

**Estudio sobre las prácticas de enseñanza y los enfoques de aprendizaje en algunas facultades de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín<sup>1</sup>.**

**Study on the practices of teaching and learning approaches in some faculties of the Cooperative University of Colombia, Medellin.**

Olena Klimenko<sup>2</sup>, Hernando Alberto García Jiménez<sup>3</sup>, Berta Lucia Ramírez<sup>4</sup>, Nubia Amparo Muñoz<sup>5</sup>.

**Resumen**

El artículo presenta resultados de la investigación que estuvo orientada a indagar por las características de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios y los enfoques de aprendizaje que emplean los estudiantes universitarios en las facultades de psicología, medicina, educación, derecho, administración y odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín. La metodología del presente estudio fue de enfoque

---

<sup>1</sup>Ponencia presentada en el I Encuentro Latinoamericano en Investigación, Neiva- Huila expone los resultados de la investigación denominada "Estudios sobre las prácticas de enseñanza en las facultades pertenecientes a la Seccional Medellín de la Universidad Cooperativa de Colombia", financiada por CONADI (Comité Nacional de Investigaciones) y llevada a cabo durante los años 2010-2011.

<sup>2</sup>Psicóloga y Magister en Ciencias Psicológicas de la Universidad Estatal de Moscú, Magister en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, Doctora en Psicología Educativa de Atlantic International University, Doctoranda en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Argentina. Docente Tiempo Completo Institución Universitaria de Envigado, [eklimenco@correo.iue.edu.co](mailto:eklimenco@correo.iue.edu.co)

<sup>3</sup> Psicólogo (Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Envigado), Especialista en Gerencia Educativa y Proyectos y Psicología Clínica (Universidad del Norte), Docente Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín, [hernando.garcia@campusucc.edu.co](mailto:hernando.garcia@campusucc.edu.co)

<sup>4</sup>Psicóloga, Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Envigado, [bramirez00@une.net.co](mailto:bramirez00@une.net.co)

<sup>5</sup>Psicóloga, Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Envigado.

cuantitativo y nivel descriptivo. La población del presente estudio representaron los estudiantes y docentes de las facultades escogidas. Según datos obtenidos solo hay dos categorías de las prácticas de enseñanza que obtuvieron puntajes altos en cuanto al fomento del aprendizaje profundo en los estudiantes: planificación y estrategias de mediación emocional y motivacional. En el resto de las categorías como ambiente en el aula, estrategias evaluativas, estrategias de mediación cognitiva y recursos didácticos el puntaje medio muestra la necesidad de mejoras significativas. En relación a los enfoques de aprendizaje se reveló que los estudiantes empujan predominantemente el enfoque superficial de aprendizaje.

**Palabras clave:** prácticas de enseñanza, enfoques de aprendizaje, teorías implícitas,

#### **Abstract**

The paper presents results of the research that was aimed to explore the characteristics of the teaching practices of university teachers and the learning approaches used by University students in the faculties of psychology, medicine, education, law, administration and dentistry on the Cooperative University of Colombia, sectional Medellín. The methodology of this study used the quantitative approach and descriptive level. The population of this study accounted for students from the selected faculties. According to results, only there are two categories of teaching practices that got high scores in terms of encouraging deep learning in students: planning and emotional and motivational mediation strategies. In the rest of the categories: environment in the classroom, evaluative strategies, strategies of cognitive mediation and teaching resources, the average score demonstrates the need for significant improvements. In relation to learning approaches are revealed that the students used predominantly surface learning approach.

**Key words:** teaching practice, learning approaches, implicit conceptions.

## 1. Introducción.

La educación ocupa un lugar central en la evolución cultural de la humanidad. Todo el saber que desarrolla la humanidad sobre el mundo circundante, sobre el ser humano y el universo en general, tiene que ser transmitido a las generaciones venideras con el fin de asegurar la permanencia y la continuidad de la civilización. En este sentido la educación es un asunto universal porque representa una construcción social que asegura la conservación de la cultura.

La época contemporánea, además de requerir un tiempo de aprendizaje de la cultura mucho más prolongado que en las épocas anteriores, ofrece, además, unas exigencias especiales frente al mismo aprendizaje, demandando una forma específica de aprender. La necesidad de desarrollar una nueva manera de aprender está determinada por las características de la misma época posmoderna atravesada por el paradigma del pensamiento complejo.

El siglo XX fue un siglo muy singular porque marcó una frontera entre dos épocas de la humanidad: la época moderna y la posmoderna. El cambio en las concepciones de la misma ciencia sobre sí misma y su función en el develamiento de la realidad, hizo posible un quebrantamiento de los límites interpretativos de las teorías e inauguró la entrada en la época marcada por la incertidumbre. La modernidad con su creencia en la verdad absoluta, en la lógica lineal, en la predictibilidad y certeza del mundo y del conocimiento, dio paso a la incertidumbre, a la no-linealidad y la multiplicidad de respuestas, preguntas y verdades. El emergente paradigma del pensamiento complejo está transformando nuestra manera de ver el mundo, despertando la consciencia de la relatividad de conocimiento y del papel protagónico que cumple la subjetividad del observador en la construcción de la realidad (Wilber, Bohm, Pribram, Capra, Ferguson, Weber, 2004).

60

Citación del artículo: Klimenko, O., García, H. Ramírez, B., Muñoz, N. (2012). Estudio sobre las prácticas de enseñanza y los enfoques de aprendizaje en algunas facultades de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín. *Revista Psicoespacios*, V. 6, N.9, pp. 58-92. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido: 11.07.2012

Arbitrado: 15.08.2012

Aprobado: 21.09.2012

Todo lo anterior se suma a una inmensa cantidad de la información, que, además, se distribuye, se transforma y se renueva con gran velocidad. La sociedad contemporánea puede ser caracterizada como una sociedad de información. Para una mente inexperta, y privada de la capacidad de discernimiento, esta situación acarrea el peligro de caer en un relativismo extremo: toda teoría y todo punto de vista es válido. Para evitarlo, es indispensable contar con la presencia de la capacidad de razonamiento crítico-reflexivo, apoyado en unos criterios sólidos y sustentados. Por esta razón, como dice Morín: “conocer y pensar no es llegar a la verdad absolutamente cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre” (Morín, 2001, p. 76).

Convertir la información disponible en un conocimiento organizado y con sentido requiere de la capacidad de reflexionar, de tener criterios claros y saber enfrentar la angustia que produce el encuentro con la incertidumbre de no saber respuestas exactas y tranquilizadoras frente a las preguntas que plantea la misma realidad. Esto lleva a pensar en que “los futuros ciudadanos van a necesitar capacidades para buscar, seleccionar e interpretar la información, para navegar sin naufragar en medio de un flujo informático e informativo caótico” (Pozo et al, 2006, p. 48).

Esta situación ofrece especiales exigencias frente al papel formativo de la educación en cuanto al fomento de la capacidad de pensar, de analizar, de discernir y de tomar posición frente a los hechos: “lo que necesitan los alumnos de la educación no es tanto más información, que pueden sin duda necesitarla, como sobre todo la capacidad de organizarla e interpretarla, de darle sentido” (Pozo et al, 2006, p. 48).

Igualmente, la sociedad contemporánea también puede ser considerada como una sociedad del aprendizaje continuo (Pozo et al, 2006), donde el aprender ya no se limita solo a los tiempos y los espacios de la educación formal, sino que hace parte de toda la vida y de todos los espacios vitales que habita el ser humano. Este hecho remite también a la necesidad

de aprender a aprender, permitiendo que cada individuo organice y administre su propio proceso de aprendizaje. En este orden de ideas, el sistema educativo debe dirigir esfuerzos a la formación de los estudiantes dotados de un pensamiento flexible, con capacidad de cambio continuo, y manejo de las estrategias adecuadas para la regulación y ordenación del propio aprendizaje (Pozo et al, 2006; Pozo y Postigo, 2000; Pozo, Monereo y Castelló, 2001).

“El perfil del alumno que esta cultura demanda de manera mucho más acusada que en otras épocas es el de un aprendiz capacitado para aprender de manera autónoma, en otras palabras, para aprender a aprender” (Mateos & Pérez, 2006, p. 401).

Como se puede inferir de los planteamientos anteriores, si la educación quiere satisfacer las demandas de la sociedad contemporánea, sus metas esenciales deben dirigirse al fomento en los estudiantes de las “capacidades de gestión del conocimiento, o si se prefiere, de gestión metacognitiva, ya que solo así, más allá de la adquisición de conocimientos concretos, podrán enfrentarse a las tareas y a los retos que les esperan en la sociedad del conocimiento” (Pozo et al, 2006, p, 50).

Los anteriores planteamientos adquieren una importancia aun mayor si las reflexiones sobre la calidad de la educación se trasladan al ámbito universitario. La Universidad es un espacio por excelencia donde se forma el recurso humano profesional destinado a aportar el desarrollo cultural, tecnológico, industrial y científico de la sociedad.

En este panorama se elevan las exigencias frente al perfil del profesional en la sociedad contemporánea. Este perfil incluye, además de los requerimientos en cuanto a la capacidad de gestión autónoma del saber propio y la automotivación para el aprendizaje continuo durante toda la vida, la capacidad creativa para la solución de problemas, manejo de las habilidades de la inteligencia emocional, liderazgo e iniciativa.

Entre las capacidades que emergen como indispensables en la formación universitaria de los futuros profesionales se destacan: “aprender a buscar, seleccionar, interpretar, analizar, evaluar y comunicar la información, así como a empatizar y cooperar con los demás y a automotivarse” (Mateos & Pérez, 2006, p. 401). Se trata de aprender a gestionar el propio conocimiento y no limitarse a reproducir los puntos de vista establecidos por otros.

Lo anterior dirige la mirada hacia el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno quien otorga el significado a los contenidos y elige la forma en la cual lleva a cabo su aprendizaje. El concepto teórico de los enfoques de aprendizaje proporciona un marco de orientación para la comprensión de diferentes maneras en las cuales los estudiantes aprenden.

Varios autores destacan dos enfoques principales: profundo y superficial, que se diferencian significativamente en los motivos y estrategias de aprendizaje (Biggs, 1999; Salas, 1998; García, 2000; Ramírez, 2005; Valle, et al, 2000).

Los estudiantes que utilizan el enfoque profundo de aprendizaje cuentan con una buena motivación intrínseca para el estudio, asumen el estudio como un reto de crecimiento personal, tratan de comprender el material de estudio y relacionarlo con sus experiencias y saberes previos, buscan sentido a los nuevos conocimientos dándole una estructura a los contenidos. Estos estudiantes invierten mucho tiempo y esfuerzo en el estudio, prefieren tareas con cierto grado de dificultad, utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas para autoadministrar su propio proceso de aprendizaje, obteniendo finalmente un alto nivel cualitativo de aprendizaje y un entendimiento comprensivo de los saberes (Hernández et al, 2010; Biggs, 1999; Salas, 1998; García, 2000; Ramírez, 2005; Valle, et al, 2000).

Los estudiantes que adoptan un enfoque superficial de aprendizaje se centran en los requisitos superficiales del aprendizaje, solo les interesa aprender lo suficiente para evitar el fracaso en la evaluación, su motivación es predominantemente extrínseca, utilizan las

estrategias de memorización y la reproducción mecánica, prefiriendo tareas más fáciles. A la hora de realizar una identificación de relaciones profundas entre los conceptos nuevos y previos estos alumnos experimentan dificultades ya que su asimilación de contenidos se limita a los aspectos superficiales (Hernández et al, 2010; Biggs, 1999; Salas, 1998; García, 2000; Ramírez, 2005; Valle, et all, 2000).

Dirigir la mirada hacia las características de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes no implica descuidar a la enseñanza. Es necesario tener en cuenta que ambos procesos, tanto el aprendizaje como la enseñanza tienen una interrelación recíproca. Algunos autores consideran que los contextos educativos, los contenidos y las tareas de aprendizaje influyen en el enfoque de aprendizaje que emplean los estudiantes (Richardson, 1994; Cleveland-Innes y Emes, 2005).

Sin duda la forma en la cual un docente orienta sus prácticas de enseñanza repercute en las características de la relación que establecen los estudiantes con los contenidos, en su motivación frente al aprendizaje y en la forma como significan los saberes y se apropian de estos.

Si la educación universitaria quiere alcanzar la calidad en la formación de los profesionales acorde a las exigencias de la sociedad contemporánea, debe dirigir su atención al fomento del enfoque de aprendizaje profundo en sus estudiantes. Aprender se aprende. Y se aprende siendo sujeto de unas prácticas de enseñanza determinadas. Las prácticas de enseñanza de los docentes repercuten en la manera de aprender de los estudiantes: un aprender mecánico, repetitivo, basado en una reproducción descontextualizada del pensar ajeno; o un aprender basado en la reflexión y análisis crítico de la información, partiendo de la gestión autónoma del conocimiento.

La actuación de un docente en el aula, empezando por el tipo de problemáticas que plantea y tipo de soluciones que exige; las expectativas que contempla frente a los resultados de aprendizaje esperados; las estrategias evaluativas que utiliza, etc., todos estos elementos son los que influyen en el tipo de aprendizaje al que tendrán que enfrentarse los estudiantes, lo cual, a su vez, determina la forma en la cual aprenden a aprender.

Si se quiere formar a los profesionales que pueden hacer frente a las diversas problemáticas de la sociedad contemporánea, es necesario crear una nueva cultura de aprendizaje en todos los niveles educativos, pero sobre todo en el ámbito universitario, que emerge como un verdadero espacio académico de la gestión de un conocimiento que puede ser puesto al servicio de la sociedad.

En este orden de ideas, es indispensable facilitar procesos de toma de conciencia y de reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo actualmente en las universidades, tanto por parte de los docentes, como por parte de los estudiantes: “la apropiación de las capacidades de aprendizaje necesarias para hacer frente a las demandas de la nueva sociedad del conocimiento va a exigir un proceso de explicitación o toma de conciencias de los propios procesos de aprendizaje” (Mateos & Pérez, 2006, p. 405).

Para esto es necesario ayudar a los estudiantes y los docentes a contrastar y a reestructurar y redescubrir sus formas de aprender y enseñar antiguas a la “luz de las nuevas formas de aprendizaje y a integrarlas jerárquicamente, con el fin de capacitarlos para decidir de manera autónoma las metas y estrategias más adecuadas en cada situación de aprendizaje con la que tengan que enfrentarse” (Mateos & Pérez, 2006, p. 405).

Para este fin es necesario diseñar nuevos espacios instruccionales para asegurar que se empleen los modos de aprender nuevos que posibilitan una construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes desarrollada en las situaciones prácticas de



aprendizaje caracterizadas por la promoción de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, empleo de las estrategias de aprendizaje tanto cognitivas como metacognitivas, independencia en la gestión del conocimiento, ejercicio del razonamiento crítico, entre otros.

Varios estudios dirigidos a indagar por las problemáticas en la educación contemporánea en sus distintos niveles (Montesdeoca, 2008; Henao, 2001; Salazar, 2008; Charcos, 1996) destacan falencias en cuanto a la presencia de estos espacios instruccionales en la educación actual, resaltando la prevalencia de las metodologías de aprendizaje de corte transmisionista, evaluación mecanicista y memorística, etc. Se destacan también la obsolescencia de contenidos, la falta de estímulos para desarrollar buenos hábitos de estudio y la capacidad de autoaprendizaje, poca orientación hacia el emprendimiento y hacia actividades relacionadas con la producción intelectual (Salazar, 2008).

En los estudios realizados al nivel de la educación universitaria (Kember, 1997; Pérez, Pozo y Rodríguez, 2003), se resalta que los profesores universitarios, siendo más profesionales que enseñantes, “no suelen asignar un lugar central a la problemática de la enseñanza, ni al modo en que desarrollan sus prácticas” (Pozo et al, 2006, p. 371), aunque instauran, sin saberlo, modelos persistentes de aprendizaje en sus alumnos.

En la Universidad Cooperativa de Colombia, al igual como en otras instituciones de educación superior, se lleva a cabo el proceso de autoevaluación institucional con miras a mejorar la calidad educativa. La presente investigación estuvo orientada a indagar por las características de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios en varias facultades de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín, desde el punto de vista del fomento del enfoque profundo de aprendizaje en los estudiantes. Lo anterior es con el fin de identificar aspectos relevantes e implementar acciones de mejoramiento continuo.

### 3. Metodología

La metodología del presente estudio fue de enfoque cuantitativo y nivel descriptivo.

La población del presente estudio representaron los estudiantes de psicología, odontología, derecho, medicina, ciencias administrativas y licenciatura en educación, pertenecientes a la sede de Medellín de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Para seleccionar la muestra de estudiantes se realizó un muestreo intencional escogiendo los grupos completos de estudiantes pertenecientes a los séptimos y octavos semestres de cada programa. Este muestreo corresponde al criterio de una prolongada permanencia en la facultad y un suficiente contacto con las prácticas docentes, lo cual permite al estudiante emitir un juicio fundamentado al respecto de estas. En total fueron 137 estudiantes.

Con el fin de indagar las teorías implícitas y las concepciones sobre aprendizaje y enseñanza que manejan algunos docentes de las facultades de psicología, odontología, derecho, educación, administración y medicina, se aplicó el cuestionario de dilemas a una cantidad total de 65 docentes, distribuidos como se muestra en la tabla N 6. La muestra de los docentes obedeció a un muestreo intencional, partiendo de la voluntad de participar en el estudio de cada docente.

**Tabla N 1: Distribución de la muestra**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Psicología	11	16,9	16,9	16,9
	Odontología	10	15,4	15,4	32,3
	Derecho	11	16,9	16,9	49,2
	Educación	12	18,5	18,5	67,7
	Medicina	12	18,5	18,5	86,2
	Administración	9	13,8	13,8	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

**Fuente:** Autores

Para la recolección de información se diseñó un cuestionario dirigido a los estudiantes partiendo de las categorías de análisis previamente definidos. Estas categorías fueron: planificación, ambiente en el aula, estrategias evaluativas, recursos didácticos y metodología representada por estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva y estrategias de mediación emocional-motivacional. El cuestionario paso por el juicio de los expertos y prueba piloto antes de ser aplicado en el proceso investigativo. Para la determinación de los enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes se utilizó el cuestionario CEAM. Para los docentes se utilizó un cuestionario de dilemas con el fin de indagar por las teorías implícitas que manejan y un cuestionario sobre las concepciones acerca de las prácticas de enseñanza, diseñados para la presente investigación y validados por los expertos.

#### 4. Discusión de resultados.

##### *Fomento del enfoque de aprendizaje profundo desde las practicas de enseñanza.*

Para identificar el grado del fomento del aprendizaje profundo en los estudiantes desde las prácticas de enseñanza que emplean los docentes en las facultades de la Seccional Medellín de la Universidad Cooperativa de Colombia, se aplicó un cuestionario a los estudiantes de los séptimos y octavos semestres de las facultades de psicología, odontología, administración, educación, derecho y medicina. El cuestionario fue diseñado de tal forma que las preguntas estaban dirigidas a indagar por 6 categorías (ambiente en el aula, planificación, estrategias de mediación cognitiva, estrategias de mediación emocional y motivacional, estrategias evaluativas y recursos didácticos) desde el punto de vista del fomento en los estudiantes de un enfoque de aprendizaje profundo.

Los datos obtenidos por la encuesta fueron procesados en SPSS y arrojaron los resultados que se explicitan a continuación.

En cuanto a la categoría de la planificación de prácticas de enseñanza los autores resaltan que para fomentar el enfoque profundo del aprendizaje, el docente debe proporcionar al estudiante con anterioridad el material para el estudio de los contenidos; exponer al inicio del semestre el contenido de la materia y explicar su ubicación y pertinencia para el saber profesional determinado; exponer el logro final que se espera de los estudiantes al terminar la materia; explicar la correspondencia interna entre los contenidos que se van a estudiar durante el semestre, entre otros (Biggs, 1999, Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010). Todo lo anterior permite que el estudiante ubique los contenidos a estudiar en un panorama general que permite ver su significancia y aporte a su formación.

Según los resultados obtenidos en relación a la categoría de planificación, esta se encuentra en el rango alto, lo cual indica que en esta categoría los docentes en general en las facultades estudiadas potencian en alto grado el aprendizaje profundo en los estudiantes. En cuanto a las diferencias entre las facultades se observan diferencias significativas entre estas, mostrando los siguientes puntajes: odontología (100), psicología (71), medicina (68), administración (64), educación (60) y derecho (47).

En cuanto a la categoría de estrategias evaluativas los autores resaltan que para fomentar el enfoque profundo de aprendizaje en los estudiantes el docente debe utilizar como evaluación trabajos creativos y/o proyectos de estudiantes; al evaluar tener en cuenta los aportes personales de estudiantes; utilizar para la evaluación las actividades que invitan a estudiante a pensar y relacionar los conceptos aprendidos; retroalimenta las actividades evaluativas y los aprovecharlas para reforzar el aprendizaje de los estudiantes (Biggs, 1999; Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

Según los resultados obtenidos se puede observar que el rango promedio de esta categoría es menor en comparación a la categoría de planificación, lo cual denota deficiencias en este aspecto al nivel general en todas las facultades. Sin observarse diferencia significativa entre las facultades, la facultad de educación sobresale con un promedio de 90, seguido por la facultad de odontología (75), y las facultades de psicología y administración (70), y concluyendo con facultades de derecho (57) y medicina (54).

En cuanto a la correlación entre las facultades en relación a estas dos categorías se pudo observar que solo la categoría de planificación muestra una diferencia significativa entre las facultades y la categoría de estrategias evaluativas no presenta diferencias significativas.

La categoría de ambiente en el aula ocupa también un papel importante en cuanto al fomento de un enfoque de aprendizaje profundo en los estudiantes. Los docentes deben crear un ambiente de confianza, de aceptación en cuanto a las discusiones y argumentaciones en clase (Biggs, 1999; Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

La media general de la categoría de ambiente obtenida por todas las facultades es de 25, lo cual la ubica en el rango medio de los valores absolutos de referencia (valor máximo posible es de 35). El mejor ambiente que propicia el enfoque profundo de aprendizaje se observa en las facultades de psicología (26) y odontología (26), seguidos por administración (25), educación (25) y derecho (24), y terminando con medicina (23).

La categoría de estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva representa una gran importancia para el fomento de enfoque profundo de aprendizaje, ya que permite proporcionar al estudiante las herramientas que le ayudan a desarrollar diferentes estrategias para una organización y autoadministración del aprendizaje.

Según los autores un docente que orienta sus prácticas de enseñanza al objetivo de fomentar un enfoque profundo en sus estudiantes fomenta en clase las discusiones dirigidas a cuestionar y reflexionar sobre los contenidos de la materia; propone casos o problemas para resolver; propone ejercicios de búsqueda de información e investigación; utiliza las preguntas para que los estudiantes piensen en los contenidos de la materia; explica en clase las estrategias para buscar la información; orienta a los estudiantes en clase sobre las maneras de organizar la información y trabajar con los textos; proporciona pautas claras para organizar los trabajos; enseña a realizar mapas conceptuales, cuadros de resúmenes, esquemas, entre otros (Biggs, 1999; Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

Esta categoría según la media general obtenida por todas las facultades (32) también se ubica en el rango medio (la medida máxima posible es de 45). Existe una diferencia significativa en los resultados obtenidos en diferentes facultades y la comparación de medias de las facultades muestra que la facultad de odontología es la mejor en cuanto al fomento del aprendizaje profundo en sus estudiantes (36), seguido por la psicología (34), administración (32) y educación (32), medicina (30) y derecho (29).

La categoría de estrategias de mediación emocional y motivacional igualmente es de gran importancia en el fomento del enfoque profundo de aprendizaje en estudiantes, considerando que el factor emocional y motivacional representa un indispensable soporte para la cognición. En esta categoría para fomentar el aprendizaje profundo en sus estudiantes el docente debe considerar la importancia de sus aportes en clase; valorar positivamente la expresión de opiniones de estudiantes; responde a las preguntas durante la clase, invitar a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de lo que se aprende para la vida real y su ejercicio profesional; demuestra el aporte de los contenidos que se estudian en la materia para la futura formación profesional del estudiante ; despertar el interés por la materia con su forma de transmitir el saber; contar con expectativas positivas frente a la capacidad de comprensión y aprendizaje de los estudiantes, transmitir pasión por el tema que expone, entre otros (Biggs, 1999; Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

Esta categoría según media general obtenida por todas las facultades (42) se ubica en el rango alto (el valor máximo posible es de 55). Comparando las facultades se observa diferencia significativa entre las facultades, con el liderazgo de la facultad de odontología (45), seguido por la facultad de medicina (44), facultad de educación (43), facultad de psicología (42) y de derecho (37).

Para la categoría de recursos didácticos los aspectos más relevantes en cuanto al fomento del enfoque profundo son: organización del trabajo en grupos y/o proyectos personalizados; retroalimentación o intervención durante las exposiciones de estudiantes, presentación de ejemplos prácticos, relacionados con la vida real; presentación de los contenidos en una forma sintetizada acompañado de esquemas, mapas conceptuales y esquemas; utilización de preguntas en clase para despertar el interés por el tema; invitación a los estudiantes a expresar sus aportes y preguntas y construye la clase a partir de estos, entre otros (Biggs, 1999, Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

Según la media general obtenida en esta categoría por todas las facultades (31) se ubica en el rango medio (valor máximo posible 45). Comparando las facultades se observa el mayor puntaje en la facultad de psicología (33.2), seguido por la facultad de educación (31,6) y odontología (30.8), administración (30.3) y por ultimo medicina (29.9) y derecho (29.3).

Se observa diferencia significativa entre las facultades en cuanto a las categorías de ambiente en el aula, estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva y estrategias de mediación emocional y motivacional.

***Manejo de teorías implícitas por parte de los docentes de las facultades de psicología, odontología, derecho, educación, medicina, administración de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín.***

Según Pozo, et all, (2006) se puede diferenciar varias teorías implícitas que subyacen a la configuración de las practicas de enseñanza de los docentes: teoría directa (práctica tradicional, centrada en el docente y contenidos de enseñanza); teoría interpretativa (practica expositiva, centrada en los procesos cognitivos de los estudiantes y los contenidos); teoría constructiva (práctica dialógica, centrada en los procesos interactivos entre los participantes



del proceso enseñanza-aprendizaje orientada a la construcción de los contenidos de aprendizaje); y posición posmoderna (práctica discursiva, centrada en los procesos subjetivos de aprendizaje). En el presente estudio se tuvo en cuenta solo las primeras tres, debido a que la cuarta posición, según estudios realizados por algunos autores (Martín. E, Mateos. M, Martínez. P, Cervi. J, Pecharromán. A, Villalón. R, 2006, en Pozo, et al, 2006) representa todavía hoy en día una postura de escasa presencia en los docentes.

La totalidad de la muestra de los docentes en el aspecto del concepto de aprendizaje mostro predominancia de la teoría constructivista, seguida por interpretativa, con poca diferencia entre estas, y un menor porcentaje de teoría directa.

En el aspecto de los objetivos y contenidos de las asignaturas se encontró una marcada predominancia de la teoría interpretativa, seguida por directa y constructivista con el menor valor.

En el aspecto de estrategias pedagógicas para la apropiación de contenidos los docentes encuestados muestran igualmente la predominancia de teoría interpretativa, seguida por constructivista y directa con menor valor.

En el aspecto del manejo de fuentes bibliográficas se encontró la predominancia de la teoría interpretativa seguida por directa y con un menor porcentaje de constructivista.

Y por último, en el aspecto de la evaluación, se encontró la predominancia de teoría interpretativa y directa con un porcentaje alto y en menor proporción constructivista.

Considerando los resultados anteriores, se puede observar un gradual cambio de concepciones desde el concepto de aprendizaje donde sobresale la teoría constructivista, pasando por estrategias pedagógicas donde empieza a sobresalir la teoría interpretativa conservando un buen porcentaje de constructivista con menor porcentaje de directa, seguido

por los objetivos y contenidos de asignaturas donde predomina igualmente la interpretativa pero empieza a subir el porcentaje de la directa que supera a la constructivista.

En los aspectos como manejo de fuentes bibliográficas y evaluación, el porcentaje de teoría directa aumenta, conservando, sin embargo, predominancia de interpretativa, observándose poca diferencia entre estas y disminuyendo la constructivista considerablemente. El aspecto de evaluación es el que muestra el menor porcentaje de teoría constructivista.

*Algunas concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza de los docentes de las facultades de psicología, odontología, derecho, educación, medicina, administración de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín.*

El análisis de las respuestas de los docentes al cuestionario dirigido a indagar por sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje, arrojó siguientes resultados:

Se detectó la misma tendencia general que en el objetivo anterior: predominancia de concepciones relacionadas con teorías directa (transmisión de conocimientos basada en docente como protagonista) e interpretativa (orientada, además de transmitir, a fomentar la capacidad de aprendizaje del estudiante).

En las concepciones al nivel general se encontró: una apertura hacia las intervenciones en clase, sin embargo, se observa un porcentaje menor de docentes que expresa una apertura total al diálogo y discusión libre; preferencia por una organización de las fuentes bibliográficas por parte del docente y en menor grado una tendencia hacia una libre exploración por parte del estudiante; en general una mirada centrada en el docente como pilar o organizador de las prácticas de enseñanza, responsable por un buen aprendizaje en los

estudiantes, muy pocos docentes conciben al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje.

Realmente no se observa una diferencia entre las facultades en cuanto a las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje. Se encuentran tanto concepciones rígidas de educación tradicional, como concepciones que reflejan la postura de apertura constructivista.

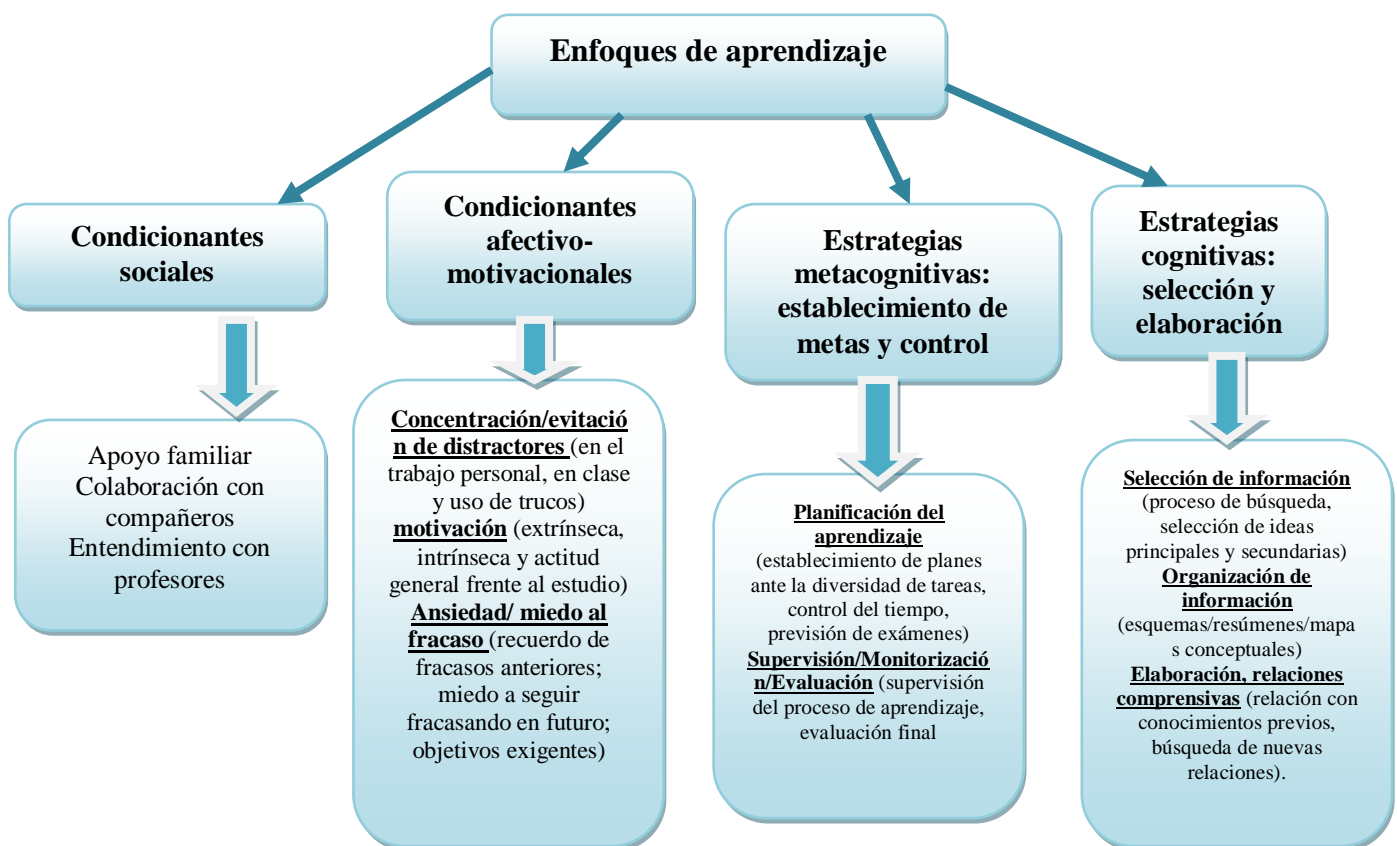
No se observa una relación importante entre la formación en docencia universitaria y las concepciones indagadas: se encuentran docentes con dicha formación que muestran concepciones rígidas, trasmisionistas y también docentes sin dicha formación que muestran conceptos más abiertos y flexibles. Tampoco se evidenció una relación notoria entre el tiempo de experiencia docente y la rigidez o flexibilidad de sus concepciones. Es posible hablar, sin embargo, sobre cierta influencia del campo de saber profesional en el cual se desenvuelve el docente sobre sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza.

*Características de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en las facultades de psicología, odontología, derecho, medicina, administración y educación de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín.*

En el esquema N 1 se pueden observar las categorías de análisis en relación a los enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes. El enfoque es determinado básicamente por la combinación entre el tipo de motivación (extrínseca/ intrínseca) y uso de estrategias metacognitivas y cognitivas. La presencia de una motivación predominantemente extrínseca y un bajo nivel de empleo de estrategias corresponden a un enfoque superficial de aprendizaje, y combinación de una motivación intrínseca con el empleo de las estrategias metacognitivas y cognitivas denota el empleo de un enfoque profundo de aprendizaje. Los

condicionantes sociales igualmente aportan al fomento del aprendizaje profundo, permitiendo contar con el apoyo de los agentes externos para el proceso de aprendizaje.

**Esquema N 1:** Categorías de análisis correspondientes a los enfoques de aprendizaje.



**Fuente:** Autores

Mediante la aplicación del Cuestionario CEAM en la muestra de los estudiantes de las facultades estudiadas se determinaron los niveles de manifestación de estas categorías y se obtuvieron los resultados que se explicitan a continuación.

En el ítem de colaboración con compañeros la media general obtenida por la totalidad de la muestra de los estudiantes se encuentra en el nivel medio. La facultad de psicología ocupa el primer lugar seguido por administración, educación y medicina. Odontología y derecho ocupan el último lugar.

En el ítem de entendimiento con profesores la media general obtenida por la totalidad de la muestra de los estudiantes también se encuentra en el nivel medio. La facultad de psicología ocupa el primer lugar, seguida por educación, continuando con medicina y administración que obtuvieron casi los mismos puntajes y por último se ubican odontología y derecho. Teniendo en cuenta que ambos ítems anteriores permiten fomentar el aprendizaje profundo el hecho de que se ubican en el nivel promedio denotan ciertas deficiencias en estos aspectos.

Se encontró una diferencia significativa entre las facultades estudiadas en los dos ítems anteriores

En cuanto al ítem del apoyo familiar los puntajes se ubican en el rango alto, lo cual significa la presencia de reporte de un buen apoyo familiar por parte de los estudiantes. En la facultad de medicina es donde más apoyo familiar reportan tener los estudiantes. Seguido por la facultad de psicología, odontología, educación y derecho. En este aspecto no hay diferencias significativas estadísticamente entre las facultades.

En cuanto al aspecto de concentración en trabajo personal muestra un nivel medio bajo, obteniendo resultados más altos en la facultad de medicina, seguido por psicología y educación. Para la concentración en clase los mejores resultados se observan en la facultad de

psicología y medicina, seguidos por la facultad de educación. Y en cuanto al uso de trucos, evitación de distractores, mostraron el promedio un poco mejor, sin embargo, siguen ubicándose en el rango medio, obteniendo resultados más altos en la facultad de medicina, seguido por psicología y educación y odontología. En cuanto a las diferencias entre las facultades solo se encontraron diferencias significativas en el aspecto de la concentración en el trabajo personal.

En el ítem de motivación, tanto los motivos intrínsecos como extrínsecos, se encuentran en el nivel medio, con cierta prevalencia de los motivos extrínsecos en la muestra total de los estudiantes. Actitud general frente al estudio también se ubica en el nivel medio. Lo anterior dirige la mirada a la necesidad de mejorar los aspectos motivacionales, sobre todo de la motivación intrínseca en la población total de estudiante en todas las facultades. En cuanto a los motivos intrínsecos la comparación entre las facultades muestra un mayor nivel en la facultad de odontología, seguida por psicología y medicina, con muy poca diferencia entre estas tres facultades, continuando con la facultad de administración, derecho y educación en el último lugar. Se encontraron las diferencias significativas estadísticamente entre las facultades en este aspecto. En relación a los motivos extrínsecos las facultades de derecho y educación ocupan el primer lugar, seguidos por la facultad de administración, y con psicología en último lugar. Considerando que los motivos extrínsecos no favorecen el fomento del aprendizaje profundo este aspecto debería de ser mejorado, sobre todo en las facultades que obtuvieron mayores puntajes.

Actitud general frente al estudio obtuvo mayores puntajes en psicología y odontología, seguidos por medicina y educación y con la facultad de derecho en el último lugar. Se encontraron diferencias significativas estadísticamente en el aspecto de la actitud general ante el estudio.

En el ítem de ansiedad y miedo al fracaso los puntajes obtenidos se ubican en el rango medio bajo en general, lo cual es un signo positivo para el proceso de aprendizaje.

En relación al aspecto de recuerdos de situaciones anteriores la facultad de medicina ocupa el primer lugar, seguida por odontología y derecho, con psicología en el último lugar.

En relación al miedo a los fracasos futuros nuevamente el primer lugar es ocupado por la facultad de medicina, seguida por odontología y derecho, administración, psicología y educación en el último lugar.

Es importante puntualizar que los estudiantes en las facultades que puntuaron más alto en estos dos aspectos cuentan con un mayor nivel de ansiedad frente a su desempeño académico, lo cual pueda interferir con su proceso de aprendizaje, lo cual plantea la necesidad de atender estos aspectos desde las prácticas de enseñanza de los docentes. En relación a los ítems anteriores se encontraron las diferencias significativas estadísticamente entre las facultades.

En cuanto al aspecto de exigencias desmedidas frente al estudio el mayor puntaje se obtuvo en la facultad de medicina, seguida por odontología, psicología, derecho, educación y administración. Igualmente, se encontraron las diferencias significativas estadísticamente entre las facultades en este aspecto.

En estrategias metacognitivas en cuanto al aspecto de planificación de aprendizaje se obtuvieron puntajes medios en relación a los tres ítems que lo componen. Esto denota deficiencias generalizadas en este aspecto en todas las facultades. En relación al ítem de establecimiento de planes ante la diversidad de tareas todas las facultades obtuvieron una puntuación similar, mostrando deficiencias comunes en los estudiantes en todas las facultades en este aspecto. No se encontraron diferencias significativas estadísticamente entre las facultades en este ítem. En el ítem de control de tiempo los puntajes fueron igualmente muy similares entre las facultades sin una diferencia significativa estadísticamente.

En relación al ítem de previsión de exámenes se observa un mayor puntaje en la facultad de medicina, seguido por la facultad de odontología, administración, y con psicología en el último lugar.

En cuanto al aspecto de Supervisión/Monitorización/Evaluación, los dos ítems de supervisión del proceso de aprendizaje y evaluación final están en el nivel medio, sin encontrarse diferencias significativas estadísticamente entre las facultades.

En relación a las estrategias cognitivas todas se ubican en el nivel medio alto, el mejor puntaje muestra el ítem de relación activa con conocimientos previos, seguida por proceso de búsqueda y selección de ideas principales y secundarias, y búsqueda de relaciones nuevas en el último lugar. Lo anterior muestra cierta deficiencia en estos aspectos en los estudiantes en general, teniendo en cuenta que no se encontraron diferencias significativas estadísticamente entre las facultades.

En cuanto al ítem de esquemas/resúmenes y mapas conceptuales el promedio de puntajes se ubican en el nivel medio bajo, lo cual denota una mayor dificultad en este aspecto en comparación con los ítems anteriores, igualmente sin diferencias significativas estadísticamente entre las facultades.

Comparando los puntajes obtenidos por facultades en cada uno de los ítems anteriores se observa en el ítem de proceso de búsqueda un puntaje similar en las facultades de odontología, administración, educación y psicología, obteniendo unos puntajes un poco menores en las facultades de medicina y derecho.

En selección de ideas principales y secundarias el mayor puntaje obtuvieron las facultades de odontología y medicina, seguidos por administración, educación, psicología y derecho.



En esquemas/resúmenes y mapas conceptuales el primer lugar ocupó la facultad de educación, seguida por psicología, administración y derecho con puntajes similares, y por último odontología y medicina.

En relación activa con conocimientos previos el primer lugar ocupan las facultades de psicología y educación, seguidos por administración y odontología, y culminando con derecho y medicina.

En cuanto al ítem de búsqueda de nuevas relaciones el primer lugar ocupa la facultad de administración, seguida por odontología y medicina con poca diferencia en puntajes entre todos, terminando con educación, psicología y derecho.

Es probable que las diferencias anteriores encontradas en el aspecto de estrategias cognitivas en diferentes facultades se deban a la misma especificidad del saber disciplinar. Por ejemplo, hay contenidos que deben ser memorizados en una forma exacta, como en medicina y odontología, u otros contenidos que deben ser más bien pensados y reflexionados, como en psicología y educación.

## **5. Conclusiones.**

### ***Fomento del aprendizaje profundo desde las prácticas de enseñanza***

Según los datos obtenidos en la encuesta realizada a los estudiantes de las facultades indagadas se observa una situación bastante regular en cuanto al fomento del aprendizaje profundo casi en todos los aspectos evaluados de las prácticas de enseñanza. Las categorías evaluadas fueron las siguientes: planificación, estrategias evaluativas, ambiente en el aula, metodología representada por las estrategias de mediación cognitiva y mediación emocional

motivacional, y recursos didácticos. En la tabla N 23 se presenta un resumen general de los puntajes obtenidos en las facultades en todas las categorías.

**Tabla N 2:** Puntajes obtenidos por las facultades en las categorías de las practicas de enseñanza en cuanto al fomento del aprendizaje profundo.

Categorías	Media general	odontología	psicología	administración	educación	medicina	derecho
<b>Planificación</b>	20 (alto) diferencia significativa	23	20.9	19.6	19.5	20.5	17.8
<b>Estrategias evaluativas</b>	19.6 (medio)	20	19.5	19.6	21.9	18.5	19.2
<b>Ambiente en el aula</b>	25 (medio)	26.9	26.3	24.9	24.9	23.3	24.2
<b>Estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva</b>	32 (medio) Diferencia significativa	36	33.8	31.8	31.9	30.1	28.9
<b>Estrategias de mediación emocional-motivacional</b>	42 (alto) Diferencia significativa	45.2	41.9	40.4	43.2	43.7	37.3
<b>Recursos didácticos</b>	31 (medio)	30.9	33.3	30.3	31.6	29.9	29.4

**Fuente:** Autores.

Según datos obtenidos solo hay dos categorías de las prácticas de enseñanza que obtuvieron puntajes altos: planificación y estrategias de mediación emocional motivacional, lo cual significa que solo en estas dos categorías se fomenta adecuadamente el aprendizaje profundo en todos los facultades. En el resto de las categorías como ambiente en el aula,

83

Citación del artículo: Klimenko, O., García, H. Ramírez, B., Muñoz, N. (2012). Estudio sobre las prácticas de enseñanza y los enfoques de aprendizaje en algunas facultades de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín. *Revista Psicoespacios*, V. 6, N.9, pp. 58-92. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido: 11.07.2012

Arbitrado: 15.08.2012

Aprobado: 21.09.2012

estrategias evaluativas, estrategias de mediación cognitiva y recursos didácticos el puntaje medio muestra la necesidad de mejoras significativas.

Según datos obtenidos en este aspecto se observan diferencias significativas en cuanto a la planificación y metodología, representada por las estrategias de mediación cognitiva y mediación motivacional emocional.

En la categoría de planificación el mejor resultado mostro la facultad de odontología, seguido por psicología y medicina, la facultad de derecho ocupo el último lugar.

En estrategias de mediación cognitiva la facultad de odontología muestra mayor tendencia hacia el fomento del aprendizaje profundo en los estudiantes, seguido por la facultad de psicología y facultad de educación y administración, ocupando el ulmo lugar la facultad de derecho.

En estrategias de mediación emocional motivacional se observa una mayor tendencia hacia el fomento del aprendizaje profundo en este aspecto en la facultad de odontología, seguido por la facultad de medicina, educación y psicología, el ulmo lugar ocupo la facultad de derecho.

En la categoría de ambiente en el aula el mejor nivel mostraron odontología y psicología, seguidos por administración y educación, derecho y por último medicina.

En estrategias de evaluación el mejor resultado fue obtenido por la facultad de educación, seguido por odontología, seguido por administración y psicología, con medicina en el último lugar.

En la categoría de recursos didácticos el primer lugar en cuanto al fomento del aprendizaje profundo ocupo la psicología, seguido por la facultad de educación, odontología y administración y terminando con la facultad de medicina y derecho.

*Manejo de teorías implícitas por parte de los docentes en las facultades de psicología, odontología, educación, administración, medicina y derecho.*

En cuanto al manejo de las teorías implícitas por parte de los docentes que participaron en la investigación, se pudo observar una gran predominancia de la teoría interpretativa en general casi en todos los aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Igualmente se observaron cambios en la forma como conciben diferentes aspectos, lo cual seguramente se refleja en la realización de sus prácticas de enseñanza.

Hay un gradual cambio de concepciones desde el concepto de aprendizaje donde sobresale la teoría constructivista, pasando por estrategias pedagógicas donde empieza a sobresalir la teoría interpretativa conservando un buen porcentaje de constructivista con menor porcentaje de directa, seguido por los objetivos y contenidos de asignaturas donde predomina igualmente la interpretativa pero empieza a subir el porcentaje de la directa que supera a la constructivista.

En los aspectos como manejo de fuentes bibliográficas y evaluación, el porcentaje de teoría directa aumenta, conservando, sin embargo, predominancia de interpretativa, observándose poca diferencia entre estas y disminuyendo la constructivista considerablemente. El aspecto de evaluación muestra el menor porcentaje de teoría constructivista.

Lo anterior se relaciona con los datos obtenidos en el primer objetivo de análisis, donde se encontró que las categorías de evaluación y recursos didácticos solo medianamente fomentan el aprendizaje profundo en los estudiantes, debida a que los docentes manejan un gran porcentaje de la teoría directa en relación a estos aspectos.

Igualmente el hecho de predominancia de teoría directa en el aspecto de las estrategias pedagógicas para la apropiación de los contenidos puede causar el bajo nivel de fomento del aprendizaje profundo en los estudiantes en la categoría de implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje.

El protagonismo de la facultad de psicología y de la educación en el concepto d VI Encuentro Seccional aprendizaje en cuanto al manejo por parte de los docentes de la teoría constructivista puede deberse al manejo del saber disciplinar sobre el aprendizaje, donde tanto los psicólogos como educadores tienen una mayor posibilidad de estudiar y reflexionar sobre la naturales de los procesos de aprendizaje.

El mayor predominio de teoría constructivista en el aspecto del manejo de estrategias pedagógicas en la facultad de educación puede deberse al hecho de la formación en educación de los docentes de la facultad. Ya que su formación profesional es una formación en educación y no en otras áreas de saberes, como sucede en otras facultades.

El mayor porcentaje de la teoría constructivista en del manejo de fuentes bibliográficas en la facultad de psicología y gradual aumento de teoría directa hacia las facultades de administración y medicina, pueden ser relacionados tanto con las características del saber disciplinar que se maneja en cada facultad, como con la forma de presentar los contenidos a los estudiantes. Se observa una tendencia hacia el aumento de teoría directa e interpretativa a medida que los contenidos de aprendizaje se tornan más objetivos y rígidamente definidos. Esto también puede confirmarse por el hecho de que los resultados del aspecto del manejo de fuentes bibliográficas muestra una distribución de los valores entre las facultades semejante al aspecto del manejo de objetivos y contenidos de las asignaturas.

El protagonismo de las facultades de educación y psicología en cuanto al manejo de la teoría constructivista en el aspecto de evaluación y predominancia de la teoría directa en las

facultades de administración y medicina, pueden relacionarse con los aspectos anteriores del manejo de objetivos y contenidos de asignaturas y el manejo de las fuentes bibliográficas, ya que todos estos aspectos muestran una distribución semejante entre las facultades.

En cuanto al manejo de teorías implícitas por parte de los docentes en relación al aspecto del concepto de aprendizaje, aspecto del manejo de fuentes bibliográficas y aspecto de evaluación se observa la diferencia significativa entre las facultades. En otros aspectos, de los objetivos y contenidos de las asignaturas y de estrategias pedagógicas para la apropiación de los contenidos, no se observan diferencias significativas entre las facultades.

Se observa una diferencia entre las facultades en cuanto a los siguientes aspectos:

- En la facultad de psicología hay una coherencia entre el concepto de aprendizaje y los demás aspectos como estrategias, contenidos, manejo de bibliografía y evaluación con una tendencia general hacia una postura constructivista.
- En la facultad de administración igualmente se observa la coherencia entre los aspectos anteriores pero con una tendencia hacia la postura directa.
- En el resto de las facultades se evidencia la tendencia hacia la predominancia de la postura constructivista en la concepción del aprendizaje y las posturas interpretativa y directa en otros aspectos.

Los resultados anteriores pueden ser explicados de la siguiente forma:

Los autores resaltan que la naturaleza de las concepciones implícitas es el resultado de un saber que se acumula de forma inconsciente durante las experiencias previas y en su mayoría no pasan por la toma de consciencia sino que se reflejan en el proceder en la práctica. El concepto sobre el aprendizaje es el más accesible a la definición y elaboración consciente ya que está presente con más frecuencia en lecturas, capacitaciones, etc., pasando a ser un saber más declarativo y explícito (Conscientemente los docentes son constructivistas). El resto de

los aspectos como: contenidos y objetivos de las asignaturas, estrategias aplicadas, manejo de bibliografía, evaluación, son más implícitos, de carácter más procedimental (Inconscientemente son más interpretativos y directos).

*Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje que manejan los docentes de las facultades de psicología, odontología, medicina, administración, medicina, derecho.*

Se detectó la misma tendencia general que en el objetivo anterior: predominancia de concepciones relacionadas con teorías directas (como transmisión de conocimientos basada en docente como protagonista) e interpretativa (orientada, además de transmitir, fomentar la capacidad de aprendizaje del estudiante).

Se evidencia apertura hacia las intervenciones en clase, sin embargo, se observa un porcentaje menor que expresa una apertura total al diálogo y discusión libre.

Preferencia por una organización de las fuentes bibliográficas por parte del docente.

En menor grado una tendencia hacia una libre exploración por parte del estudiante.

En general una mirada centrada en el docente como pilar u organizador de las prácticas de enseñanza, responsable por un buen aprendizaje en los estudiantes. Muy pocos docentes conciben al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje.

Realmente no se observa una diferencia entre las facultades en cuanto a las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje. Se encuentran tanto concepciones rígidas de educación tradicional, como concepciones que reflejan la postura de apertura constructivista.

No se observa una relación importante entre la formación en docencia universitaria y las concepciones indagadas: los docentes con dicha formación muestran concepciones rígidas, transmisionistas y también docentes sin dicha formación muestran conceptos más abiertos y flexibles.

Tampoco se evidencio una relación notoria entre el tiempo de experiencia docente y la rigidez o flexibilidad de sus concepciones.

Es posible hablar sobre cierta influencia del campo de saber profesional en el cual se desenvuelve el docente sobre sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza.

*Enfoques de aprendizaje en los estudiantes en las facultades de psicología, odontología, educación, administración, medicina, derecho.*

En relación a los enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes en las facultades estudiadas se puede concluir que muestran una posición intermedia entre ambos enfoques con una tendencia general hacia un enfoque superficial. Esta conclusión se basa en los puntajes obtenidos en cuanto a los aspectos de motivación y estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean. Un nivel medio de motivación en general con cierta predominancia de motivación extrínseca, y un nivel medio de empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas, sin diferencias significativas estadísticamente entre las facultades, muestra la presencia de una tendencia general hacia un enfoque superficial de aprendizaje en los estudiantes.

Estos datos se cruzan con lo observado en el primer punto de análisis sobre el fomento del aprendizaje profundo desde las prácticas de enseñanza en las facultades. En este punto se evidencio que en la mayoría de las categorías de análisis de las prácticas de enseñanza el fomento del aprendizaje profundo esta en el nivel medio y debería mejorarse.

Lo anterior también se combina con el hecho de una predominancia caso general de la teoría interpretativa en los docentes de las facultades, lo cual limita considerablemente las posturas abiertas y flexibles frente al proceso de aprendizaje de estudiantes, que son necesarias para el fomento de un aprendizaje profundo en estos.



### Referencias.

- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de educación*. n 5442, p.1-19.
- Charcos, P. (1996). Los Trotacuentos; La Ruta Gutenberg. *Revista Cuadernos de Pedagogía N° 246*, Madrid: Albacete, p. 32-34.
- Cleaveland-Innes, M., Emes, C. (2005). Social and academic interaction in higher educational contexts and the effect on deep learning. *NASPA Journal*, 42(2), 241-262.
- García, A. (2000). Estudio de enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. N 6-3(2), 109-126.
- Henaó, O. (2001) Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación de escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. 24 (1), 45-6. Recuperado el 27 de octubre del 2007 desde <http://bibliotecologia.udea.edu.co/revinbi/Numeros/index.htm>
- Hernández, F., Rodríguez, M., Ruiz, E., Esquivel, J. ( 2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, N 53/7, p. 1-11.
- Kember, D., (1997). A reconceptualisation of the research into university academic's conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7, (3), pp. 255-275.
- Mateos, M., Pérez, M., (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Perez, M., Mateos, M., Martin, E., Cruz de la, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L. p. 401-417

Morín, E. (2001). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Bracelona: Seix Barral.

Montesdeoca, A. (2008). *Y...aquí seguimos*. Intervención en la cuarta sesión del I Ciclo Complejidad y Modelo Pedagógico. Organizado por el Comité de Educación para una Sociedad Compleja del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid con la colaboración del Ministerio de Educación, Asuntos Sociales y Deportes, Madrid, <http://www.tendencias21.net/ciclo/index.php?action=article&numero=19>, consultado 25. 09. 2008

Pérez, M., Pozo, J., Rodríguez, B., (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En Monereo, C., Pozo, J., (ed). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

Pozo, J., Scheuer, N., Perez, M., Mateos, M., Martin, E., Cruz de la, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L.

Pozo, J., Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé.

Pozo, J., Monereo, C., Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (ed). *Psicología de la Educación escolar*. Madrid: Alianza.

Salazar, M. (2008). *Elementos pedagógicos para la educación Primaria en áreas rurales*. FUNDARCO. Recuperado el 19 de noviembre del 2008 desde [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/2\\_4ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/2_4ens.pdf).

Salas, R. (1998). Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, N 24, p. 59-78.

Ramírez, A. (2005). Reseña de "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo# de Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernandez Rojas. *Revista Tiempo de Educar*, Vol 6, N 12, pp. 397-403

Richardson, J. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: a literatura survey. *British Education*, 27, 449-468.

Valle, A., Gonzales, R., Núñez, J., Suarez, J., Piñero, I., Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Psicothema*, Vol 12, N 3, pp. 368-375.

Wilber, K., Bohm, D., Pribram, K., Capra, F., Ferguson, M., Weber, R. (2004). *El paradigma holográfico. Una exploración en las fronteras de la ciencia*. Barcelona: Editorial Kairós.