

January 2009

Factores asociados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes del Programa de Optometría de la Universidad de La Salle

Luisa Fernanda Figueroa Olarte

Universidad de La Salle, Bogotá, revistasaludvisual@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/svo>



Part of the [Eye Diseases Commons](#), [Optometry Commons](#), [Other Analytical, Diagnostic and Therapeutic Techniques and Equipment Commons](#), and the [Vision Science Commons](#)

Citación recomendada

Figueroa Olarte L. Factores asociados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes del Programa de Optometría de la Universidad de La Salle. *Cienc Tecnol Salud Vis Ocul.* 2009;(2): 9-23. doi: <https://doi.org/10.19052/sv.1055>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Factores asociados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes del Programa de Optometría de la Universidad de La Salle¹

Luisa Fernanda Figueroa Olarte*

RESUMEN

La presente investigación formó parte del macroproyecto “Prácticas pedagógicas” en el área “Las metodologías y los recursos de aprendizaje utilizados”, que buscó, en términos generales, dar cuenta de las acciones y reflexiones que se desarrollan cotidianamente en el aula, para permitir una mayor comprensión del ejercicio pedagógico desde lo metodológico hasta lo evaluativo. **Objetivo:** identificar y describir los factores asociados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes de pregrado del Programa de Optometría de la Universidad de La Salle. **Metodología:** se maneja investigación cualitativa de carácter descriptivo. Se trata también de investigación educativa, ya que está encaminada a obtener información de los procesos educativos y mejorar la práctica. La recolección de información se realizó con siete grupos focales y trece entrevistas a docentes y estudiantes de los diferentes semestres del Programa. **Resultados:** se pudo deducir que docentes y estudiantes tienen claros los conceptos de tiempo presencial e independiente, pero no las horas de dedicación para cada actividad según el plan de estudios, la planeación se hace en el *syllabus*, sin ningún tipo

de participación del estudiante, y la evaluación es sobre todo de carácter “confirmatorio”, mediante preguntas en *quizes* y parciales. En la realización de tiempo independiente por parte de los estudiantes, se reconoció la influencia de aspectos como: motivación, tiempo de dedicación, familia, tipo de tarea, lugar de realización, evaluación y las diferentes formas de planeación. **Conclusiones:** el concepto que manejan docentes y estudiantes acerca del sistema de créditos es adecuado, pero no parece clara la apropiación de horas dedicadas a tiempo presencial e independiente según el programa. La calificación sería el principal motivador a la hora de realizar las tareas, en especial en los primeros semestres, y parece tener básicamente un carácter “confirmatorio”. El estudiante tiene mayor compromiso con espacios académicos relacionados de manera directa con su futuro quehacer profesional. Factores como familia, tipo de tarea, lugar, compañía y trabajo también son importantes de considerar al pensar en el desempeño de los estudiantes en el trabajo independiente.

Palabras clave: créditos académicos, tiempo independiente, metacognición, autorregulación, autonomía.

¹ Este artículo forma parte del trabajo de grado para optar el título de Magíster en Docencia, realizado con Katherine Castañeda.

* Optómetra Universidad de La Salle, Especialista en Optometría Pediátrica Universidad de La Salle, Magíster en Docencia Universidad de La Salle.

Fecha de recepción: 7 de julio de 2009.

Fecha de aprobación: 7 de septiembre de 2009.

FACTORS ASSOCIATED WITH THE PERFORMANCE LEVEL IN THE INDEPENDENT STUDENT WORK OF LA SALLE UNIVERSITY OPTOMETRY PROGRAM

ABSTRACT

This research project formed a part of the macro project “Pedagogic Practices in the topic of methodologies and the resources of learning “in general terms it was made in order to realize of the actions and reflections daily developed in the classroom, to allow a major comprehension of the pedagogic exercise from the methodological up to the evaluation. **Objective:** To identify and to describe the factors associated with the level of performance in independent work of the students of the Optometry program of La Salle University. **Methodology:** We made qualitative research of descriptive character. It is also educational research since there is directed to obtain information of the educational processes and to improve the practice. The compilation of information fulfilled with seven focal groups and thirteen interviews to teachers and students of the different semesters of the program. **Results:** it was possible to identify that teachers and students have clear the concepts of presencal and independent time, but they have confusion about the hours of dedication for every activity according to the study plan, the syllabus its planned without any type of participation of the student, and the

evaluation is especially of “confirmatory” character by means of questions in quizzes and partial. In the accomplishment of independent time on the part of the students, was recognized the influence of such aspects as: motivation, time of dedication, family, type of task, place of accomplishment, evaluation and the different forms of planning. **Conclusions:** The concept that teachers and students have about the credit system is good, but it does not seem to be clear how many hours they have to dedicate in presencal and independent time according to the program. The qualification would be the principal motivation at the moment of realizing the tasks, especially in the first semesters, and it seems to have basically a “confirmatory” character. The student has major commitment with academic spaces related directly to their future professional occupation. Factors as family, type of task, place, company and work also are important to consider and take into account about the performance of the students in their independent work.

Keywords: academic credits, independent time, metacognition, autorregulation, autonomy.

INTRODUCCIÓN

El concepto de trabajo independiente no es nuevo. En la investigación se abordó teniendo en cuenta la dimensión que se le ha dado desde la implementación en las instituciones de educación superior del Sistema de Créditos Académicos, a partir de los decretos 808 del 25 de abril de 2002 y 2566 de 10 de septiembre de 2003. Trabajar con créditos implica adoptar un modelo más internacional que favorezca la flexibilidad, electividad y movilidad de estudiantes, así como la homologación de títulos y, además, garantice la calidad.

Se considera el crédito como la unidad de medida del trabajo académico del estudiante, que permite calcular el número promedio de horas semanales por periodo académico que cada estudiante dedica a una actividad. En cada asignatura se debe realizar el cálculo de dicho promedio. Un crédito académico comprende las horas de clase presencial incluidas las prácticas supervisadas, el tiempo de trabajo independiente del estudiante y las tutorías. Cada programa según su perfil define las horas que deben dedicarse a cada actividad en los espacios académicos, de acuerdo con las competencias por alcanzar.

Se define como tiempo independiente (TI) el tiempo adicional al presencial dedicado por el estudiante, sin el docente, a actividades como: lecturas previas y posteriores, búsqueda y estudio de materiales de consulta, solución de problemas (por ejemplo, casos clínicos en optometría), preparación y realización de informes de laboratorio, talleres y prácticas y redacción de informes y ensayos, entre otros. “Tiempo independiente se refiere, pues, a toda aquella actividad relacionada con la autonomía del aprendizaje” (Díaz, 2002, p. 95). Según Gómez (citado por Díaz, 2002, p. 88): “Lo que se requiere es una formación permanente que actualice y reformule las competencias previamente adquiridas por los individuos y que los capaciten para el aprendizaje automotivado y conti-

nuo, para la adaptabilidad ocupacional y la autonomía”. La distribución de horas para cada uno de los aspectos del sistema de créditos varía en pregrado o posgrado como se describe a continuación.

Una hora académica con acompañamiento directo de docente supone dos horas adicionales de trabajo independiente en programas de pregrado y de especialización, y tres en programas de maestría, lo cual no impide que las Instituciones de educación superior propongan el empleo de una proporción mayor o menor de horas presenciales frente a las independientes, indicando las razones que lo justifican, cuando la metodología específica de la actividad académica así lo exija (Decreto 808 del 25 de abril de 2002).

CONTEXTO INSTITUCIONAL

Para contextualizar el enfoque lasallista se utilizaron como referentes los *Librillos institucionales*, publicaciones en las que se resumen los principales lineamientos que enmarcan el quehacer institucional universitario. Según el *Librillo 18*, se entiende como sistema institucional de créditos:

La organización sistémica de los procesos académicos y administrativos, tendientes a fomentar la autogestión en la construcción del conocimiento, a partir de la autoformación y de la autorregulación en la formación de sus profesionales, que se caracteriza por generar flexibilidad, con el fin de mantener la excelencia académica (p.17).

Además, de manera consecuente con la autonomía universitaria, la Universidad de La Salle establecerá las horas de trabajo independiente, tutorial y presencial, de acuerdo con los contenidos de las asignaturas y perfiles de los programas. Los créditos académicos se adoptarán como política institucional, para promover el desarrollo de la autonomía del estudiante. La dedicación horaria para el trabajo independiente que las facultades fijen debe estar apoyada en estra-

tegias, recursos y mediaciones que certifiquen la formación.

El concepto de espacio académico que maneja la Universidad de La Salle, entendido “como la práctica pedagógica que propicia la construcción de aprendizaje, no necesariamente ligada al área cerrada del aula, y que genera en el estudiante un nuevo estilo de actuación en su formación, compromiso y autorregulación” (*Librillo* 18, p. 35), refuerza la importancia de la adecuada planeación, evaluación y realización del trabajo independiente. Esto se reafirma con la idea de flexibilidad del espacio académico, considerado como la:

Posibilidad que tiene el estudiante para responder, desde su motivación, al trabajo independiente, con miras al autoaprendizaje, donde cada profesor promueve la profundización en los temas de interés, media en la solución de las dificultades de aprendizaje para la asimilación del espacio académico y fomenta las tutorías (*Librillo* 18, p. 17).

Asimismo, la definición de formación integral que adopta la institución reafirma la importancia del trabajo autónomo, ya que considera que dicha formación integral “busca que el estudiante, por un proceso académico a conciencia, coherente, continuo y dinámico, descubra el valor de la totalidad de su ser, su ubicación en el contexto cultural y su significación social y política” (*Librillo* 18, p. 42). Por tanto, los programas y unidades académicas de la Universidad de La Salle favorecen el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la formación integral en todas sus dimensiones.

Se consideran también las mediaciones formativas, entendidas como recursos tecnológicos, instrumentales y actitudinales por medio de los cuales se desarrollan los *syllabus*. Estas mediaciones muestran los instrumentos de seguimiento y acompañamiento del estudiante en la realización del trabajo independiente.

Igualmente, se revisaron algunos conceptos relacionados con el trabajo independiente:

La metacognición, entendida como control de la propia actividad cognitiva, también denominada ejecutiva, hace referencia a procesos tanto de supervisión o autoevaluación del propio conocimiento y de la propia actividad cognitiva (*monitoring*), cuando llevamos a cabo tareas de aprendizaje o de solución de problemas, como a procesos de regulación de esta actividad. Mediante la supervisión, obtenemos información sobre el estado en que se encuentra nuestro conocimiento y mediante la regulación modificamos ese estado, iniciando, continuando o terminando alguna acción (Nelson y Narens, 1990 y 1994, citados por Mateos, 2001, p. 69).

Desde la perspectiva de la autorregulación, el aprendizaje tiene que ver con las actividades personales encaminadas al logro de una meta, lo que requiere definir las previamente y replantearlas si es necesario. De igual manera, involucra aspectos como “la atención, el repaso, el uso de estrategias de aprendizaje y la supervisión de la comprensión, junto con creencias como la auto eficiencia, las expectativas de los resultados y el valor del aprendizaje” (Arguelles, 2002, p. 110).

Según Novak y Gowin el propósito fundamental de la educación es capacitar a los aprendices para hacerse cargo de su propia construcción de significados. Construir significados implica pensar, sentir y actuar, aspectos todos ellos que hay que integrar para obtener un aprendizaje significativo diferente y sobre todo para crear nuevos conocimientos (1998, p. 28).

Por otra parte, el aprendizaje autónomo es necesario para lograr mayor conocimiento. Relacionado con el tiempo independiente, puede afirmarse que “en la medida en que el alumno continúe trabajando independientemente de nuestras clases, aprende y experimenta más allá de lo que le transmitamos directamente” (Aeblei, 2002, p. 152).

METODOLOGÍA

Se manejó investigación cualitativa de carácter descriptivo. En palabras de Bonilla y Rodríguez (2005, p. 110), la investigación cualitativa busca describir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes, según sean percibidos por los miembros de la situación estudiada. El nivel descriptivo, llamado también diagnóstico, hace referencia a que el propósito es describir una situación que se presenta en el momento de llevar a cabo la investigación. Según Ander-Egg (2000, p. 30), “puede constituir una especie de estímulo para las reflexiones teórico-explicativas que hay que hacer a partir de lo dado, pero sin quedarse en lo dado”. Esto significa que, a partir del diagnóstico realizado, es posible intentar algún tipo de solución.

La información se recolectó mediante entrevistas en grupos focales, seis a estudiantes de primero, quinto y noveno semestres y una con docentes de todos los semestres. Además, se realizaron entrevistas individuales, doce a estudiantes y siete a docentes. Según los objetivos propuestos en la investigación, se incluyeron preguntas relacionadas con el conocimiento sobre el sistema de créditos, estrategias para su planeación, elaboración o evaluación, el tipo de tareas que se proponen a los estudiantes, donde y con quien las realizan. Se presenta un ejemplo que ilustra el tipo de preguntas y la codificación (las mayúsculas que aparecen al final de algunos párrafos corresponden al código de categoría o subcategoría, figura 1):

I: La pregunta, doctora, es sobre el SC. En general, ¿qué sabe sobre el SC?, esa sería la primera pregunta, y la segunda, desde su asignatura ¿cómo se planea y se evalúa el **TI**?

E: Bueno, el SC, lo que yo entiendo es que cada espacio académico tiene un puntaje particular dado de acuerdo con la importancia del tema en el pensum, ese sistema permite a los estudiantes poder tomar las materias de acuerdo a sus horarios y a su capacidad de repartir el tiem-

po, lo que les daría la posibilidad de poder cursar la carrera en menos tiempo, el programa **CSCD**. Eso es lo que yo entiendo del S de C. En cuanto al **TI**... como su nombre lo indica, es un trabajo que el estudiante realiza extra clase, en el que se le asignan diferentes labores, más que nada son de investigación, de lecturas, de lecturas previas para que a la clase vayan ya con, con un conocimiento grande o general del tema que se va a tratar, **CSCD**.

I: ¿Y cómo se evalúa el **TI**?

E: La evaluación básicamente yo la realizo es al inicio de la clase, pues yo les hago unas preguntas respecto a esas lecturas y ellos me informan lo que saben de... lo que más o menos entendieron de las lecturas para empezar la clase y para que ellos puedan participar en clase, esa es la manera como yo lo trabajo el **TI**.

I: ¿Siempre lo evalúa, todas las clases?

E: Sí, sí porque siempre digamos con el planeador académico ellos saben el tema siguiente entonces ellos ya... y de hecho yo les digo siempre que terminamos una clase, la próxima clase el tema es esto, por favor lean esto y esto, la bibliografía es esta y se supone que ellos deben documentarse **PTI**, lo que es claro es que no todos hacen esa tarea, unos leen y otros no leen.

I: Esa era la otra pregunta. De las razones cuando ellos dicen no, es que no leí, ¿dicen por qué no leen o por qué no hacen la tarea?

E: No, no, sencillamente se limitan a decir que no leyeron, que no... sin muchas razones **RTI**, la ventaja es que los que leen participan en clase y pienso yo que como... que disfrutaban más la clase, pero los demás están un poco relegados porque no pueden participar de la misma manera **M**.

A los estudiantes:

I: Pero bueno, la idea es, por ejemplo, una materia tiene cuatro créditos, eso en cuestiones de tiempo, ¿cómo está distribuido?, ¿qué significa?

E: Se supone que por... tiene que ser el doble de los créditos, la materia tiene cuatro créditos se supone que uno tiene trabajo independiente de ocho o cuatro horas dependiendo del crédito, si los créditos son de dos, entonces sería cuatro horas independientes de trabajo. **CSCE**

I: ¿Y eso se cumple?

E: No, por eso mismo le dejan a uno supuestamente tanto trabajo, porque ahorita con los créditos se supone que las clases son más... no tanto de dar la clase como tal, sino que uno ya tenga el tema leído y solamente resuelva las dudas, por eso se trabaja independiente **RTI**.

I: ¿Y ese tiempo?, ¿esa proporción de tiempo?

E: No tanto. No se cumple.

I: ¿Por qué?, ¿por qué crees que no?

E: Yo digo que es el tiempo, porque son muchas horas para dedicarle a cada materia, o sea, y cuando uno llega a la casa... ya sale de acá es a la seis de la tarde y llega y no le va a dedicar a cada materia el tiempo que se exige con los créditos **T**.

I: ¿Pero hay unas materias que se les dedica más tiempo que a otras?

E: Sí.

I: ¿De qué depende?

E: No me parecen importantes las electivas esas de *rock*, *salsa*, eso no me aporta nada en la carrera... enfatizar más en lo que nosotros hacemos, más cosas clínicas **M**.

Una vez realizada la transcripción de la información, se establecieron las categorías de análisis, utilizando colores y códigos que permitieran ubicar la información rápidamente y codificando fuentes y aportes de estudiantes y docentes. Luego de realizar la codificación según subcategorías, se elaboraron las redes de sentido y se inició el análisis. La tabla 1 muestra un resumen de categorías y subcategorías:

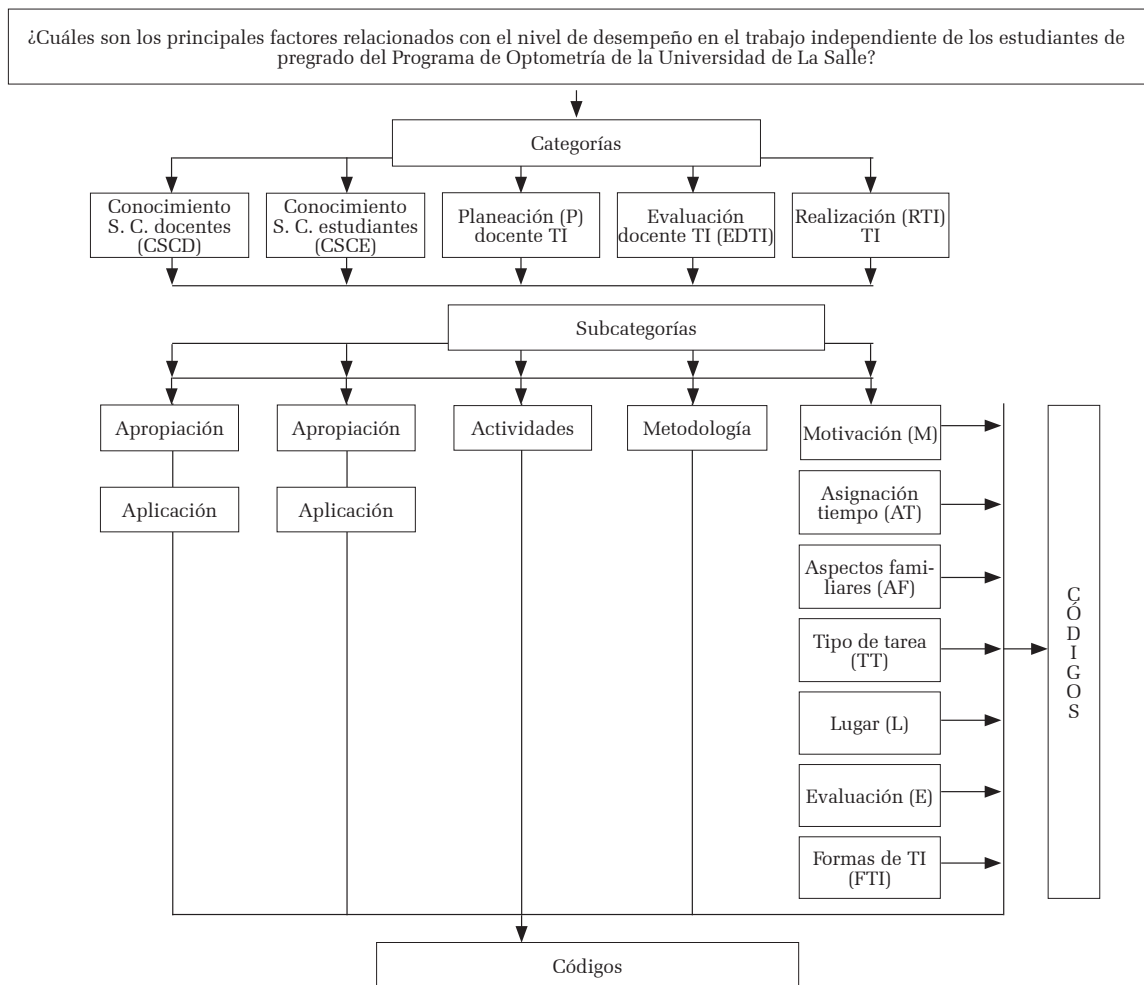


FIGURA 1. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

De esta manera, se establecieron códigos para realizar redes de sentido y analizar:

TABLA 1. EJEMPLO DE AGRUPACIÓN DE LA INFORMACIÓN PARA CODIFICAR.

Categoría: Realización Trabajo Independiente		
Subcategorías	Información	Código
Motivación	2. Pues de todas hay que hacerlos. Pero uno les ve más importancia a unas que otras, siempre uno hace los trabajos más importantes, las materias más importantes primero (EE6B).	Importancia de la materia–importancia del trabajo–exigencia.
Familia	1. Sí, y mayor presión que en el colegio, pues allá en el colegio que la nivelación, en cambio acá no... si uno pierde, pues... la presión, los padres, que acá se paga muchísimo más que en el colegio (GFE1A).	Costo–presión familiar.
Tipo de tarea	4. Y como dedicarle, pienso que es más dedicarle mucho más tiempo a lo que uno realmente le llama la atención para ser muy bueno en eso (EE7A).	Interés por la tarea.

RESULTADOS

SOBRE EL CONOCIMIENTO DE DOCENTES Y ESTUDIANTES ACERCA DE LOS DIFERENTES ASPECTOS DEL SISTEMA DE CRÉDITOS ACADÉMICOS.

Es clara la apropiación de los conceptos de tiempo presencial y tiempo independiente por parte de los docentes y estudiantes entrevistados: “Bueno, pues a ver... yo tengo en clínica II... está compuesta de cuatro créditos y se dividen las tareas en trabajo independiente y trabajo presencial” (EDPP).

En cuanto al número de horas designadas para cada actividad, manejan la proporción según normatividad, una–dos:

Uno habla de tiempo independiente... más o menos 8 horas semanales, más las presenciales que son 4 horas semanales (EDPP).

Si la materia son dos horas diarias, entonces el trabajo independiente deberían ser más o menos entre tres y cuatro horas... (GF9A).

Se revisaron las horas correspondientes a tiempo presencial e independiente en el Programa de Opto-

metría y se encontró que, de los 65 espacios académicos, 33 cumplen la proporción 1–2. De los 33, 22 son electivas disciplinares y no disciplinares y 11 corresponden a los otros espacios académicos. Los 32 restantes manejan tiempos diferentes, casi siempre muy cercanos a uno–uno e incluso uno–medio. Estos resultados parecen indicar que no es totalmente correcta la apropiación por parte de docentes y estudiantes sobre la proporción de horas correspondientes a tiempo presencial e independiente.

EN CUANTO A PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN UTILIZADA POR LOS DOCENTES PARA EL TRABAJO INDEPENDIENTE

Parece, según la información, que la planeación del tiempo independiente se ve representada únicamente en el *syllabus*, pensado como presentación de propósitos de formación, temas y propuestas de una serie de tareas o actividades secuenciales que deben ser ejecutadas por los estudiantes y evaluadas por los docentes.

La evaluación del tiempo independiente utilizada parece tener un sentido de control sobre los estudiantes. Se trata de “comprobar” si estos realizaron las tareas propuestas en el *syllabus* para el trabajo

independiente en cada tema y dar una calificación. La evaluación sería una especie de dispositivo de control:

“Se comprueba que ellos hayan leído el tema y obviamente es con nota, ¿no?, o sea, así sin nota no aplica mucho la cosa, ¿no?, pero con notas...” (EDSJ).

Teniendo en cuenta la actividad previamente propuesta, se realizan preguntas al iniciar la clase o se incluyen en los *quizes*, parciales o exámenes finales, lo que permite al docente “verificar” si el estudiante realmente realizó su trabajo independiente:

La evaluación básicamente yo la realizo es al inicio de la clase, les hago unas preguntas respecto a esas lecturas y ellos me informan lo que saben de... lo que más o menos entendieron de las lecturas para empezar la clase y para que ellos puedan participar en clase, esa es la manera como yo lo trabajo (EDYL).

RAZONES QUE DAN LOS ESTUDIANTES CUANDO REALIZAN Y NO REALIZAN SU TRABAJO INDEPENDIENTE DE FORMA ADECUADA

Según los informantes, la motivación es un factor muy importante a la hora de realizar las tareas propias del tiempo independiente. Se identifica el gusto por la materia: “No sé, es la motivación, me gusta más trabajar sobre las cosas que más me gustan, pero es que la ortóptica no me gusta mucho” (EE8A).

Los estudiantes hacen toda la tarea de las materias que les gustan: “Por ejemplo, de lentes, lentes me gusta mucho, entonces de lentes leo todo, administración también me gusta, me parece una materia interesante” (EE7A). Le dan el tiempo propuesto e incluso más si es el caso: “Si a mí me gusta, le doy el tiempo y hasta más, si es necesario, si no pues hago la tarea que ponen y ya” (GFE9A).

A los estudiantes les gusta y les parece fácil lo que se relaciona con clínica, tal vez porque ven aplicación en la práctica y los pone en contacto con el paciente: “Clínica... como que... es algo que a uno le gusta, es fácil, o sea se le hace fácil...” (EDNM).

Hay materias que les despiertan mayor interés, por ejemplo, las de énfasis, ellos eligen en qué profundizar, y tal vez por esta razón le ponen mayor entusiasmo y trabajan mejor: “Yo he visto una cosa marcadísima y es que trabajan muy distinto los que están viendo la materia por obligación que los que cogen las materias de énfasis por gusto” (GFD).

Asimismo, los estudiantes realizan todas las tareas, pero primero las que consideran más importantes: “Pues de todas, toca hacerlas, pero uno les ve más importancia a unas que otras, siempre uno hace los trabajos más importantes, las materias más importantes primero” (EE8B). También se dedican más y les dan prioridad a la hora de distribuir el tiempo a las materias que más les interesan: “Hay materias que le interesan a uno más que otras, entonces uno le dedica más tiempo, no las horas reglamentarias, dependiendo de la prioridad de la materia va el tiempo que necesite la materia” (GFE5A).

La “importancia” de la materia y el interés que despierta en ellos parecen estar relacionados con el aporte a la carrera:

Pues porque depende de la materia, la importancia de la materia... a las que yo vea que sí me interesan. Porque son como las únicas que yo creo que sí se basan en lo que es la carrera... pues hay materias como que... como de relleno... ahí (GFE1B).

Si el docente maneja el tema y propone diversas actividades en forma dinámica, impulsa a los estudiantes a profundizar y hacer “más”:

Es una persona que sabe [el docente], es una persona dinámica y todo eso, y eso a uno le da como pie a hacer las cosas mejor y dar más, la dinámica en la clase, y uno está seguro que el docente es una persona que sabe bien las cosas y que uno puede indagar con eso, también es importante para que uno se anime a hacer un poquito más (GFE9B).

La exigencia influye a la hora de realizar el trabajo independiente. Si el docente se muestra muy flexible con la entrega de los trabajos, el estudiante de seguro dejará toda para última hora y probablemente el resultado no sea del todo bueno:

Si uno se encuentra con un profesor que “ah no, tranquila, tráigalo el martes”... uno llega con los trabajos del corte el último día y pues yo sé que está mal hecho, pero uno lo hace así, como también se sabe que hay profesores que dicen es ese día y es ese día y uno... o sea cumple, ¿no? ... no se atiene, sino cumple, me parece importante la exigencia (GFE9B).

Parece importante que el profesor “negocie” e involucre a los alumnos en la planeación de las estrategias propias del tiempo independiente. Ese “involucrarse” les impulsa a buscar información adicional sobre los temas vistos sin necesidad de estarles recordando lo que tienen que hacer:

Que le guste la metodología que utilice el educador, es que hay profesores que se limitan a seguir una metodología y no le importa si al estudiante le gusta o no, sino que cumple con hacerla, pero hay unos profesores que hacen que a uno le interese indagar más sobre el tema que está viendo y sin que le pregunte, pero hay otros profesores que van a lo que van y cumplen y ya... (GFE9B).

Los estudiantes manifiestan como razón relacionada con la no realización de las tareas el tiempo que necesitan para su vida social, compartir con la familia, los amigos, el novio o la novia: “...pero yo pienso que es que un muchacho a esa edad también tiene que

vivir socialmente y se está formando, creciendo culturalmente en cuanto a sus relaciones con los compañeros” (GFD).

Se evidencia en la información que, a medida que los estudiantes avanzan en la carrera, la motivación cambia, van adquiriendo mayor madurez. Varía la manera de ver y la forma de realizar el trabajo independiente. Ya no hacen las tareas tanto por la nota, sino por las ganas de aprender y prepararse para abordar con mayor suficiencia su práctica profesional, llenar vacíos o reforzar temas.

ASIGNACIÓN DE TIEMPO

Una de los motivos que dan los entrevistados, especialmente los de los primeros semestres, para no realizar el trabajo independiente es que no les alcanza el tiempo para hacer todos los trabajos asignados: “Que están con muchas tareas, que tienen muchas cosas por hacer, que no tuvieron tiempo” (EDPA).

Se realizó el ejercicio de sumar las horas correspondientes a tiempo presencial e independiente en quinto semestre. Tienen veintiocho horas de tiempo presencial y treinta y cuatro para el trabajo independiente; si se considera de lunes a viernes, tendrían más de doce horas diarias en promedio dedicadas a estudiar, si se incluyen fines de semana, casi nueve horas al día. Si trabajan, les queda complicado adelantar tareas o preparar evaluaciones el fin de semana, entonces no alcanzan a cumplir con todo: “La mayoría de nuestros estudiantes aquí en la universidad por ejemplo trabajan y se costean ellos mismos su carrera, entonces a veces es entendible que no les quede suficiente tiempo” (EDMA).

Otros, además de trabajar, tienen familia y responsabilidades diferentes. En esos casos, el tiempo disponible se limita, ya que tienen que responder como estudiantes y como padres:

Eso también depende de cómo esté la estructura familiar, yo ahora que tengo un hijo, yo ya sé que todo el tiempo desde que llego es para dedicárselo a él, no lo veo en todo el día, entonces no me puedo dar ese lujo... (GFD).

Los estudiantes también dicen que, a diferencia del colegio, salen tarde de la universidad y tienen únicamente parte de la noche para realizar las tareas de todas las materias:

Yo digo que es el tiempo, porque son muchas horas para dedicarle a cada materia, o sea y cuando uno llega a la casa... ya sale de acá es a la seis de la tarde y llega y no le va a dedicar a cada materia el tiempo que se exige con los créditos (GFE9A).

Otro factor que puede deducirse es la distribución de carga académica presencial, el horario y, por consiguiente, el tiempo del que los estudiantes disponen entre clase y clase, el cual tratan de aprovechar para adelantar trabajos pendientes:

Si... no tenemos tiempo... digamos en la casa, para realizar tareas o buenos artículos, entonces... llegamos aquí y como tenemos cambio de horario entonces en los huequitos... o sea, para llegar a clase siempre hacemos los trabajos como para no quedarnos haciendo nada... (GFE9B).

Cuando los trabajos son en grupo, si los estudiantes no tienen exactamente el mismo horario, o en ocasiones ni siquiera están estudiando la misma carrera, también tienen dificultades: “Es que tiene uno que manejar el tiempo de la otra persona y el tiempo de uno” (GFE9B).

ASPECTOS FAMILIARES

Hay algunos aspectos relacionados con la familia que afectarían el desempeño en la realización del tiempo independiente, tanto a favor como en contra. Estar

muchas veces lejos de sus padres y de la supervisión permanente que ellos ejercían obliga a los estudiantes a manejar la libertad personal, ser mucho más responsables de su propia formación, más autónomos: “O sea, es una responsabilidad que uno mismo tiene, no tanto para responder a los padres, sino para responderse uno mismo” (GFE1A).

Esa responsabilidad es personal, pero está influenciada por la presión familiar para cumplir, debido a los altos costos de la universidad y, además, por el esfuerzo que realizan los padres para cubrirlos: “Mayor presión que en el colegio pues allá... que la nivelación, en cambio acá no, si uno pierde pues... la presión, los padres, que acá se paga muchísimo más que en el colegio” (GFE1A).

Se puede deducir que los hábitos que se adquieren en la casa influyen en el desempeño de los estudiantes. Si allí les inculcaron, por ejemplo, el amor por la lectura, si tenían un ambiente estimulante en este sentido, responden mejor a la hora de realizar actividades relacionadas con aquellas a las que están acostumbrados: “Yo pienso que sí se nota los que han tenido en su casa aliguito de estímulo por la lectura y los que nunca leen” (GFD).

La situación familiar también parece afectar el trabajo de los alumnos. Hay realidades delicadas que les preocupan y modifican su comportamiento con relación a los deberes que deben realizar: “Hay una niña en clínica que está amenazada de secuestro, y el hermano está amenazado de secuestro, y ya parte de la familia está en el exterior, entonces sí tienen una situación de rendimiento bastante regular” (GFD).

TIPO DE TAREA

Por otra parte, el trabajo asignado cobra importancia para ellos si está en relación directa con la parte disciplinar: “Pues las que tengan que ver con la ca-

rrera, por lo menos una materia como es la ortóptica es mucho más importante que una ética...” (EE8B).

El grado de dificultad de la materia y, en consecuencia, de la tarea, es importante a la hora de decidir su realización: “Depende de los trabajos, de la complejidad de la materia, porque por ejemplo ética, a esas áreas uno no les dedica mucho tiempo, entonces ya depende más de la complejidad de la materia y del docente” (EE8A).

Los estudiantes preferirían realizar tareas en las que puedan aplicar de manera práctica los conocimientos teóricos adquiridos, en vez de quedarse únicamente en los conceptos: “Me parece que los trabajos deben ser más didácticos, puede ser una buena táctica, me parece bueno que los trabajos sean en grupo, más bien práctico en vez de teoría” (EE2A).

El poco manejo de una segunda lengua por parte de algunos de los estudiantes dificulta la realización de tareas que requieren traducción y comprensión en idioma inglés e implica gran cantidad de tiempo, lo que limita la dedicación que puedan tener para otras actividades:

Si un muchacho lee en español pues se va a demorar menos tiempo que si lee en inglés y si lo ponen a leer dos, tres, cuatro capítulos en inglés, que son cien hojas, pues simplemente el muchacho siempre que tenga tiempo independiente se la va a pasar leyendo eso porque es lo más difícil que tiene para leer (EDNM).

LUGAR

El lugar donde los estudiantes hacen las tareas también influye en su realización, ya que esta labor es mejor en un lugar que les brinde tranquilidad y les permita concentrarse; algunos prefieren su casa o la de algún compañero, otros la universidad: “Entonces me concentro más allá, puedo trabajar más, mejor

allá, me siento más tranquilo haciéndolo en mi casa” (EE8A).

Los estudiantes necesitan algunos elementos mínimos para realizar las actividades del tiempo independiente: computador, libros, acceso a Internet: “Sí porque aquí [en la Universidad] igual hay muchas congestión en Sistemas, entonces... mejor en la casa” (EE6A).

Ahora bien, si se trata de trabajos en grupo, necesitan un espacio donde puedan comentar detalles sin molestar a otras personas:

Allá en el tercer piso, en las mesitas o en lugares apartados, porque es que en la Biblioteca, en grupos se charla y eso no se puede, entonces vamos a lugares donde uno pueda como discutir el tema y estar como solos (EE6A).

De manera que los estudiantes prefieren hacer los trabajos difíciles en grupo, en la Universidad, y los sencillos en la casa, solos: “Por lo general, cuando es en grupo y cuando es muy complicado el trabajo lo hacemos acá para poder llegar a la casa y hacer lo más fácil” (EE4A).

EVALUACIÓN

La calificación es determinante a la hora de pensar en las tareas, si no se califican, probablemente el estudiante no las realizará: “Pues es que uno siempre... depende mucho de una calificación” (EE8B). “De la nota en parte, un porcentaje de la nota” (EE7B).

Los estudiantes asocian la calificación con el nivel de esfuerzo que implicó hacer el trabajo, además consideran que todo el trabajo independiente propuesto requiere calificación, de lo contrario, se piensa que no es realmente importante: “Sí, es importante porque igual uno se está esforzando y uno necesita también que le reconozcan eso y para también saber si uno está aprendiendo o no” (EE4A).

Igualmente, los estudiantes relacionan hacer la tarea con oportunidad de aprendizaje; la buena calificación indica que aprenden:

Porque uno, pues se esfuerza y deja de hacer cosas en la casa sacrificando tiempo para estar haciendo otras cosas, para dedicárselo sólo a trabajos y que llegue y no califique, entonces para qué uno está haciendo las cosas o para qué mandan a hacer algo si no lo van a calificar y ahí no van a saber si uno está aprendiendo o no (EE4A).

Calificar sería una manera de verificar el aprendizaje de los estudiantes y, según eso, aumentar la exigencia:

Además que es importante que el docente pida la tarea porque está confirmando o verificando, que de lo que él está enseñando el estudiante está captando una idea [...] me parece que es importante porque va midiendo en qué nivel van sus estudiantes, y ya en la medida va exigiendo o no (GF9A).

Los estudiantes piensan que el profesor debería pedir y calificar a conciencia cada trabajo y la nota ser proporcional al esfuerzo, si no es así se desaniman:

Empezando porque todo el esfuerzo de hacer el trabajo así súper largo y uno matándose, trasnochándose para que quede súper bien y no lo recoja o no lo revise bien, simplemente... sí ponga ahí chulitos y ya, o a todo el mundo le ponen la misma nota (GFE9B).

Los docentes también perciben que asignar una tarea y no revisarla es un trabajo perdido para el estudiante:

Es decir, yo pienso que si el alumno siente que ese es un trabajo perdido no lo hace, y una forma de que ellos vean que el trabajo tiene utilidad, por decirlo de alguna manera, una buena herramienta, es la nota (EDMB).

Como los estudiantes de los primeros semestres estaban acostumbrados a que en el colegio generalmente

se les calificaba todo, la nota sigue siendo para ellos un factor que cobra gran importancia:

Yo pienso que en estos momentos desafortunadamente uno viene con una formación en el colegio, que son siempre las notas y que si no es la nota, no lo llevo, o si de pronto no pregunta, no lo llevo o no lo estudio, entonces yo creo que estamos formados es en eso (GF9A).

Si el profesor no pide la tarea siempre, en algunos casos los estudiantes terminan por dejar de hacerla:

Por eso es bueno que el docente pida las tareas, pues porque uno la hace, y si no pide la tarea entonces uno verdaderamente es como un poco más flexible en cuanto a hacer el trabajo, en cuanto al tiempo (GF9A).

Se identifica preferencia por el trabajo individual, ya que la nota es personal y no depende de lo que otros hagan:

A mí personalmente me parece más fácil el trabajo individual, o sea es la nota, saber que si uno se sacó una mala nota es porque uno lo hizo así y si es una buena nota es por mérito propio (GFE1A).

Y tampoco se perjudica a los demás si no se realiza el trabajo, hay menos compromiso y responsabilidad frente a los compañeros: “Si yo no lo hago entonces a ella también le ponen mala nota o así entonces es como... como mejor depender de uno mismo y ya, así uno pues sabe lo que hace y ya” (GFE1A).

Es una preocupación de la actual docencia lograr que la calificación no sea el principal motivador de los estudiantes; los profesores manifiestan que no es una labor fácil: “Si uno tiene la inteligencia y la sabiduría para interesarlos por su propio estudio, pues no sería la nota, pero siendo realistas, en general funciona mucho la nota” (EDMB).

En su quehacer, los docentes tratan de incorporar actividades que ayuden a cambiar esta forma de pensar: “Yo, por ejemplo, las tareas que coloco en clínica... no tienen nota, pero sí se busca el espacio de pregunta: ¿qué leyeron? ¿Y por qué? ¿Por qué hacen eso o hacen lo otro? Con base en lo que leyeron” (GFD).

En ocasiones, a pesar de saber que se les va a calificar, los estudiantes no se esfuerzan lo suficiente para cumplir:

La calificación no debería ser lo primordial... pero ellos sí le ven, para eso es importante que se evalúe y que se califique y sin embargo no le dan todo el entusiasmo y no le ponen todo el empeño, pero yo pienso que no debería de ser tan fundamental la calificación (EDPA).

Cuando los estudiantes están iniciando la carrera cumplen por la nota, pero piensan que a medida que la conozcan y quieran ya no les va a interesar tanto la calificación:

Pero yo pienso que eso es ahorita que estamos empezando la carrera, pero a medida que va pasando el tiempo nos damos cuenta y le cogemos más amor a la carrera y ya vamos a estudiar por lo que nosotras queremos, por el gusto, no por la nota, pero ahorita casi todos lo hacemos es por la nota (GF1A).

Los estudiantes no sólo exigen que se les califique su trabajo independiente de manera “numérica”, sino también que se les realice una retroalimentación, se les explique dónde está el error y qué se debe hacer para mejorar su nivel:

Pues yo pienso que es muy importante, porque primero está el esfuerzo que uno ha hecho para hacer el trabajo y segundo si no lo revisan uno no sabe si falló o si lo hizo bien.

Que le recojan el trabajo y si uno no se saca el cinco es porque no quedó bien hecho y que le hagan las

respectivas correcciones, sean verbales o por escrito, que le tachen, no sé... para saber en qué falló y corregir esas cosas, porque muchas veces le dicen a uno: sacó tres, pero uno queda ahí... ¿y qué? (GFE9B).

FORMAS DE TRABAJO INDEPENDIENTE

Trabajar en grupo es considerado por algunos como algo poco productivo, porque se distraen: “Lo que pasa es que a veces en grupo a uno no le rinde, en cambio uno solo sí... en grupo se pone uno a hablar, [...] entonces a uno no le rinde tanto” (EE7A).

Cada uno espera que el otro haga el trabajo, el trabajo individual permite mayor aprendizaje: “Siento que me concentro más trabajando solo que con grupos, unos no hacen nada esperando que otros hagan, además individual uno aprende más también” (EE8A).

Reparten el trabajo y cada uno se hace responsable de una parte, lo que impide una adecuada apropiación: “Generalmente uno se divide el tema y después se reúnen...” (EE7B).

Si alguno no cumple, se termina trabajando solo: “Personalmente prefiero los trabajos individuales, a veces, uno se llega a hacer de pronto con personas que no lleguen a trabajar entonces al final pues uno trabaja y el otro no” (GFE1A).

Según lo dicho por Díaz-Barriga y Hernández (2002), “cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas”, este es un concepto que a veces no se pone en práctica, convirtiéndose el trabajo individual en la mejor opción, especialmente para los estudiantes de los primeros semestres: “Me desenvuelvo mejor solo que en grupo, porque a veces en grupo... hay que empujar a los compañeros para que trabajen, en cambio, uno hace su trabajo autónomo y de pronto es más eficaz” (EE2A).

A pesar de las conclusiones obtenidas, otros prefieren las actividades en grupo para ayudarse entre todos y que las tareas resulten bien:

Sí, porque digamos cuando uno va a estudiar es mejor para discutir y de pronto unos saben unas cosas, otros saben otras, entonces se complementa uno ahí, cuando es en grupo pues sí mejor sacar el trabajo entre todos y no dividirse porque a uno no le queda bien el tema y como que la exposición no sale bien (EE6A).

La clave sería escoger bien las personas con las cuales se va a trabajar y mantener los grupos:

Eso también depende del grupo de trabajo con el que uno esté, yo con mi grupo de trabajo no tengo ningún problema, trabajamos bien, siempre hemos trabajado bien, si tenemos que hacer trabajos individuales a las tres nos va bien, si tenemos que hacer trabajos en grupo, muy bien, pues ninguna es recostada y todas trabajamos como en la misma proporción (GFE9A).

Grupos muy numerosos tal vez no funcionen muy bien:

Además que opino que en grupos muy grandes de trabajo no hay un buen funcionamiento y una cohesión grande de ideas, porque se dicen muchas cosas al azar y finalmente la persona que está sentada es la que termina organizando... es la que termina haciendo, entonces finalmente trabajan una o dos personas y el resto va en filita (GFE9A).

Es importante mantener los grupos, a veces el profesor escoge las personas que los conforman sin tener en cuenta la afinidad entre los estudiantes:

Digamos cuando a uno le ponen trabajos en grupo y es el profesor el que escoge el grupo, eso no funciona, porque a veces lo ponen con gente que a uno no le gusta o que a uno ya le ha tocado hacer trabajos con ellos, y que

uno sabe que no trabajan, hace más difícil la situación (GFE9A).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El concepto que manejan los docentes acerca del sistema de créditos es coherente con los planteamientos de la actual legislación educativa, “una hora académica con acompañamiento directo de docente supone dos horas adicionales de trabajo independiente en programas de pregrado y de especialización”, pero no parece clara la apropiación de horas dedicadas a tiempo presencial e independiente, según el Programa de Optometría.

- Aunque los estudiantes de semestres superiores parecen manejar un poco los conceptos relacionados con el sistema de créditos, los que inician la carrera no lo tienen claro. Ni unos ni otros saben la proporción de horas que se maneja en las asignaturas que cursan por semestre.
- En la planeación y evaluación del tiempo independiente, los docentes elaboran el *syllabus* sin participación alguna del estudiante. La calificación es el principal motivador a la hora de realizar las tareas y parece tener básicamente un carácter “confirmatorio”; en espacios que involucran práctica clínica, la idea de la evaluación sería “comprobar” la adquisición de habilidades y destrezas. En los últimos semestres, la evaluación tiene un carácter más formativo e involucra, además del desempeño, la conducta que se adopta frente a las condiciones específicas de cada paciente. Es importante que los docentes de optometría y de cualquier área de enseñanza no se limiten a planear de forma unilateral las actividades a realizar en el espacio académico, sino que tengan en cuenta las observaciones que pueden dar los estudiantes.
- Con respecto a las razones que dan los estudiantes cuando realizan o no su trabajo independiente, se reconoce la influencia de aspectos como: la

motivación hacia la tarea y por la tarea, el tiempo del que disponen para dedicarse al trabajo independiente según el contexto personal que manejan, aspectos familiares como el esfuerzo de sus padres para educarlos y la competencia entre hermanos por ser los mejores, el tipo de tarea y la relación que guarde con su futuro desempeño profesional, la tranquilidad y facilidad de acceso a equipos y textos necesarios que pueda ofrecerles determinado lugar, que el profesor pida o no la tarea y la preferencia por el trabajo individual o cooperativo. Sería importante que los docentes replanteemos constantemente nuestras estrategias evaluativas frente al trabajo independiente,

de manera que la retroalimentación sea una actividad conjunta en la que se evalúe no sólo lo que el alumno aprende, sino también la manera en que se enseña.

- Es básico que los encargados de realizar las mallas curriculares planeen con cuidado las horas de dedicación a cada actividad en el Sistema de Créditos, de manera que el estudiante tenga el tiempo suficiente para realizar adecuadamente lo propuesto para cada asignatura cursada. Asimismo, es importante que la intencionalidad formativa se relacione, en lo posible, con su futuro quehacer como profesionales de la Optometría.

REFERENCIAS

- Aeblei, H. (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Ander-Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de Investigación Social III. ¿Cómo organizar el trabajo de investigación?* Buenos Aires: Editorial Norma.
- Arguelles Pabón, D. (2002). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Escuela de Administración de Negocios, EAN.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación*. Bogotá: Icfes.
- Goñi Zabala, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior: un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Novak, J. y Gowin, B. (1999). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Universidad de La Salle. (s.f.). *Librillos institucionales*, 18, 23 y 30. Bogotá: Universidad de La Salle.