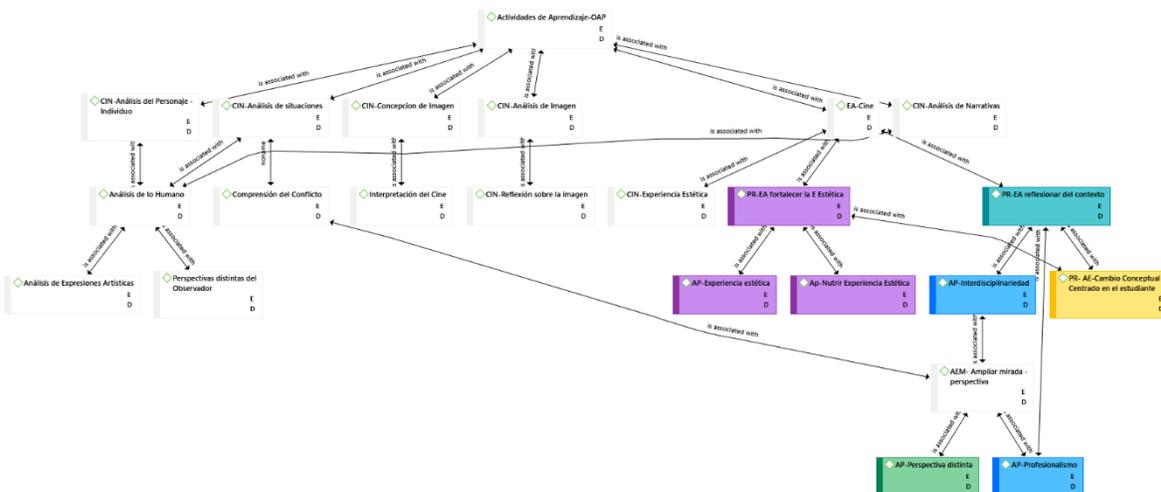
## Anexo 6. Red de concepciones de profesores



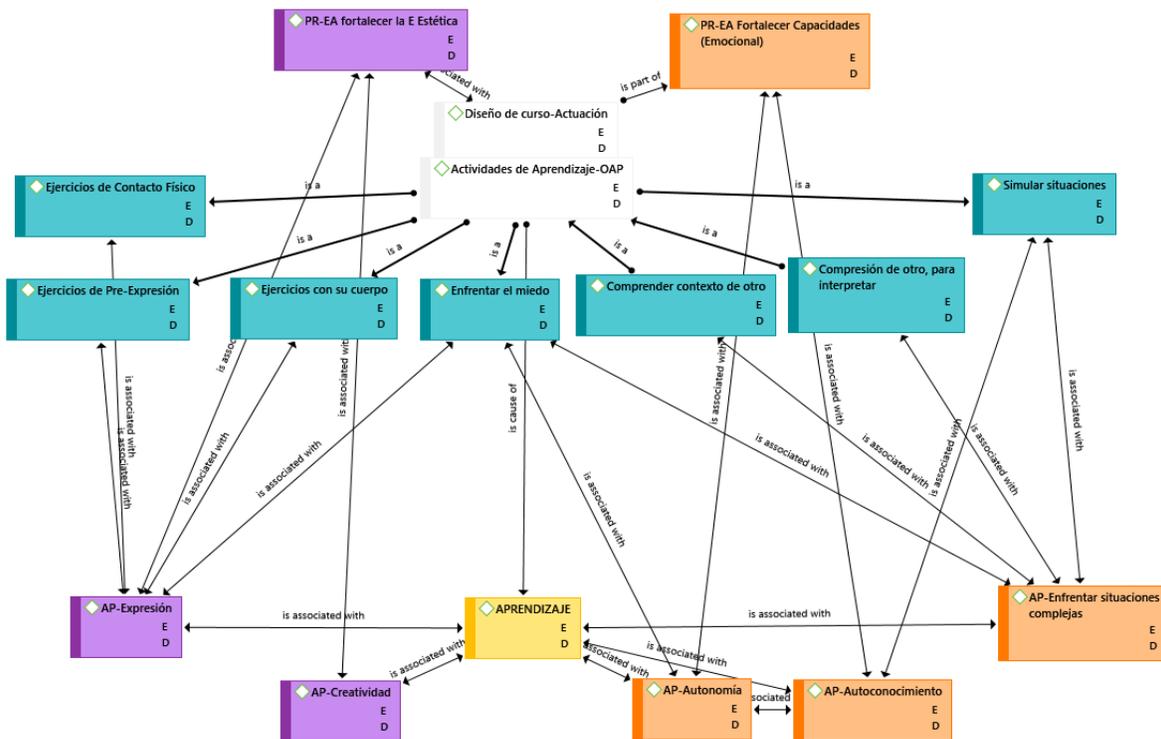
## Anexo 7. Proceso de enseñanza aprendizaje basado en Literatura



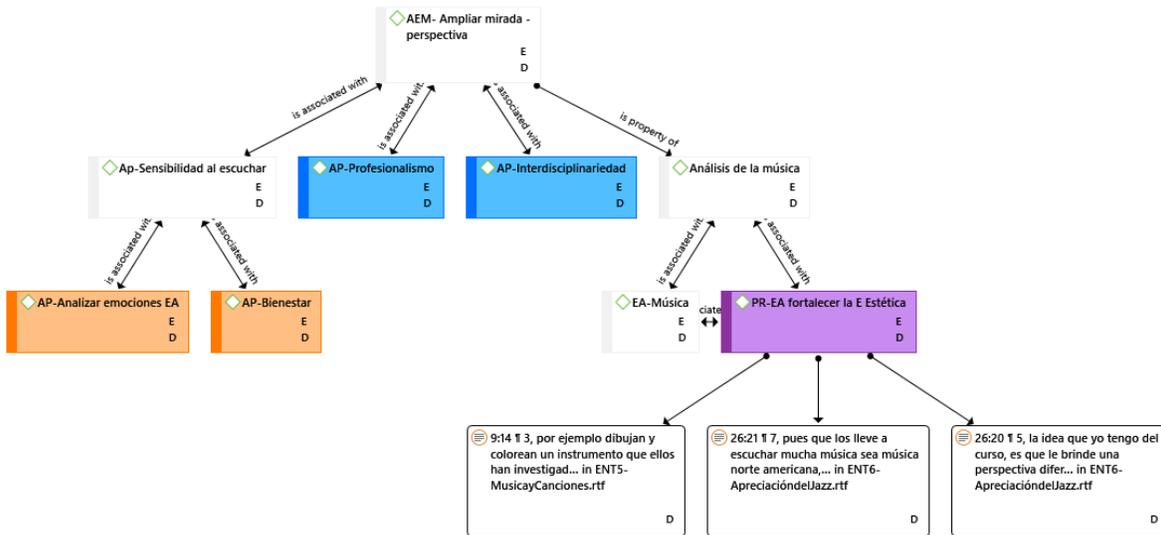
## Anexo 8. Proceso de enseñanza aprendizaje basado en el cine



## Anexo 9. Proceso teatro y actuación



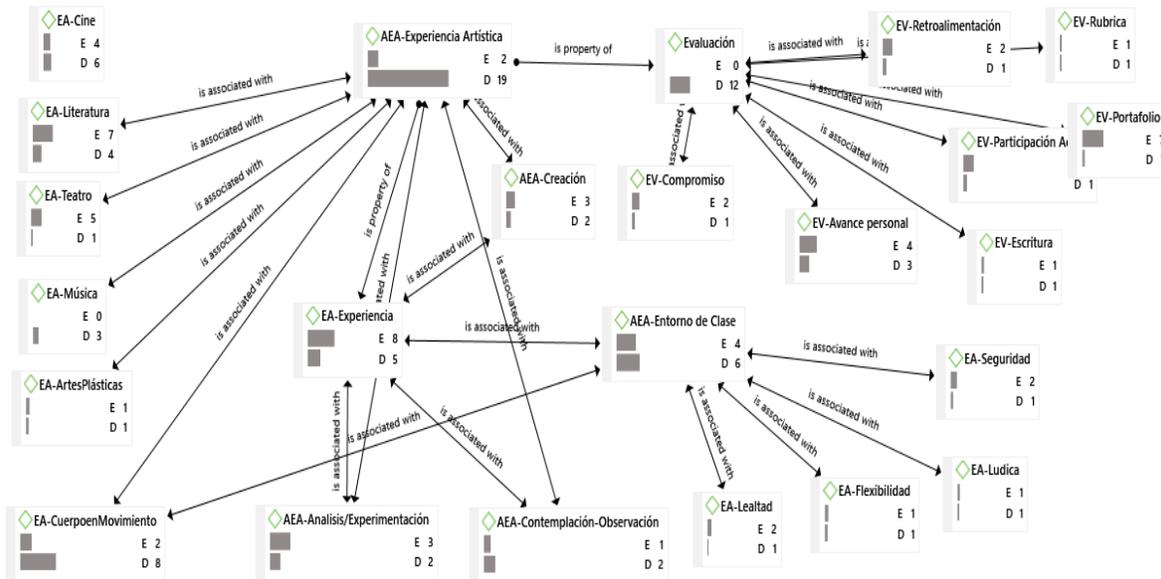
## Anexo 10. Proceso a través de la música



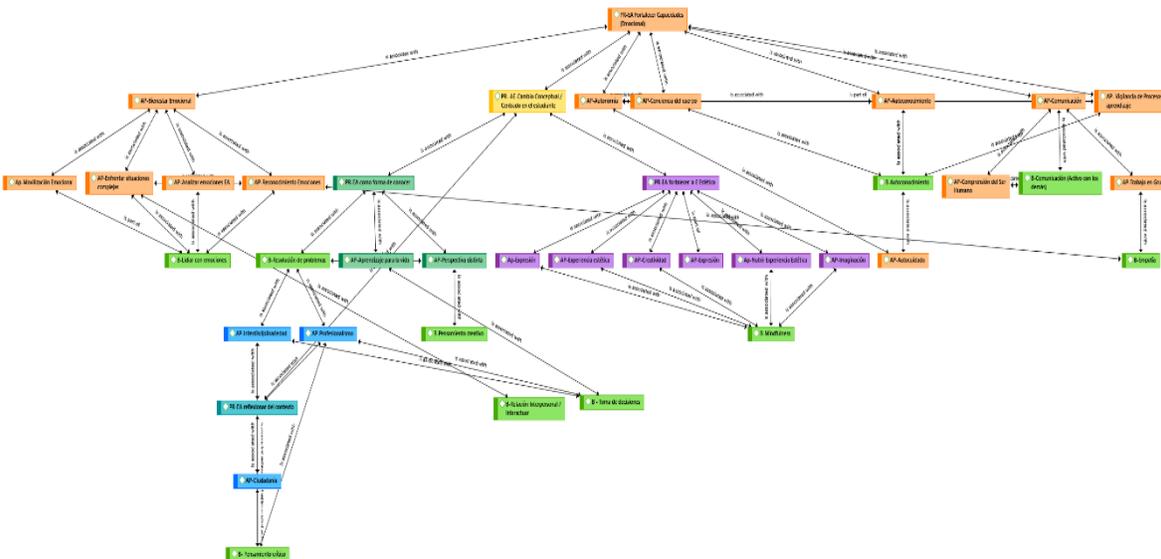
## Anexo 11. Cursos que abordan problemas sociales



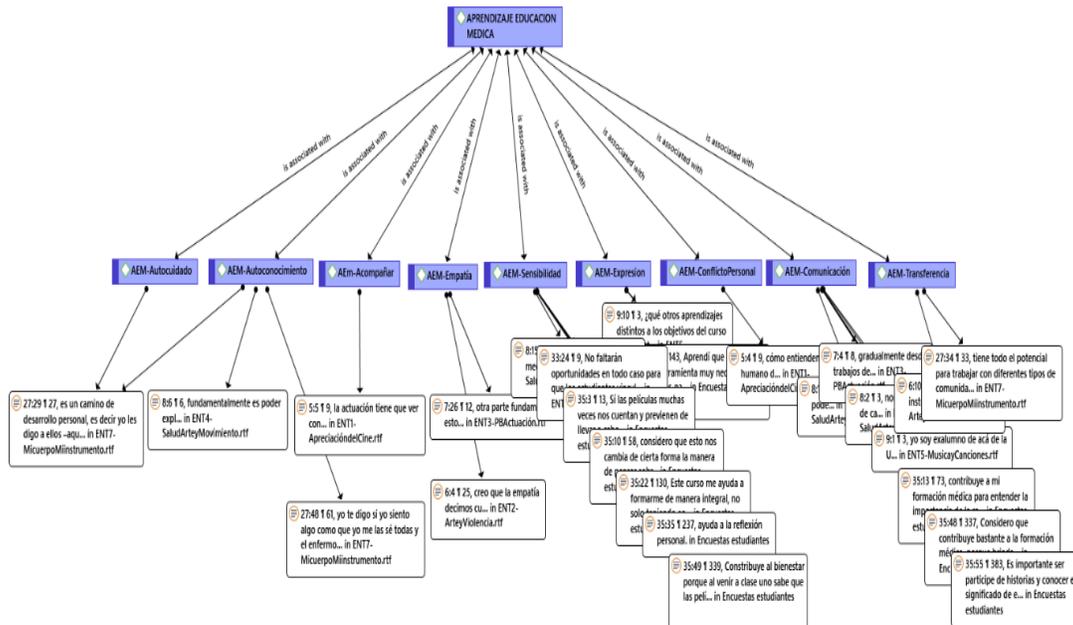
## Anexo 12. Red de significado sobre evaluación



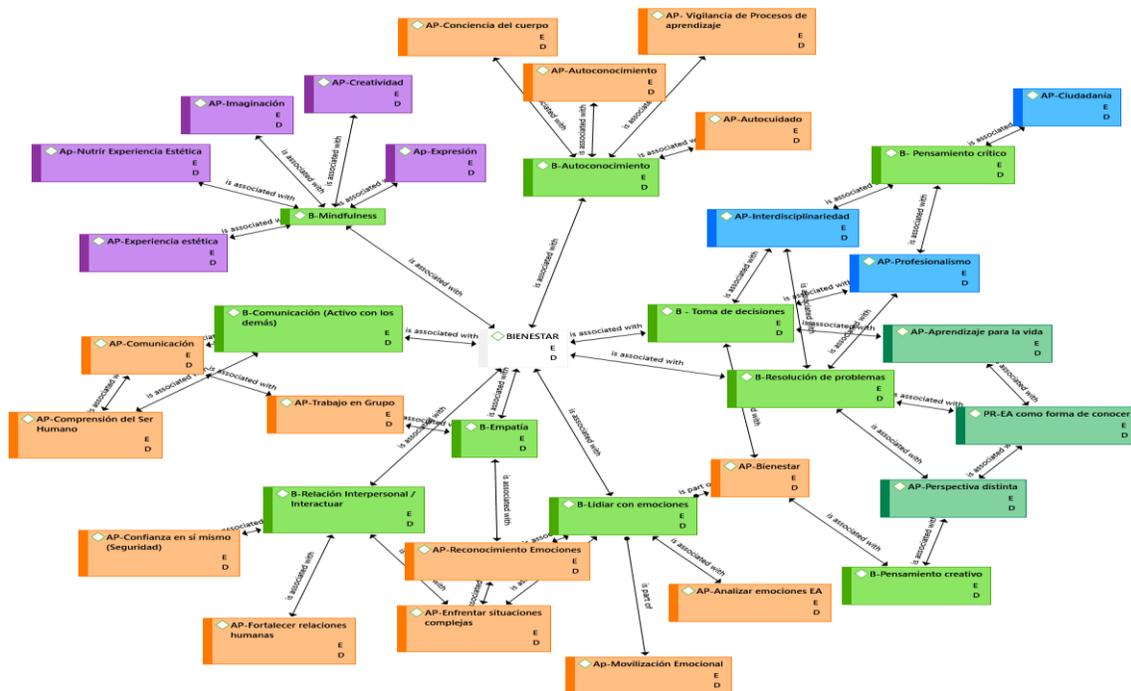
## Anexo 13. Aprendizajes para la formación integral



## Anexo 14. Aprendizajes para la educación médica



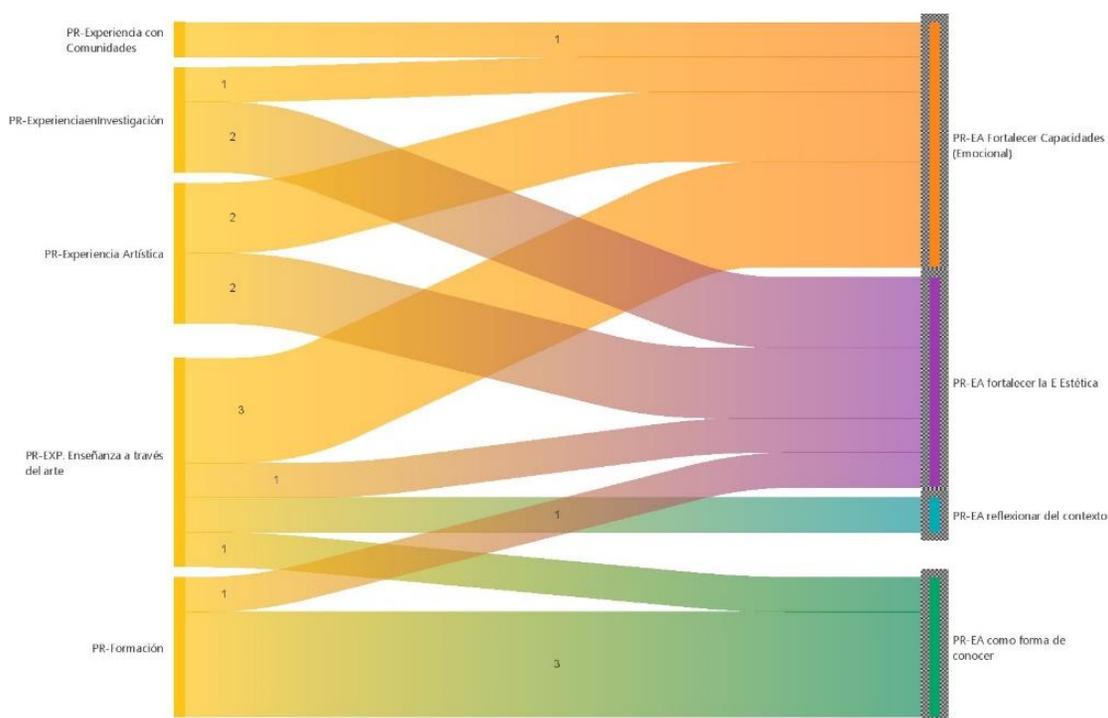
## Anexo 15. Aprendizajes y bienestar



## Anexo 16. Co-ocurrencia y gráficas de características de los profesores y concepciones sobre el arte.

**Tabla 12** Co-ocurrencia y gráficas de características de los profesores y concepciones sobre el arte

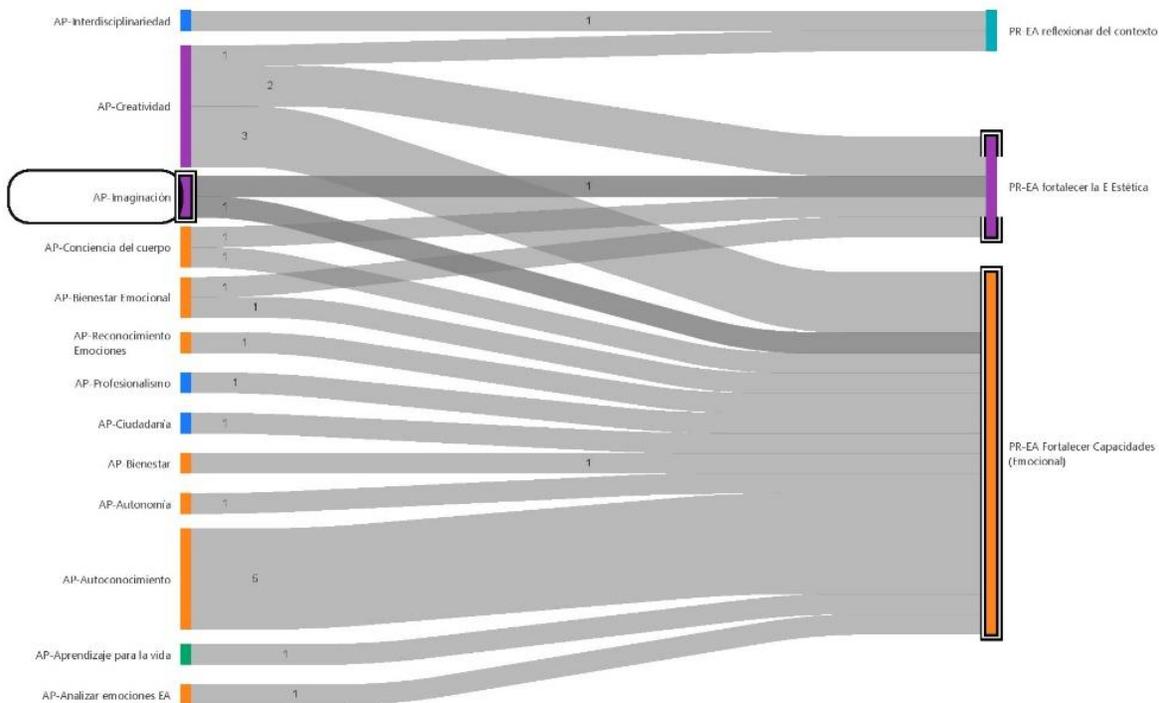
	● PR-EA como forma de conocer Gr=12		● PR-EA Fortalecer Capacidades (Emocional) Gr=21		● PR-EA fortalecer la E Estética Gr=17		● PR-EA reflexionar del contexto Gr=5	
	count	coefficient	count	coefficient	count	coefficient	count	coefficient
● PR-EXP. Enseñanza a través del arte Gr=7	1	0,06	3	0,12	1	0,04	1	0,09
● PR-Experiencia Artística Gr=9	0	0,00	2	0,07	2	0,08	0	0,00
● PR-Experiencia con Comunidades Gr=5	0	0,00	1	0,04	0	0,00	0	0,00
● PR-Experiencia Docente Gr=4	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● PR-Experiencia en Investigación Gr=4	0	0,00	1	0,04	2	0,11	0	0,00
● PR-Formación Gr=3	3	0,25	0	0,00	1	0,05	0	0,00



## Anexo 17. Co-ocurrencias – Gráfica de Concepciones de los profesores y aprendizajes esperados

**Tabla 13** Co-ocurrencias – Gráfica de Concepciones de los profesores y aprendizajes esperados

	● PR-EA como forma de conocer Gr=12		● PR-EA Fortalecer Capacidades (Emocional) Gr=21		● PR-EA fortalecer la E Estética Gr=17		● PR-EA reflexionar del contexto Gr=5	
	count	coefficient	count	coefficient	count	coefficient	count	coefficient
● AP- Interculturalidad Gr=1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP- Vigilancia de Procesos de aprendizaje Gr=1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Analizar emociones EA Gr=3	0	0,00	1	0,04	0	0,00	0	0,00
● AP-Aprendizaje para la vida Gr=6	0	0,00	1	0,04	0	0,00	0	0,00
● AP-Autoconocimiento Gr=18	0	0,00	5	0,15	0	0,00	0	0,00
● AP-Autocuidado Gr=4	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Autonomía Gr=2	0	0,00	1	0,05	0	0,00	0	0,00
● AP-Bienestar Gr=7	0	0,00	1	0,04	0	0,00	0	0,00
● AP-Bienestar Emocional Gr=6	0	0,00	1	0,04	1	0,05	0	0,00
● AP-Ciudadanía Gr=5	0	0,00	1	0,04	0	0,00	0	0,00
● AP-Comprensión del Ser Humano Gr=6	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Comunicación Gr=4	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Conciencia del cuerpo Gr=5	0	0,00	1	0,04	1	0,05	0	0,00
● AP-Confianza en sí mismo (Seguridad) Gr=1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Creatividad Gr=5	0	0,00	3	0,13	2	0,10	1	0,11
● AP-Enfrentar situaciones complejas Gr=1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Experiencia estética Gr=7	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Expresión Gr=6	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Fortalecer relaciones humanas Gr=2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Imaginación Gr=5	0	0,00	1	0,04	1	0,05	0	0,00
● AP-Interdisciplinariedad Gr=6	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,10
○ AP-Motivación hacia el aprendizaje Gr=1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Movilización Emocional Gr=2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Nutrir Experiencia Estética Gr=3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Perspectiva distinta Gr=4	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Profesionalismo Gr=20	0	0,00	1	0,03	0	0,00	0	0,00
● AP-Reconocimiento Emociones Gr=1	0	0,00	1	0,05	0	0,00	0	0,00
○ AP-Sensibilidad Gr=5	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
● AP-Trabajo en Grupo Gr=2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00



**Anexo 18 Co-ocurrencias y gráfica de la relación aprendizajes esperados y bienestar**

**Tabla 14** Co-ocurrencias y gráfica de la relación aprendizajes esperados y bienestar

	B - Toma de decisiones Gr=1		B- Pensamiento crítico Gr=9		B- Autoconocimiento Gr=7		B- Comunicación (Activo con los demás) Gr=5		B- Empatía Gr=4		B-Lidar con emociones Gr=3		B- Mindfulness Gr=4		B- Pensamiento creativo Gr=4		B- Relación Interpersonal / Interactuar Gr=7		B- Resolución de problemas Gr=0	
	count	coefficient	count	coefficient	count	coefficient	count	coefficient	count	coefficient	count	coefficient	count	coefficient	count	coefficient	count	coefficient	count	coefficient
AP- Interculturalidad Gr=1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP- Vigilancia de Procesos de aprendizaje Gr=1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Analizar emociones EA Gr=3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,17	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Aprendizaje para la vida Gr=6	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Autoconocimiento Gr=18	0	0,00	0	0,00	5	0,25	0	0,00	1	0,05	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,04	0	0,00
AP-Autocuidado Gr=4	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Autonomía Gr=2	0	0,00	1	0,10	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Bienestar Emocional Gr=5	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Ciudadanía Gr=5	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Comprensión del Ser Humano Gr=5	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,25	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Comunicación Gr=4	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,10	0	0,00
AP-Conciencia del cuerpo Gr=5	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Confianza en sí mismo (Seguridad) Gr=1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Creatividad Gr=5	0	0,00	1	0,08	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,50	0	0,00	0	0,00
AP-Enfrentar situaciones complejas Gr=1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Experiencia estética Gr=7	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Expresión Gr=6	0	0,00	1	0,07	1	0,08	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Expresión Gr=6	0	0,00	0	0,00	1	0,08	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,11	0	0,00	0	0,00
AP-Fortalecer relaciones humanas Gr=2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Imaginación Gr=5	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
AP-Interdisciplinariedad Gr=6	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

