

**ESTUDIO SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES
UNIVERSITARIOS Y SU RELACIÓN CON LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE
EMPLEADOS POR LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA INSTITUCIÓN
UNIVERSITARIA DE ENVIGADO (IUE).**

Natalia Cardona Tobón

Daniela Andrea Lara Amariles

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

ENVIGADO

2012

**ESTUDIO SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES
UNIVERSITARIOS Y SU RELACIÓN CON LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE
EMPLEADOS POR LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA INSTITUCIÓN
UNIVERSITARIA DE ENVIGADO (IUE).**

Natalia Cardona Tobón

Daniela Andrea Lara Amariles

Asesora

Olena Klimenko

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

ENVIGADO

2012

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

CONTENIDO

	Pág.
LISTA DE TABLAS	6
LISTA DE ANEXOS	7
GLOSARIO	8
RESUMEN	10
<i>ABSTRACT</i>	12
INTRODUCCIÓN	14
1. Planteamiento del problema	15
1.1 ESTADO DEL ARTE	25
2. Justificación	27
3. Objetivos	28
3.1 Objetivo general:	30
3.2 Objetivos específicos:	30
4. REFERENTES TEÓRICOS	31
4.1 PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	31
4.3 EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	47

5. DISEÑO METODOLÓGICO	62
5.1 OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANALISIS	64
5.2 CONSIDERACIONES ÉTICAS	68
4 Análisis de resultados.	69
Conclusiones.....	96
Recomendaciones.	101
REFERENCIAS	102
ANEXOS	111

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Medias para las categorías de prácticas de enseñanza.....	69
Tabla 2 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	75
Tabla 3 Subcategoría no paramétrica	77
Tabla 4 Subcategoría de Concentración	78
Tabla 5 Subcategoría paramétrica	80
Tabla 6 Subcategorías no paramétricas	80
Tabla 7 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	81
Tabla 8 Paramétricas	83
Tabla 9 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	84
Tabla 10 No paramétricas.....	85
Tabla 11 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	86
Tabla 12 Paramétricas	88
Tabla 13 No paramétrica	88
Tabla 14 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	89
Tabla 15 Paramétricas	91
Tabla 16 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	92
Tabla 17 Paramétricas	94
Tabla 18 No paramétricas.....	95

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1 CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	111
ANEXO 2 CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES.....	112
ANEXO 3 FICHAS BIBLIOGRÁFICAS ANTECEDENTES.....	119

GLOSARIO

A

APRENDIZAJE: Se denomina aprendizaje al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia.

D

DOCENTE: Un docente es aquel individuo que se dedica a enseñar o que realiza acciones referentes a la enseñanza. La palabra deriva del término latino docens, que a su vez procede de docēre (traducido al español como “enseñar”).

E

EDUCACIÓN: La educación puede definirse como el proceso de socialización de los individuos

ENFOQUES DE APRENDIZAJE: Es la manera habitual que un estudiante tiene de abordar las tareas académicas.

ENSEÑANZA: La enseñanza es la acción y efecto de enseñar (instruir, adoctrinar y amaestrar con reglas o preceptos). Se trata del sistema y método de dar instrucción, formado por el conjunto de conocimientos, principios e ideas que se enseñan a alguien.

ESTUDIANTE: Es la palabra que permite referirse a quien se dedica a la aprehensión, puesta en práctica y lectura de conocimientos sobre alguna ciencia, disciplina o arte.

RESUMEN

El siguiente trabajo de grado tiene como objetivo dar a conocer en qué grado los profesores del programa de psicología de la IUE fomentan el aprendizaje profundo en los estudiantes y de igual forma conocer qué tipo de enfoques de aprendizaje emplean los estudiantes del programa de psicología de la Institución Universitaria de Envigado (IUE).

Es importante resaltar que esta investigación es de tipo cuantitativo puesto que se realizó un muestreo al azar con los estudiantes y se emplearon herramientas tales como: Cuestionario de prácticas de enseñanza, aplicado a los estudiantes (diseñado por el presente estudio y validado por expertos), CEAM: Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación para el trabajo intelectual. En este cuestionario se miden ítems como: condicionantes sociales (ambiente social), condicionantes afectivo/motivacionales (concentración/ evitación de distracciones, motivación/ motivos para estudiar, ansiedad/ miedo al fracaso) y estrategias de aprendizaje (meta-cognitivas: establecimiento de metas y controles; cognitivas: selección y elaboración).

Los resultados obtenidos demostraron que los docentes en general potencian en un grado mediano el aprendizaje profundo en los estudiantes. Las categorías como el ambiente en el aula, recursos didácticos, estrategias evaluativas y estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva se ubican en el rango medio lo que indica que estos aspectos deben ser mejorados con el fin de potenciar con mayor efecto el enfoque profundo de aprendizaje en los estudiantes.

Con respecto a los enfoques de aprendizaje que emplean los estudiantes se encontró de acuerdo a los datos obtenidos que los estudiantes de la facultad de psicología utilizan predominantemente el enfoque superficial de aprendizaje. Los resultados demostraron un mayor porcentaje de la motivación extrínseca frente al estudio en los estudiantes y un bajo nivel de manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas.

El presente estudio hace parte de un macro proyecto de investigación dirigido por la asesora del presente trabajo, orientado a indagar por las prácticas de enseñanza de los docentes y los enfoques de aprendizaje de estudiantes en varios programas de la Institución Universitaria de Envigado, aportando con sus resultados al desarrollo general del macro proyecto del cual hace parte.

ABSTRACT

The following assignment of degree has as aim announce in what degree the teachers of the program of psychology of the Institución Universitaria Envigado promote the learning in the students and of equal form to know what type of approaches of learning is used by the students of the program of psychology of the IUE.

It is important to highlight that this research is quantitative type since a sampling was realized at random by the students and such tools were used as: Questionnaire of practices of education, applied to the students (designed by the present study and validated by experts), CEAM: Questionnaire of learning strategies and motivation for the intellectual work. In this questionnaire articles measure up as: determining social (social environment), determining affective/motivational (concentration/avoidance of distractions, motivation/motives for studying, anxiety/fear of the failure) and learning strategies (goal cognitive: establishment of goals and controls; cognitive: selection and production).

To conclude it is possible to say that the previous tools threw the following results: the teachers in general promote in high degree the deep learning in the students; it is to say the teachers promote in the majority of the articles the deep learning in the students, The category of the environment in the classroom, didactic resources, evaluative strategies and strategies of cognitive mediation and metacognitiva there is located in the average range what indicates that

these aspects you should be improved in order to promote with major effect the deep approach of learning in the students.

With regard to the approaches of learning that the students use one thought in agreement to the used tools that the students of the faculty of psychology it fails them to improve several aspects to come to the managing of a deep approach of learning, especially in relation to the managing of the cognitive strategies and metacognitivas.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, se indica que para aprender se requiere de disposición y utilización de estrategias, pero también qué concepción de aprendizaje mantienen los estudiantes y cómo lo abordan, siendo esto los enfoques de aprendizaje.

En la actualidad, cada vez cobra mayor importancia el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno, ya que éste es quien permite el significado y sentido a los materiales que procesa, así como la manera de hacerlo.

La presente investigación es orientada a largo plazo a la creación de una nueva cultura de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario, además de indagar por las prácticas de enseñanza, haciendo énfasis en la importancia de una enseñanza que promueva los enfoques profundos de aprendizaje.

Nuestro interés se centra en conocer los procesos que se utilizan para aprender, describiendo algunas características de las prácticas de enseñanza que manejan los docentes, así mismo, la posible relación entre las prácticas de enseñanza de los docentes y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes del programa de psicología de la Institución Universitaria de Envigado (IUE).

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

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 (Klimenko, 2008)

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 uno de los paradigmas 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, citado por Klimenko & Álvarez, 2009). 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, citado por Klimenko & Álvarez, 2009).

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. Igualmente, la sociedad contemporánea también puede ser considerada como una sociedad del aprendizaje continuo (Pozo, 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, 2006; Pozo y Postigo, 2000; Pozo, Monereo y Castelló, 2001, citado por Klimenko & Álvarez, 2009). 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, 2006, p, 50, citado por Klimenko & Álvarez, 2009). Los anteriores planteamientos adquieren una importancia aún 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.

Basta solo una somera mirada al estado de las cosas en la sociedad contemporánea para poder darse cuenta de que esta está bastante lejos de ser justa, equilibrada y feliz. La preocupación general de las personas comprometidas con el desarrollo social apunta a las colosales problemáticas de pobreza, condiciones infrahumanas de vida, índices de muerte infantil por desnutrición, etc., que azotan a muchos países, aún hoy, en pleno siglo XXI, con todo el progreso tecnológico, científico y económico (Klimenko, 2009).

Propuestas como el desarrollo sostenible de las comunidades, utilización de energías limpias y renovables, el enfoque de la ecología humana, el desarrollo a escala humana¹, recalcan el protagonismo real de las personas en la creación y construcción de los ambientes locales y formas de sostenimiento económico, permitiendo de esta manera la transformación de personas – objetos del desarrollo económico– en sujetos, conscientes y responsables, protagonistas de los cambios inevitables (Klimenko, 2009).

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 (Klimenko, 2009).

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.

En este orden de ideas, las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario como un espacio de construcción o co-construcción colectiva del conocimiento, llevadas a cabo mediante una

¹ Término propuesto y desarrollado por Manfred Max-Neef, economista chileno.

actividad conjunta compartida y ubicada en un contexto socio-cultural permiten generar experiencias de aprendizaje autónomo y autodirigido para los estudiantes e impulsar a los docentes a reflexionar sobre la pertinencia y eficiencia de las estrategias utilizadas.

Aprender se aprende. Y se aprende siendo sujeto de unas prácticas de enseñanza determinadas. Los dos procesos de enseñanza y aprendizaje en la vida real son inseparables, y además están mediatizados por las concepciones implícitas sobre el conocimiento, enseñanza y aprendizaje que manejan los docentes. Estas concepciones orientan sus prácticas de enseñanza dirigidas a los estudiantes concretos, sujetos a estas influencias educativas organizadas y orientadas por el docente (Klimenko, 2009).

Las prácticas de enseñanza de los docentes son los que determinan qué tipo de aprendizaje llevarán a cabo 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. Lo que hace el docente en su práctica, que tipo de problemáticas plantee y qué tipo de soluciones exige, las expectativas que contempla frente a los resultados de aprendizaje esperados, las estrategias evaluativas que utiliza, etc., todos estos elementos son los que determinan el tipo de aprendizaje al que tendrán que enfrentarse los estudiantes, lo cual, a su vez, determinan la forma en la cual éstos aprenden a aprender (Klimenko & Álvarez, 2009).

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, citado por Klimenko & Álvarez, 2009, p. 45).

Para esto es necesario ayudar a los estudiantes a contrastar y a reestructurar y redescubrir sus formas de aprender antiguas a la “luz de las nuevas formas de aprendizaje y a integrarlas jerárquicamente, con el fin de capacitarles 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).

Se trata del desarrollo de metaconocimiento lo cual permite facilitar “el avance en la dirección de la autorregulación de su propio aprendizaje” (Mateos, Pérez, 2006, p. 406)

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, etc. (Klimenko & Álvarez, 2009)

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 trasmisionista, 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 (Salazar, 2008, citado por Klimenko & Álvarez, 2009).

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 all, 2006, p. 371), aunque instauran, sin saberlo, modelos persistentes de

aprendizaje en sus alumnos. De acuerdo a lo planteado, los investigadores proponen un vínculo entre la formación profesional universitaria y el método de aprendizaje que emplean los estudiantes. Los investigadores distinguen dos tipos principales de enfoques de aprendizaje: profundo y superficial (Biggs, J. 2006; Hernández, F., Rodríguez, M., Ruiz, E. & Esquivel, J. 2010).

El enfoque profundo de aprendizaje según Entwistle, Nisbet y Bromage (2004), citados por Biggs, J. (2006) es una combinación de intencionalidades conducentes a la comprensión de los procesos de pensamiento asociados con ideas relevantes, las cuales posibilitan al estudiante entender, construir un conocimiento más integral de los contenidos de un tema, y recordar gran cantidad de detalles y hechos.

El enfoque superficial de aprendizaje según Marton y Säljö, (1997), citados por Biggs, J. (2006) se relaciona con una actitud negativa hacia el texto, una dificultad para dar sentido a las ideas nuevas y una deficiencia para captar y valorar la estructura de los principios inmersos en el material de aprendizaje.

El bajo nivel cognitivo de compromiso derivado del enfoque superficial produce unos resultados fragmentarios que desdibujan el significado pretendido. Un enfoque más profundo

puede ser la opción para que el estudiante logre construir un sentido y un significado relacionados con lo que aprende (Biggs, J. 2006).

El enfoque profundo conduce a los estudiantes universitarios al aprendizaje consciente, para comprender los saberes construidos y aplicarlos a situaciones relacionados con su futuro desempeño profesional, sin duda un estudiante que emplea un enfoque profundo durante sus estudios universitarios será un mejor profesional luego de egresar del programa específico de estudio.

Los investigadores que se dedican a indagar por las prácticas de enseñanza universitaria (Biggs, J. 2006) hacen énfasis en la importancia de una enseñanza universitaria que fomente los enfoques profundos de aprendizaje.

La presente investigación orientada a largo plazo a la creación de las propuestas dirigidas a la creación de una nueva cultura de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario, plantea las siguientes preguntas orientadoras para el proceso investigativo:

¿En qué grado los profesores del programa de psicología de la IUE fomentan el aprendizaje profundo en los estudiantes?

¿Qué tipo de enfoques de aprendizaje emplean los estudiantes del programa de psicología de la IUE?

1.1 ESTADO DEL ARTE

Título: Pozo, J. (2006). "Enfoques en el Estudio de las Concepciones sobre el Aprendizaje y la Enseñanza". En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E & De la Cruz, M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.- Las concepciones de profesores y alumnos. (1ra. edición, Mayo 2006 ed., págs. 77- 78). Tarraga, Barcelona- España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Resumen: Pozo, J. (2006) manifiesta que no educamos en la sociedad que queremos, pero si podemos cambiarla en la dirección que deseamos por ello propone una nueva cultura de aprendizaje, la cual requiere una mentalidad nueva tanto entre quienes aprenden, como entre quienes enseñan; por ende se propone un acercamiento a tres teorías que se definen como: Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza que son: **-Teoría directa** (perspectiva situada en el conductismo, en la cual el alumno aprende con la exposición del contenido u objeto de aprendizaje). **-Teoría interpretativa** (El alumno aprende practicando una y otra vez lo que está aprendiendo), **-Teoría constructivista** (Es un aprendizaje más profundo donde los procesos son de carácter metacognitivo; es decir, el alumno organiza y administra su propio proceso de aprendizaje). A estas se propone sumarse una cuarta teoría **-Teoría posmoderna** (El conocimiento es el resultado de una serie de procesos de construcción y reconstrucción).

Aportes a la formulación del problema: Teniendo en cuenta la importancia de estos enfoques cabe resaltar que tanto la teoría constructivista como la posmoderna son de vital importancia en nuestra investigación, ya que estas nos permiten acercarnos al nuevo paradigma de la educación universitaria.

Título: Biggs, J. (2006). "Calidad del aprendizaje universitario". (Narcea, S.A. de Ediciones.) Madrid 32-54.

Resumen: Biggs, J. (2006), afirma que el enfoque profundo de aprendizaje es una combinación de intenciones de entender y procesos de pensamiento asociados a relacionar ideas y usar la evidencia. Estas intenciones posibilitan al estudiante lograr el entendimiento construyendo un conocimiento más integral de los contenidos de un tema y recordar gran cantidad de detalles y hechos.

El enfoque superficial donde el aprendizaje se relaciona con una aptitud negativa hacia el texto, por lo que hay dificultad para dar sentido a las ideas nuevas y se presentan deficiencias en apreciar la estructura de los principios inmersos en el material para aprender.

Aportes a la formulación del problema: El presente autor nos conduce hacia un enfoque con ideales como es el profundo, ya que el docente está llamado a orientar al alumno por un pensamiento integral que ayude a potencializar contenidos con conocimientos.

2. JUSTIFICACIÓN

La sociedad contemporánea ofrece altas expectativas frente a la educación en general y sobre todo la educación universitaria.

Tomando en cuenta múltiples problemáticas de la sociedad y la apremiante necesidad de soluciones desde el nivel profesional en diversas áreas, la formación de futuros profesionales debe cumplir los más altos estándares de calidad.

A partir de la Ley 30 de 1992, el Congreso de Colombia institucionaliza la calidad del servicio público de la Educación Superior y plantea la necesidad de la libertad de enseñanza, de investigación y de cátedra con espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía de pensamiento, tanto en los docentes como en los estudiantes (Trujillo, 1992).

La sociedad del tercer milenio, requiere transformaciones en los sistemas educativos. Pozo, J. (2006); Biggs, J. (2006); Hernández, F., Rodríguez, M., Ruiz, E. & Esquivel, J. (2010) plantean la necesidad de crear una nueva cultura de enseñanza- aprendizaje que permita satisfacer las demandas de la sociedad frente a la necesidad de las personas para construir un conocimiento flexible, orientar y administrar sus propios procesos de aprendizaje, desarrollar una profunda comprensión de los saberes y disciplinas aplicables a la solución creativa de problemas sociales.

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.

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). Retomando lo anterior se hace evidente la importancia de indagar por las características de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios desde el punto de vista del fomento del aprendizaje profundo. Esto permite establecer un diagnóstico sobre el estado de cosas actual en la población objeto de estudio y a partir de éste, realizar el acercamiento en la materia de intervenciones educativas tanto con los estudiantes como con los docentes.

Esta investigación se realiza porque se identifica una necesidad de actualización y perfeccionamiento en la metodología aplicada por los docentes tanto en la pedagogía como en la

didáctica, para el mejoramiento del proceso formativo en estudiantes de la facultad de psicología de la Institución Universitaria de Envigado.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL:

Describir algunas características de las prácticas de enseñanza que manejan los docentes y su posible relación con los enfoques de aprendizaje que emplean los estudiantes en el programa de Psicología de la IUE

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar las principales características de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios del programa de psicología de la IUE
- Indagar por los enfoques de aprendizaje que emplean los estudiantes de la facultad de psicología de la IUE.
- Examinar la posible relación entre las prácticas de enseñanza de los docentes y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de psicología.

4. REFERENTES TEÓRICOS

4.1 PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.

La definición de las prácticas de la enseñanza está relacionada con el concepto de la enseñanza que sustentan diferentes autores. Además, en la literatura relacionada con el concepto de la educación y de la pedagogía se encuentran diferentes definiciones tales como la práctica pedagógica, práctica educativa o práctica formativa, que a su vez se equiparan en algunos autores con las prácticas de la enseñanza.

Por ejemplo, Carlos Vasco (2003) habla sobre la práctica formativa refiriéndose al concepto amplio de formación como el propósito de “la configuración de las nuevas generaciones para la súper-vivencia y la con-vivencia en el sistema social dado” (Vasco, 2003, p. 108). Cuando estas prácticas formativas empiezan a institucionalizarse se convierten “en prácticas educativas o prácticas pedagógicas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos” (Vasco, 2003, p. 108). Según el autor, la reflexión sobre estas “prácticas pedagógicas” da lugar al saber teórico-práctico que se configura como el campo de la pedagogía. Al mismo tiempo, plantea que la pedagogía va más allá de “una reflexión sobre la enseñanza”, da entender que equipara las prácticas pedagógicas con la enseñanza y que la enseñanza es “la actividad del maestro que corresponde a uno de los dos sentidos de la relación maestro-alumno(s), juntamente con uno de los sentidos de la relación maestro-microentorno(s), en cuanto el maestro trata de reconfigurar

los microentornos para potenciar la relación microentorno(s)-alumno(s) de tal manera que en lo posible esté sintonizada y no desfasada de la primera” (Vasco, 2003, p. 112).

Aunque el autor no ofrece una definición concreta sobre las prácticas de la enseñanza, el enunciado anterior sugiere que las prácticas de la enseñanza pueden ser entendidas como la acción de enseñar mediante la organización y administración de los microentornos que está a cargo del maestro y que pretende “condicionar o modificar la actividad aprehendiente del alumno” (Vasco, 2003, p. 112).

Igualmente, Olga Lucía Zuluaga (1987), planteando la necesidad “de diferenciar entre la pedagogía y práctica pedagógica o práctica de la enseñanza”, equipara las prácticas pedagógicas y las prácticas de la enseñanza. Es importante rescatar dos aspectos que plantea la autora en relación a las prácticas de la enseñanza. El primero se refiere al hecho de que a pesar de la existencia de grandes diferencias entre la práctica científica y la práctica de la enseñanza, “la práctica de la enseñanza se nutre de la práctica científica” (Zuluaga, 1987, p. 47) permitiendo ingreso de los conceptos científicos a la vida social. Y el segundo plantea que la práctica de la enseñanza “se sustenta en el saber pedagógico”. Estos planteamientos permiten distinguir el saber epistemológico o disciplinar y el saber pedagógico como elementos necesarios para la práctica de la enseñanza.

Araceli de Tezanos (2006) plantea que al “oficio de enseñar” subyacen dos lógicas o racionalidades: la “racionalidad teórico-disciplinaria (modos de producción de conocimiento) y

la racionalidad de la realidad (sujetos reales operando: maestros, niños, padres, administradores)” (Tezanos, 2006, p. 81). Ambas deben participar equilibradamente en el proceso de la enseñanza, el privilegio de cualquiera de las dos lleva a la distorsión de los sentidos y significados de la enseñanza. Según la autora, la práctica concreta de la enseñanza es precisamente el espacio “donde se hace posible observar, descubrir y ejercer la diferenciación entre las dos racionalidades, conociendo y aprendiendo los diversos modos como ellas se entretajan en toda su complejidad” (Tezanos, 2006, p. 82). Desde este punto de vista la práctica de la enseñanza emerge como un puente bidireccional que permite establecer una relación dialéctica entre la teoría pedagógica y su puesta a prueba en el aula de clase, permitiendo a su vez la emergencia del “saber pedagógico que se construye en la reflexión sistemática sobre la práctica cotidiana de enseñar” (Tezanos, 2006, p. 53). La autora distingue elementos de las prácticas de enseñanza cuya interrelación está en el origen de la construcción del saber pedagógico: preparación y desarrollo de las lecciones, valoración del trabajo y de los aprendizajes de los estudiantes, consideración sobre el contexto en el cual se lleva a cabo el quehacer docente, utilización de los materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que se enseñan y las características y las condiciones de los estudiantes (Tezanos, 2006). Una reflexión constante y concienzuda sobre sus prácticas de enseñanza permite a un docente trascender su labor de trasmisor de conocimientos, convirtiéndose en un verdadero “intelectual comprometido con los procesos de construcción de la cultura” (Tezanos, 2006, p. 56).

Ana Elsy Díaz M. y Ruth Elena Quiroz P. (2001) proponen la definición de la enseñanza como una “categoría que se refiere a las actividades con las cuales el docente establece un orden en la actividad y práctica de los estudiantes” (Díaz & Quiroz, 2001, p. 121). Aunque las autoras no definen el concepto de las prácticas de enseñanza como tal, de la definición anterior se puede

deducir que la práctica de la enseñanza se refiere a la planeación, organización y puesta en práctica de las actividades de enseñanza mediante los cuales se orienta la práctica de aprendizaje de los estudiantes.

Smith (1961, citado por Jackson, 2002) afirma que la enseñanza en un sentido genérico es “un sistema de acciones destinadas a inducir el aprendizaje” (Smith, 1961, citado por Jackson, 2002, p. 123). Las practicas de la enseñanza, en cambio, consisten en una manera como se llevan a cabo estas acciones que está determinada por las diferencias culturales e individuales y sujeta al “estado del conocimiento existente sobre la enseñanza y la destreza pedagógica del docente” (Smith, 1961, citado por Jackson, 2002, p. 123).

Gary Fenstermacher (2000) afirma que “la tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar,... enseñar cómo aprender” (Fenstermacher, 2000, p. 155). El autor dirige la atención a la importancia de analizar las premisas del razonamiento práctico de los docentes sobre el proceso de la enseñanza, que anteceden la planeación y ejecución de sus prácticas de enseñanza.

Estas premisas se basan a su vez en las ideas preconcebidas que poseen los docentes sobre la enseñanza, aprendizaje, metas educativas, al igual que están relacionadas con su propia formación y experiencia previa. Estos planteamientos permiten enfatizar en las representaciones que manejan los docentes sobre los conceptos relacionados con el proceso de la enseñanza y el aprendizaje como un elemento importante para el análisis de las prácticas de la enseñanza.

Philip Jackson (2002) asume un enfoque evolutivo al definir la enseñanza. Según su punto de vista no existe ninguna definición inequívoca de la enseñanza, válida en todo tiempo y lugar, sino que la enseñanza se ubica dentro de una red de relaciones y precisamente, “su lugar dentro de esa red es su fuente última de significado y significación” (Jackson, 2002, p. 129). Esta concepción sobre la enseñanza la pone en una estrecha relación con el contexto cultural en el que tiene lugar. Este contexto, según el autor, “incluye nociones, supuestos previos, expectativas y todas las otras cosas que influyen en la actividad o determina como la interpretan sus protagonistas y también las personas ajenas a ella” (Jackson, 2002, p. 130). Aunque el autor no propone una definición específica frente a la práctica de la enseñanza, los planteamientos anteriores permiten entenderla como una actividad de enseñar concreta, contextualizada y relacionada estrechamente con los elementos del ambiente cultural, interpretada y significada por sus participantes, dependiendo de sus antecedentes y expectativas.

Igualmente, es importante rescatar la concepción de Elvia María González (1999) sobre las tres dimensiones constitutivas del proceso docente–educativo: la educativa, la instructiva y la desarrolladora, que permite pensar sobre los elementos constitutivos de las prácticas de la enseñanza. “El proceso educativo pretende la formación del hombre como ser social en el contexto de sus relaciones intersubjetivas. El instructivo se interesa en capacitar sujetos que participen en el desarrollo económico de esa sociedad. El proceso desarrollador busca la formación de las potencialidades funcionales de los sujetos de esa sociedad. “(González, 1999, p. 59). Siguiendo la línea de estas reflexiones se puede afirmar que las prácticas de enseñanza

deben estar orientadas al cumplimiento de estas tres funciones, que son formativos, instructivos y desarrolladores.

Por su parte, la Dra. Edith Litwin (2001) se refiere a la enseñanza como un proceso de búsqueda y construcción colectiva. Desde esta posición la enseñanza no es “algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien” (Litwin, 2001, p. 111). Esta concepción de la enseñanza lleva a entender las prácticas de la enseñanza como un proceso de relación social que acontece en un contexto histórico y cultural determinado y que se materializa a partir de los participantes concretos y sus características. En este orden de ideas, el concepto de las prácticas de enseñanza emerge como un dispositivo que permite materializar la esencia de la enseñanza. Es en la práctica, o sea en la puesta en escena real, donde se configuran todos los elementos constitutivos del proceso de enseñanza, al igual como toman forma real “historias, perspectivas y también limitaciones” (Litwin, 2001, pág., 95) de todos los participantes del proceso: docentes y estudiantes. Según Edith Litwin, “los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado” (Litwin, 2001, pág., 95)

Retomando los planteamientos de los autores citados en relación a la enseñanza y sus prácticas, es posible recoger varios factores que intervienen en la configuración de las prácticas de enseñanza. Entre estos se destacan los relacionados con el docente, tales como: los conocimientos y experiencia previa del docente, las representaciones mentales sobre los

conceptos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, nivel de comprensión teórica y las características de su personalidad; el grado de organización en la planificación previa y la habilidad de la flexibilidad y adaptabilidad frente a las cambiantes circunstancias que surgen en el proceso de interacción en el aula; la capacidad de observación y reflexión; la capacidad de cambio cognitivo y disposición frente al aprendizaje constante .

Por el otro lado se presentan factores relacionados con los aprendices: características socio-culturales, evolutivas, el nivel del conocimiento previo, nivel del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, las características individuales de la esfera afectivo-motivacional, disposición e interés particular para el aprendizaje, así como las características particulares en relación al estilo del procesamiento de información predominante. Además de estos factores emergen los que son propios e inherentes al mismo proceso de interacción humana, donde podemos destacar la empatía, las características de la relación intrapersonal que se establece en el aula, las cuales determinan a su vez las características del clima y de la atmósfera particular que emerge como un factor facilitador o inhibidor tanto del proceso de enseñanza, como del aprendizaje. Igualmente es importante considerar el ambiente físico, la disposición y variedad de recursos educativos.

4.2 TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO, LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

La práctica de enseñanza representa una actividad que lleva a cabo un docente, cuyos componentes están casi siempre planeados, previstas o, por lo menos pensados, con cierta anterioridad. Entre estos componentes encontramos los objetivos de enseñanza, los contenidos, las tareas o actividades de los estudiantes que se requieren para actuar con los contenidos, las actividades evaluativas. Todos estos aspectos son operacionalizados en relación a la asignatura, nivel de estudios, características de los estudiantes y de los lineamientos de la institución educativa donde se llevan a cabo las practicas. Para manejar la configuración de estos elementos un docente habitualmente se remite a sus conocimientos explícitos en cuanto a los contenidos y procedimientos metodológicos que adquiere a lo largo de sus estudios y la experiencia profesional.

Desde esta posición las cosas parecen bastante simples: un docente que cuenta con una buena preparación, entrenamiento profesional y los conocimientos disciplinares amplios, podrá llevar a cabo una buena práctica de enseñanza. Sin embargo, es un supuesto que fracasa si se analiza la correspondencia real entre lo que piensan, saben (explícitamente) y verbalizan los docentes y lo que hacen realmente en el aula.

Entre múltiples aspectos que se relacionan con las prácticas de enseñanza, en este escrito vamos a dirigir la mirada a la forma como organizan los docentes la actividad de los estudiantes en torno a un contenido de aprendizaje determinado, aspecto, que permite precisamente alcanzar diferentes efectos de aprendizaje en los estudiantes. El efecto específico que se tiene en cuenta aquí es el fomento del pensamiento flexible, divergente, analítico y reflexivo como componente indispensable de la capacidad creativa de los estudiantes.

En este orden de ideas, muchos docentes valoran en sus reportes verbales este tipo de pensamiento en los estudiantes y muestran a menudo un manejo teórico de las metodologías y estrategias que pueden utilizarse en clase para poder fomentarlo. Sin embargo, en las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en el tiempo real y con los alumnos reales, no siempre, o más bien pocas veces, los docentes utilizan sus conocimientos teóricos.

¿Por qué se presenta este tipo de situaciones?

Algunos autores (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, Cruz de la, 2006; Bruner, 1990; Gow y Kember, 1993), pensando en este asunto, se remiten al concepto de las creencias, ideas o representaciones implícitas que manejan los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y que determinan la orientación que toman sus acciones prácticas de enseñanza: “las teorías implícitas como un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar y atender distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pozo et al, 2006, p. 79).

Pozo (2006) afirma que para llevar a cabo las prácticas de enseñanza “los profesores utilizan dos tipos de información: datos sobre los alumnos, sobre la tarea de enseñanza y aprendizaje, y sobre el entorno de la clase y la escuela-, y sus propias creencias-ideas implícitas sobre el aprendizaje, concepciones sobre opciones didácticas, y sobre como aprenden y se desarrollan los alumnos” (p. 83).

Bruner también utiliza el concepto de las creencias para referirse a este tipo de determinantes de las prácticas de enseñanza: “las prácticas educativas en las aulas de clase están basadas en una serie de creencias populares sobre las mentes de los aprendices, algunas de las cuales pueden haber funcionado conscientemente a favor o inconscientemente en contra del bienestar del niño” (Bruner, citado por Pozo, 2006, p. 53). Desde este punto de vista es importante tener en cuenta que cuando se analiza la forma en la cual proceden los docentes durante sus prácticas de enseñanza, no es suficiente solo con estudiar qué y cómo lo hacen, sino “determinar lo que creen que hacen y cuáles son sus razones para hacerlo” (Bruner, citado por Pozo, 2006, p. 53).

El hecho de dirigir la atención a estas concepciones implícitas que manejan los docentes implica entender que su procedencia está relacionada con varios niveles de desenvolvimiento del ser humano: desde los determinantes sociales como los paradigmas de pensamiento científico y filosófico de la época, las características específicas de la formación profesional y teórica de la persona, hasta los determinantes de índole personal, como una cosmovisión particular del

mundo, estilo cognitivo propio y la necesidad de conservar la seguridad existencial mediante la rigidez de las representaciones cognitivas. Al mismo tiempo estas concepciones constituyen una herencia cultural que permite asegurar cierta cohesión cultural de la sociedad: “Estas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, sean interpretadas como teorías implícitas o desde cualquier otro enfoque, son sin duda antes que nada una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural (o en cualquier otra) se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o más en general, de educación y transmisión del conocimiento” (Pozo, et all, p. 33).

A su vez, los paradigmas del pensamiento de la época que determinan la función del saber y del conocimiento en una sociedad, la concepción sobre la naturaleza del mismo conocimiento, y las maneras de obtener y transmitir el conocimiento y la información, terminan por configurar una cultura de aprendizaje expresada en una forma de relacionarse con el conocimiento o “una pedagogía implícita que es común a todas las culturas humanas, ya que la propia supervivencia de la cultura requiere una pedagogía implícita que haga posible esa transmisión cultural” (Pozo, et all, p. 36).

El asunto de “una pedagogía implícita” que se practica en una sociedad determinada no solo se convierte en un asunto de herencia cultural, sino también en un asunto político que esconde un propósito de formar un prototipo del ciudadano que permite mantener un orden social determinado.

En el centro de este asunto se encuentran diferentes concepciones sobre el conocimiento, que determinan, a su vez, las formas de relacionarse con él, las metodologías de enseñanza, las maneras de aprender y los efectos cognitivos que dependen precisamente de los usos sociales que se hagan de la información que se trasmite durante las prácticas de enseñanza.

Es posible observar como pedagogías tradicionales son dedicados a formar ciudadanos domesticados, obedientes y adiestrados a repetir un saber elevado al estatus de una supuesta verdad no cuestionable. En esta situación, no solamente no existe mayor cabida para la capacidad creativa de los estudiantes, sino que los estudiantes no necesitan en absoluto desarrollar sus habilidades del pensamiento, solo tienen que perfeccionar las formas de memorizar la información y mantenerla intacta el mayor tiempo posible. Esta intención pedagógica se alcanza mediante la organización de la actividad de aprendizaje donde el contenido de estudio emerge como un fin en sí mismo, donde toda la configuración tanto del proceso de enseñanza como de aprendizaje está dedicada a crear una copia exacta de un saber en las cabezas de los alumnos: “la tradición de la mayor parte de los sistemas educativos ha puesto el énfasis en los contenidos por sí mismos y no como medio para poder adquirir determinadas capacidades” (Martin y Coll, 2003; Pozo y Postigo, 2000).

Actualmente, en la sociedad contemporánea la gestión del conocimiento se entiende “no como un proceso de transmisión directa de un saber establecido, sino como un diálogo con un saber incierto, en el que construir la propia voz” (Pozo, et all, 2006, p. 51) es la meta más importante. En este orden de ideas los contenidos de la enseñanza no deben ser un fin en sí mismos, sino un medio necesario para “promover ciertas capacidades en los alumnos” (Pozo, et

all, 2006, p.51). El conocimiento se convierte en el objeto del conocimiento: no se memoriza de una manera directa, sino que se somete al análisis, reflexión, interpretación y elaboración.

En este orden de ideas, el fomento de la capacidad creativa emerge como premisa indispensable para alcanzar el fin pedagógico de formar ciudadanos libres, pensadores que reflexionan y gestionan su propio saber, aunque esto encierra la inminencia de cuestionamientos frente al estado actual de las cosas en la sociedad.

Cuando se dirige la mirada al asunto de las prácticas de enseñanza que acontecen en las aulas de clase en diferentes contextos institucionales y socioculturales, se puede detectar diferentes “pedagogías implícitas” que manejan los estados, instituciones y los docentes.

El espacio de aula puede también ser visto como un espacio donde “gobierna” una intención pedagógica determinada, protagonizada por el docente. Esta intención se basa precisamente en sus concepciones y representaciones implícitas sobre la naturaleza del conocimiento, su propia forma particular de relacionarse con el saber y las concepciones consecuentes sobre cómo se enseña y cómo se aprende.

Analizar el valor y el significado que otorga el docente a los contenidos de su enseñanza, al igual como el lugar en el cual ubica la fuente de éste (docente, estudiante, espacio de la

construcción colectiva), en el proceso de su práctica de enseñanza, permite distinguir diferentes tipos de prácticas y su relación con el fomento de la capacidad creativa.

A cada concepción y/o representación implícita de un docente sobre la enseñanza y aprendizaje subyace una concepción sobre la naturaleza del conocimiento que otorga el direccionamiento a las acciones pedagógicas y didácticas, mediante las cuales se llevan a cabo prácticas de enseñanza específicas. Esta dirección orienta a su vez las acciones de aprendizaje y determina su efecto al nivel psíquico.

Gow y Kember (1993), citados por Pozo (2006, p. 77), agrupan a las concepciones implícitas sobre la enseñanza de los docentes en dos orientaciones: transmisión de conocimientos (centrados en profesor y orientados hacia el contenido) y facilitación del aprendizaje de los alumnos (centrados en el estudiante y orientados hacia el aprendizaje).

Relacionando estas orientaciones con las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento y su papel mediador en el aprendizaje se puede distinguir las siguientes relaciones:

- La orientación de transmisión de conocimientos centrada en el profesor se basa en la concepción sobre el conocimiento como una copia exacta de la realidad, eterna y verdadera, que no puede ser transformada ni cuestionada, solo memorizada y reproducida lo más exactamente posible. El docente, que se dedica solo a impartir la información, no

está interesado en lo que puede pensar el estudiante (mucho menos en el pensar creativo), incluso este pensar puede ser visto como el obstáculo para el aprendizaje exitoso. La única forma de pensar que es admitida, es el pensar entendido como un saber enciclopédico (tener información).

- La orientación de trasmisión de conocimientos dirigida hacia los contenidos, sostiene la misma concepción anterior sobre el conocimiento, solo que considera que éste puede organizarse y estructurarse de diferentes maneras para poder facilitar su entendimiento (por ejemplo, de menor a mayor dificultad). En esta orientación al docente le interesa que piensa el estudiante, o más bien cuanto sabe (según la concepción anterior), para poder proporcionar la información que no sabe.
- La orientación de facilitación del aprendizaje de los alumnos centrada en el estudiante considera que el conocimiento debe ser construido o reconstruido por el estudiante, propósito para el cual es necesaria una especial organización de las actividades de aprendizaje. En esta concepción es importante el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, incluyendo también la capacidad creativa, sin embargo, el alcance de este desarrollo sigue siendo limitado por la misma concepción de que el conocimiento construido o reconstruido debe corresponder a un referente común que se evalúa como correcto. Un concepto, aun siendo resultado de la propia construcción del estudiante, pero diferente a lo previsto por el profesor, no se considera como un resultado correcto del aprendizaje.
- Y por último, a la orientación de facilitación del aprendizaje de los alumnos centrada en el aprendizaje subyace una concepción de la relatividad frente al conocimiento, siendo este una construcción representativa y narrativa sobre la realidad. El conocimiento no es

una réplica exacta de la realidad, sino una versión sobre esta realidad construida por la mente humana, asunto que implica poner en el primer lugar las capacidades del pensar y sentir con el fin de poder desarrollar y elaborar las representaciones de la realidad más elaboradas, creativas y funcionales. Se hace énfasis en la flexibilidad conceptual y autogestión del conocimiento. Se acepta la diversidad de las conceptualizaciones, soportadas en un proceso de argumentación y contextualización.

Pozo, et all, (2006) propone una clasificación de las teorías implícitas de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza que subyacen a las prácticas de enseñanza. Esta clasificación se asemeja a las orientaciones mencionadas anteriormente y diferencia las siguientes teorías implícitas: teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructivista y teoría posmoderna. En diversos escenarios educativos es posible encontrar hoy en día la convivencia de todas estas teorías y/o orientaciones. Al respecto de la frecuencia con la cual se encuentran estas teorías en la práctica docente, Pozo, et all, (2006) afirma que la segunda de estas orientaciones es la más empleada y las dos últimas, son menos frecuentes, sobre todo la cuarta, que es la más escasa de encontrar.

Investigaciones realizadas en esta dirección afirman que existen todavía numerosos docentes en quienes no se ha producido “el cambio conceptual que supone entender que sin contenidos no se puede construir capacidades, pero que son éstas las que constituyen la finalidad esencial de la

educación escolar y que ellas deben ser el criterio para seleccionar los contenidos” (Martin. E, Mateos. M, Martinez. P, Cervi. J, Pecharromán. A, Villalón. R, en Pozo, et all, 2006, p. 181).

4.3 EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

Concepción Educativa:

Según Pérez, R. (1998) Existen dos formas de entender la educación universitaria:

- a- Formación estrictamente académica: El saber del alumno se limita al aprendizaje dirigido por el profesor.
- b- Formación universitaria integral: Aquí se busca que el alumno sea quien descubra nuevos saberes, quien retroalimente su conocimiento.

Ambos enfoques tienen como objetivo la enseñanza lograda por parte del maestro hacia el alumno por medio del aprendizaje: Los de puro conocer, comprender, aplicar, o los más ambiciosos ligados al pensamiento crítico, alcanzable a través del cultivo sistemático del análisis, la síntesis, la reflexión o la misma evaluación (Pérez, 1998, 15).

Según recomendaciones del Club de Roma (Botkinm 1979, citado por Pérez, R. 1998), que reclama aprendizajes orientados a la innovación y a la creatividad, demandadas por un mundo en

cambio, por un saber en continua y acelerada renovación y por la necesidad de encontrar soluciones nuevas, avanzadas, a problemas cada vez más complejos.

La formación universitaria integral plantea metas que tienen que ver con la formación de personas plenas, emocionalmente competentes – según la terminología de Goleman, D.-, socialmente abiertas y normalmente autónomas; con esto se lograría concretar una autonomía moral donde es el alumno el dueño de sus actos para formular y llevar a cabo proyectos personales de vida (Pérez, R. 1998, 15).

Actualmente la educación en América Latina trata de ser científica y emplea teoremas casi inutilizables para el medio actual, y los docentes carecen de un sentido crítico, con pocas herramientas para llevar a cabo una investigación, estos no cuentan con el conocimiento suficiente, lo cual se viene dando desde décadas anteriores, porque lo que se buscaba era prestigio y no calidad. Como resultado podemos ver que los docentes solo se preocupan por dictar una cátedra e imponer su conocimiento negándole la oportunidad a sus estudiantes de crear discusiones que cuestionen y expongan sus distintos puntos de vista, por este motivo los estudiantes prefieren evitar algún tipo de enfrentamiento académico con el profesor; su único fin es conseguir un título profesional. (Gamboa, 2010)

Se tiene como fin la relación investigación- docencia- desarrollo dentro del proceso de pregrado y postgrado donde la tolerancia, creatividad, crítica científica y relativismo cognoscitivo aporten a la construcción de la comprensión y respeto por los demás dando cabida a una educación libre que les permita a todos la posibilidad de explorar, descubrir y construir a partir de sus conocimientos. (Gamboa, 2010)

Pedagogía en la educación superior

Según, el padre Barrero, A. (s.f.), citado por Londoño, G. (2010), se exige de los docentes la investigación y la sistematización como alternativa de generación teórica que produce conocimiento y como posibilidad de promover conciencia, metodología para indagar sobre la práctica y mejorarla. (66)

Según, Calvino, I. (2003), citado por Londoño, G. (2010), la sistematización como práctica pedagógica es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y su reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, como se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. (67)

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2004), citado por Londoño, G. (2010), define la sistematización como: “Registrar, de manera ordenada, una experiencia que deseamos

compartir con los demás, cambiando el que hacer con su sustento teórico, con énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia”.

Didáctica en la educación superior.

Según Sigal, C. (2009), “La didáctica es una disciplina teórica que estudia las prácticas de la enseñanza con el fin de describirlas, explicarlas, fundamentarlas y exponer reglas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas suscitan en los docentes”. La didáctica puede constituirse en una significativa caja de herramientas para comprender e intervenir en la compleja tarea de enseñar que busca el uso con sabiduría conceptual y práctica del instrumental a disposición para la mejora efectiva de las prácticas de enseñanza.

Es una disciplina comprometida con la mejora de la práctica de enseñanza, aunque siempre está mediada por el juicio crítico de los docentes. El conocimiento didáctico se caracteriza por ser explicativo y normativo. La implementación didáctica requiere de un docente con capacidad reflexiva y comprensión de las normas didácticas, de su justificación e interpretación de cada situación de enseñanza, construyendo una respuesta apropiada y adecuada a cada situación particular. Se habla también de la didáctica con dos concepciones metodológicas que son la didáctica general, y la didáctica especial; la primera define el problema con mayor especificidad, y la especial por la cercanía al objeto, nos permite descubrir fenómenos que se ven de una manera diferente; en esta se puede crear herramientas y metodologías para la didáctica general.

Por consiguiente puede existir un movimiento circular, la didáctica especial nos remite a la general y viceversa (Sigal, 2009).

El siglo XX con la revolución científica y la revolución industrial, trajo consigo transformaciones que nos obligan a entrar en la globalización para el siglo XXI, todos los países del mundo están en la obligación de enfrentar y de insertarse a la oferta y la demanda que se ve llegar, por ese motivo, la educación juega un papel muy importante, aunque esto implica además que el conservar las raíces culturales, la hace mas enriquecedor para potenciar el conocimiento y la información que tanto a nivel individual como colectivo va a enmarcar el camino a seguir. El presente siglo está llamado a ser el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinariedad. Por globalización se tiene la idea que solo se limita a aspectos económicos, pero esto abarca mucho más, como aspectos financieros, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, entre otras (Tünnermann, 2006).

García, C. de la Universidad Central de Venezuela refiere que la globalización en la educación superior produce unos cambios en el conocimiento porque las tendencias al conocimientos son mucho más integradas, allí se habla de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, además, de un fortalecimiento de conocimiento, el concepto de ciencia que cubre la objetividad, se cuestiona para enriquecer bases epistemológicas y valorativas (Tünnermann, 2006).

Gravel, J. citado por Tünnermann, (2006) se pregunta: ¿Qué modificaciones debe hacer una Universidad para evitar ser marginada por el proceso de la mundialización? Por lo cual suministra cinco pistas de acción:

- “Desarrollar sectores específicos de excelencia en el campo de la enseñanza y de la investigación, favoreciendo programas y equipos de trabajo que puedan liderizar ciertas especialidades.
- Desarrollar iniciativas de carácter multidisciplinario, tanto en la enseñanza como en la investigación y en la extensión.
- Establecer y promover enlaces con el sector productivo, público, privado o de carácter social, como medio de facilitación de las actividades de investigación y desarrollo, y de la creación de redes con configuración internacional progresiva.
- Estimular la formación a distancia, una manera flexible de enfrentar los rápidos cambios en la oferta y la demanda del subsistema.
- Desarrollar la incorporación de las unidades de enseñanza, investigación y extensión en las redes nacionales e internacionales.

Con lo anterior se concluye que la educación superior demanda innovar, transformar, participar creativamente y competir en el conocimiento internacional, esto requiere tener educadores de alto nivel, que promuevan la ciencia para la transmisión y difusión de conocimiento (Tünnermann, 2006).

Como reto característico de la sociedad contemporánea está el papel central del conocimiento y la información en los procesos productivos, se le ha dado el nombre de “sociedad del conocimiento o sociedad de la información”. Con la llamada explosión del conocimiento, además, de surgir más disciplinas y subdisciplinas, se incrementa aceleradamente la cantidad de conocimiento disciplinario y trasdisciplinario (Tünnermann, 2006).

Con las llamadas “Nuevas Culturas”, se habla del surgimiento de una nueva cultura universitaria que según la celebración en la Conferencia Mundial sobre la Educación superior que tuvo lugar en París, en octubre de 1998, se manifestó preocupación por la calidad universitaria de todos los países, por dicha situación se motivó a las universidades a que se acreditaran con la urgencia de implementar y mejorar procesos de gestión y administración aprovechando los procesos tecnológicos de información y las comunicaciones (Tünnermann, 2006).

Escotet, M.A. manifiesta que en la educación del futuro se espera tanto en los docentes como en los estudiantes que sufran una transformación en las esferas éticas, ambos deberán seguir educándose permanentemente tanto para la educación como para el trabajo. Por tal motivo, la docencia investigativa y de extensión interdisciplinaria introducen el paradigma del aprendizaje permanente con programas de actualización y superación académica de su personal docente (Tünnermann, 2006).

El cambio de la sociedad contemporánea y la globalización, exige una reforma en las estructuras de las instituciones universitarias y educativas y flexibilidad en lugar de rigidez con elaboración de proyectos sociales inspirados en valores como la solidaridad, la equidad y respeto al ambiente. Con la llamada “revolución copérmicana” en pedagogía, se desplazan los procesos de enseñanza al proceso de aprendizaje con la transmisión del conocimiento y con nuevas innovaciones educativas, el educando conduce a las respuestas pedagógicas con nuevos modelos educativos y académicos, transformándose en un guía, un tutor, un suscitador de aprendizajes capaz de generar en su aula un ambiente de aprendizaje, es decir se transforma en un coaprendiz, pero sigue existiendo la relación profesor- alumno, la adopción de los paradigmas de “aprender a aprender“, “aprender a desaprender”, “aprender a emprender”, y “aprender a arriesgarse” (Tünnermann, 2006).

El nuevo paradigma educativo y pedagógico está relacionado con la psicología cognitiva ya que el estudiante como ser humano, debe aprender a recibir información y aprender estrategias cognitivas para adquirir, recuperar y usar la información.

El pedagogo Recio, A. manifiesta que: “el educador en el siglo XXI será un pedagogo-investigador con una honda formación humana y social como agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad. La educación se centra en que el alumno aprenda a trabajar, a investigar, a inventar, a crear y a no seguir memorizando teorías y hechos” (Tünnermann, 2006).

Perenoud (2007), citado por Barrón, M. (2009) considera que la competencia moviliza varios recursos cognitivos que influyen en el saber hacer, frente a situaciones concretas. Estas no significan ni conocimiento, ni habilidades ni actitudes, aunque si moviliza tales recursos. Al desarrollar dichas competencias se activan operaciones mentales complejas que permiten la formación del estudiante para enfrentarse a escenarios de trabajo.

Aubru & Orifiamma (1990), citado por Barrón, M. (2009), conciben la competencia como un constructo angular que genera conocimiento y habilidades para desarrollar algún tipo de actividad, clasifican la competencia en cuatro grupos:

- Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales. Actuaciones técnicas o de producción como la de gestión, toma de decisiones, trabajo en equipo, empoderamiento de responsabilidades.
- Referencias referidas a actitudes. Aquí están presentes la motivación personal, compromiso, trato con los demás, capacidad de adaptación, entre otras.

- Competencias referidas a capacidades creativas. Es la forma de enfrentar las dificultades y buscar las soluciones, asumiendo riesgos.
- Competencias de actitud existencial y ética. Capacidad de prever las consecuencias de sus actos profesionales y analizarlos críticamente.

En la acción comunicativa, la atmósfera educativa es claramente ética. Zabalza (2003), citado por Barrón M. (2009), señala las siguientes competencias didácticas del docente:

- Competencia planificadora: Al diseñar, organizar y seleccionar los contenidos del programa, se implementan estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Las ideas pedagógicas, conocimientos y experiencias del docente son elementos primordiales.
- Competencia didáctica del tratamiento de los contenidos: A través de la didáctica, se seleccionan, secuencian y estructuran contenidos disciplinarios desde un punto de vista constructivista, siendo claros y explícitos al comunicar y explicar para relacionar contenidos con la realidad y cuestionarlos. Es necesario explorar e incitar al alumno al aprendizaje mediante pedagogías para organizar, hacer y aprender tanto cognitiva como afectivamente, enseñar para aprender, aplicar conocimiento a través de acciones, trazar caminos didácticos.
- Competencia comunicativa: Capacidad de transmitir un mensaje con pasión e interesar al alumno para que adquiera el conocimiento, incorporar el manejo de internet, correo electrónico, multimedia, videoconferencias. El docente elabora guías de aprendizaje y se comunica con los

alumnos a través de la red, además, intercambia información tanto con pares nacionales como extranjeros.

- Competencia metodológica: Acciones orientadas a gestionar y organizar espacios de aprendizaje para que el alumno desarrolle de forma autónoma escenarios de trabajo que despierten la curiosidad intelectual.
- Competencia comunicativa y relacional: Competencia transversal de las relaciones interpersonales y la relación docente- alumno, representa un componente básico para aprender.
- Competencia tutorial: Modelo centrado en el alumno, ligada al apoyo y acompañamiento del docente con un ambiente más amigable orientado al aprendizaje. El docente articula diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial y práctica, construidos a través de su trayectoria en tiempo y trabajo.

En el ámbito de las nuevas generaciones de universitarios se formulan profesionales con una educación basada en la investigación, este abre la posibilidad de consolidar la producción, con orientación de nuevos líderes, aquí el investigador tutor transmite tres tipos de saberes que son:

- Saber teórico: Teorías, conocimientos, paradigmas y marcos conceptuales reconocidos socialmente.
- Saber práctico: Estrategias, habilidades y destrezas utilizadas por el investigador para enseñar, al fundamentar teorías como herramienta de análisis.

- Saberes significativos: Producción de saber científico, que enseña a cuestionar el aprendizaje significativo; su objetivo es generar conocimiento. (Barrón, M. 2009)

De acuerdo a Taylor & Weiss, (2006), citado por Bolívar, A. y Caballero, K. (2008) la excelencia en la enseñanza debe ser reconocido en el mismo nivel que lo es la investigación tanto por el profesorado como de la institución universitaria, porque abre puertas a la innovación docente. Bolívar, A. y Caballero, K. (2008), afirman que se dan a conocer dos tipos de excelencia en la enseñanza: una que va desde la sustentación en las estrategias de buen hacer, que es de carácter privado, del profesor y de sus alumnos que interactúan en una misma aula y la segunda que concibe la enseñanza como una forma de investigación, en esta los hallazgos son objeto público de a valoración uso y reconstrucción del conocimiento que favorece a la comunidad universitaria. Por lo cual la excelencia en la docencia se caracteriza por el uso de estrategias eficaces en el aula.

Shulman (1998) refiere que la enseñanza tiende a ser privada y limitada únicamente al docente para dirigirla hacia los alumnos. El docente debe alcanzar altos estándares de excelencia y hacerlos visibles, yendo mucho más allá de la excelencia porque implica llevar al alumno a implementar procesos de investigación (Bolívar, A. & Caballero, K. 2008, p. 4).

Según Felder (2000), citado por Bolívar, A. & Caballero, K. (2008), la evaluación debería estar enfocada en los siguientes aspectos:

- Calidad más allá de la excelencia en la enseñanza: Se integra el conocimiento con la pedagogía, la investigación para que el profesional desarrollo su crecimiento personal.

- Eficacia en la enseñanza: La motivación es la clave para la adquisición del conocimiento, de habilidad y de actitudes que desarrolla el estudiante.
- Eficacia en la investigación educativa y en su difusión: En el aula se debe fomentar el diseño, implementación, evaluación y disseminación de las innovaciones.

Enfoques de aprendizaje.

A través de las investigaciones que se han dado en las diferentes universidades, se ha tenido en cuenta los tipos de enfoques y estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios, se relacionan de cierta forma con sus actividades de aprendizaje en proporción con sus expectativas de éxito, además en los documentos analizados anteriormente se observa una notable consistencia en la identificación de dos tipos de enfoques de aprendizaje: superficial (orientación hacia la reproducción) en este, la intención del estudiante se centra exclusivamente en recitar las partes del contenido, se centraliza sólo en los requerimientos del examen, no le interesa aprender ni concientizar la teoría, es una máquina reproductora que solo memoriza; en el profundo (orientación hacia la comprensión del significado) el estudiante desea comprender la materia, reflexiona sobre el contenido de la materia, además de un tercero que viene siendo, el tercer enfoque denominado enfoque de logro (Bigg 1988, citado por Gonzales-Pienda, y otros, 2002) el cual consiste en que el estudiante desea tener el mayor éxito posible, es decir su objetivo es el logro de altas calificaciones y esto lo lleva a tener diversas estrategias para poder cumplir su objetivo.

Por otro lado, las prácticas de enseñanza en la educación universitaria actual conlleva consigo la relación con los enfoques de aprendizaje, ya que la educación es un filtro por medio del cual el alumnado toma su estilo particular y lo desarrolla en el aprendizaje diario, aunque se puede afirmar gracias a las investigaciones realizadas que hay diversos factores de los cuales el alumno según su realidad toma y lleva a cabo para efectuar su modelo de aprendizaje.

Las prácticas de enseñanzas se pueden dividir en tres momentos (Carlos Gaitán Revista educación y desarrollo social- Vol 2):

La Planificación- prevención: como su nombre lo dice es la planificación que el docente hace antes de arrojar la herramienta a la práctica esta es un intermedio entre el pensamiento y la acción.

Actuación: es el momento de actuación en el aula donde hay procesos educativos que le dan forma a las tareas intelectuales, académicas y socio relacionales, en donde se reelabora la cultura y se buscan resultados científicos y culturales.

Reflexión: Este momento acompaña la acción misma o se realiza después de la acción.

La sociedad contemporánea exige una revisión de las funciones asignadas a la universidad, que además de enseñar y “transmitir” conocimientos es que tenga en cuenta las problemáticas y dilemas que actualmente se plantean. La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y

controlar el saber y de acceder al mismo. Como nos plantea Alexander Vega Miranda es su artículo: “Calidad de la educación universitaria y los retos del siglo XXI” que “La calidad como excelencia: Está muy ligada con la calidad tradicional aunque esta se basa más en los resultados y en los medios es decir consta con los medios suficientes para arrojar resultados excelentes” (1990, pag 2).

Se puede decir que el perfil del profesional contemporáneo, tiene varios requerimientos uno de ellos es la preparación minuciosa que debe tener un estudiante y la capacidad de desarrollo dentro del medio en el cual se desenvuelve, este debe de ser un profesional con capacidad al cambio y con un fuerte sentido de pertenencia y dedicación, debe de igual manera estar propiamente informado sobre las características fundamentales de la tarea a efectuar.

Hay que tener en cuenta, la variedad de exigencias por parte de la sociedad contemporánea a la educación universitaria, ya que esta consta de muchas requerimientos a la hora de enseñar, no solamente en el momento justo de la enseñanza si no en momentos anteriores , es decir, la sociedad exige una preparación minuciosa de las herramientas que se van a otorgar a los estudiantes, es por esto que también se necesita una calidad excepcional por parte de los docentes y de las instituciones mismas; lo que exige la sociedad es básicamente que los estudiantes aprendan a aprender y que formen ciudadanos competentes que no solo introyecten teorías si no que las pongan en práctica y que sean capaces de sostenerlas y darles vida.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque:

La metodología propuesta por el presente estudio es de corte cuantitativo, debido a los siguientes criterios:

1. Se realizará un muestreo al azar para la población de los estudiantes del programa de psicología.
2. Los instrumentos utilizados fueron de corte cuantitativo (encuestas tipo Likert).
3. Análisis de los datos tipo cuantitativo de datos (software SPSS).

Nivel:

Según la clasificación de diseños de investigaciones más utilizados en el ámbito educativo (Bernardo Restrepo Gómez, 1988), el presente estudio se denomina como un estudio descriptivo-explicativo, siendo su primera parte dirigida a identificar y describir el objeto de su estudio, y la segunda destinada a buscar y analizar relaciones entre el fenómeno objeto de estudio y variables externas con el relacionadas.

En caso del presente estudio cuyo objeto de estudio representan las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios y las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje subyacentes, se tendrán en cuenta para el análisis y contrastación de los resultados, las variables del tiempo de

ejercicio de la labor docente, grado de estudios y la presencia de estudios especializados en la pedagogía y educación en general o docencia universitaria.

Propósito: Según su propósito esta investigación se clasifica como una investigación pedagógica o educativa, porque está dirigida a indagar por el acto educativo, mediante el análisis de las prácticas de enseñanza y su relación con los estilos de aprendizaje de los estudiantes de psicología universitarios.

Alcance: es una investigación estratégico prospectivo, siendo ésta un estudio que está dirigido a la generación de planes de desarrollo e intervención educativa a partir de análisis de escenarios.

Población: La población del presente estudio está compuesta por los estudiantes de psicología de la Institución Universitaria de Envigado.

Muestra: Para seleccionar la muestra de estudiantes se realizó un muestreo intencional escogiendo los grupos completos de estudiantes pertenecientes a los séptimos y octavos semestres del programa de Psicología. Este muestreo corresponde al criterio de una suficiente 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.

5.1 OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANALISIS

Categoría de análisis	Definición conceptual	Descriptorios	Técnicas e instrumentos
Ambiente en el aula	Son conductas que asumen los alumnos que dependen en mayor medida de las acciones del profesor como facilitador del proceso didáctico, creando condiciones adecuadas para informar, reforzar, orientar, evaluar entre otras. (García, V. & Gómez, G. 1991, 40)	<ul style="list-style-type: none"> -Hostil. -Confianza. - Critico. -Distante y frio. -Estricto. -Tenso. -Discriminación. 	Cuestionarios sobre prácticas de enseñanza
Planificación	Establecer un mecanismo para analizar y gestionar cada programa académico, cada carrera como una unidad auto-contenida, como un producto. (Martinez, 2004, 4)	<ul style="list-style-type: none"> -Organización. -Estructuración. -Material de estudio. -Contenido de la materia. -Logro de contenidos. 	Cuestionarios sobre prácticas de enseñanza

<p>Metodología</p>	<p>Técnica que el profesor introduce en el aula, como la evaluación, utilización de recursos on line, uso de nuevas tecnologías, uso de Moodle, participación del alumno en el desarrollo de la asignatura, realización de lecturas, libros científicos, trabajos escritos entre otros. (Diez, M. 2009)</p>	<p><i>Estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Discusiones dirigidas y claras. -Resolución de problemas. -Investigación. -Análisis de preguntas. -Mapas conceptuales, resumen, esquemas. -Lenguaje complicado en explicaciones <p><i>Estrategias de mediación emocional y motivacional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Horizontalidad. -Responde dudas. -Motiva la reflexión, 	<p>Cuestionarios sobre prácticas de enseñanza</p>
--------------------	---	--	---

		<p>Interés y pasión.</p> <p>-Formación para el ejercicio profesional.</p> <p>-Preguntas y observaciones al estudiante.</p>	
Estrategias evaluativas	<p>Significa estimar la magnitud o la calidad de un hecho, de un proceso o producto. En consecuencia, la evaluación implica el análisis de contexto, la determinación de criterios, parámetros de referencia, variables, mediciones e indicadores, y la selección del agente evaluador.</p> <p>(Martinez, 2004)</p>	<p>-Reproducción de contenidos.</p> <p>-Trabajos creativos.</p> <p>-Aportes personales.</p> <p>-Pensar y relacionar conceptos.</p> <p>-Refuerzo del aprendizaje</p> <p>-Exigencia al momento de evaluar</p>	Cuestionarios sobre prácticas de enseñanza
Recursos didácticos	<p>Conjunto de herramientas, orientaciones, estrategias y técnicas útiles para planificar, implantar y</p>	<p>-Trabajo individual o grupal.</p> <p>-Exposición y retroalimentación en</p>	Cuestionarios sobre prácticas de enseñanza

	<p>evaluar el aprendizaje. (Díaz, 2006, 9)</p>	<p>clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ejemplos prácticos. -Contenidos a través de esquemas y mapas conceptuales. -Clase magistral. -Carga académica. -Preguntas de interés en clase. -Invita a expresar, construir y aportar. 	
--	--	---	--

Técnicas e instrumentos de recolección de información:

- Cuestionario de prácticas de enseñanza, aplicado a los estudiantes (diseñado por el presente estudio y validado por expertos)
- CEAM: Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación para el trabajo intelectual. En este cuestionario se miden ítems como: condicionantes sociales (ambiente social), condicionantes afectivo/motivacionales (concentración/ evitación de distracciones, motivación/ motivos para estudiar, ansiedad/ miedo al fracaso) y estrategias de aprendizaje (meta-cognitivas: establecimiento de metas y controles; cognitivas: selección y elaboración)

Análisis de resultados:

Análisis de datos obtenidos se procesó estadísticamente mediante el SPSS.

5.2 CONSIDERACIONES ÉTICAS.

De acuerdo a la investigación ejecutada sobre las prácticas de enseñanza en docentes universitarios pertenecientes a la facultad de psicología de la IUE, durante el período 2011-2012, se tuvo en cuenta la participación de los estudiantes de psicología, donde se respetó la independencia, autonomía y libre expresión, con el propósito de recolectar dicha información en beneficio de nuestra investigación.

Cabe concluir que en el suministro de dicha información se tuvieron en cuenta los derechos de anonimato y confidencialidad, el convenio entre las dos partes se realizó mediante el consentimiento informado para aprobar su participación, y se explicó el propósito de la investigación.

COMPROMISOS Y ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Publicación de artículos y socialización de resultados frente a la comunidad académica.

4 ANÁLISIS DE RESULTADOS.

- Estrategias docentes utilizadas por los docentes de la facultad de psicología de la IUE

Tabla 1 Medias para las categorías de prácticas de enseñanza

Programa		Estrategias de mediación cognitiva y ambiente en el aula(7-35)		Estrategias de mediación emocional y motivacional (11-55)		Estrategias evaluativas (6-30)	Recursos didácticos (9-45)
		Planificación (5-25)	metacognitiv a (9-45)	motivacional (11-55)	Estrategias evaluativas (6-30)	Recursos didácticos (9-45)	
Psicología	Media	25,20	19,12	30,08	39,32	18,36	29,88
	N	25	25	25	25	25	25
	Desv. típ.	2,677	3,723	7,577	5,566	3,252	5,069

Fuente: Elaboración Propia

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, 2006; Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

La media general de la categoría de ambiente obtenida en la facultad es de 25, lo cual la ubica en el rango medio de los valores absolutos de referencia (valor máximo posible es de 35).

En cuanto a la categoría de la planificación de prácticas de enseñanza los autores (Biggs, 2006, Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010) resaltan que 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 (Biggs, 2006, 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 potencian en alto grado el aprendizaje profundo en los estudiantes.

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, 2006; Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

Según los resultados obtenidos se puede observar que el rango promedio de esta categoría está en el rango medio, lo cual denota deficiencias en este aspecto.

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 en la facultad también se ubica en el rango medio (la medida máxima posible es de 45).

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, 2006; Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

Esta categoría según media general obtenida en la facultad se ubica en el rango alto (el valor máximo posible es de 55).

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, 2006, Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

Según la media general obtenida en la facultad se ubica en el rango medio (valor máximo posible 45).

➤ **Enfoques de aprendizaje utilizados por los estudiantes de la facultad de psicología de la IUE**

- **Categoría Condicionantes Sociales**

En cuanto a la categoría de los **Condicionantes Sociales** del aprendizaje se midieron tres aspectos: apoyo familiar, colaboración con compañeros y entendimiento con profesores (Tabla N 2).

Tabla 2 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		APOYO FAMILIA R (4-28)	COLABORACI ON CON COMPAÑEROS(4-28)	ENTENDIMIE NTO CON PROFESORES (4-28)
N		136	136	136
	Media	18,71	18,12	18,96
	Desviación típica	4,701	4,809	4,762
Parámetros normales ^{a,b}				
Diferencias más extremas	Absoluta	,075	,168	,113
	Positiva	,075	,077	,077
	Negativa	-,074	-,168	-,113
Z de Kolmogorov-Smirnov		,875	1,964	1,318
Sig. Asintót. (bilateral)		,429	,001	,062

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto al apoyo familiar y entendimiento con profesores se observa un nivel medio alto de apoyo familiar y entendimiento con profesores (Tabla N 2). En cuanto al entendimiento con compañeros los resultados fueron mejores, mostrando un nivel alto (Tabla N 3).

Tabla N 2: Subcategorías paramétricas

Informe			
		ENTENDIMI	
		APOYO	ENTO CON
		FAMILIAR(4	PROFESORE
Programa		-28)	S(4-28)
Psicología	Media	18,45	20,30
	N	33	33
	Desv. típ.	4,452	4,965

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 3 Subcategoría no paramétrica

Rangos			
			Rango
	Programa	N	promedio
COLABORACION	Psicología	33	70,39
CON			
COMPAÑEROS(4-28)			

Fuente: Autoras

- **Categoría Condicionantes afectivo/motivacionales**

En la categoría de **Condicionantes afectivo/motivacionales** se analizaron subcategorías de concentración (concentración en trabajo personal y clase y uso de trucos evitación de distractores (Tabla N 4); motivación (motivos para estudiar externos, internos y actitud general frente al estudio (Tabla N 7), y subcategoría de ansiedad, miedo al fracaso (recuerdo de fracasos anteriores, miedo a seguir fracasando en el futuro, objetivos exigentes (Tabla N 9).

Subcategoría Concentración/Evitación de distractores

Tabla 4 Subcategoría de Concentración

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		CONCENTRACION	CONCENTRACION	USO DE TRUCOS ,
		EN TRABAJO	EN CLASE	EVITACION DE
		PERSONAL	EN CLASE	DISTRACTORES
		(4-28)	(4-28)	(4-28)
N		136	136	136
Parámetros normales ^{a,b}	Media	17,21	17,38	17,58
	Desviación típica	4,015	4,358	4,460
Diferencias más extremas	Absoluta	,119	,139	,072
	Positiva	,074	,139	,058
	Negativa	-,119	-,096	-,072
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,391	1,623	,845
Sig. asintót. (bilateral)		,042	,010	,473

- a. La distribución de contraste es la Normal.
- b. Se han calculado a partir de los datos.

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a la evitación de distractores para concentrarse se observa un nivel medio (Tabla N 5), al igual como la concentración en trabajo personal (Tabla N 6). Concentración en clase sin embargo, muestra mejores resultados ubicándose en el rango alto (Tabla N 6).

Tabla 5 Subcategoría paramétrica

Informe

USO DE TRUCOS , EVITACION DE
DISTRACTORES(4-28)

Programa	Media	N	Desv. típ.
Psicología	17,48	33	4,287

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 6 Subcategorías no paramétricas

Rangos

	Programa	N	Rango promedio
CONCENTRACION EN TRABAJO PERSONAL(4-28)	Psicología	33	66,14
CONCENTRACION EN CLASE(4-28)	Psicología	33	77,18

Fuente: Elaboración Propia

Subcategoría de Motivación/ Motivos para estudiar

En cuanto a esta subcategoría se encontró que la motivación para el estudio en general se ubica en rango alto bajo, al igual como la actitud general frente al estudio (Tabla N 8). En cuanto a la comparación entre los motivos extrínsecos e intrínsecos, se muestra una predominancia de los últimos aunque no es significativa.

Tabla 7 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		MOTIVOS	MOTIVOS	ACTITUD
		EXTRINSECOS	INTRINSECOS	GENERAL ANTE
		(4-28)	(4-28)	EL ESTUDIO(4-28)
N		136	136	136
Parámetros normales ^{a,b}	Media	20,45	19,82	19,27
	Desviación típica	3,733	5,495	3,809
Diferencias más extremas	Absoluta	,107	,093	,105

Positiva	,107	,080	,068
Negativa	-,073	-,093	-,105
Z de Kolmogorov-Smirnov	1,246	1,080	1,227
Sig. asintót. (bilateral)	,089	,194	,099

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 8 Paramétricas

Informe

		ACTITUD		
		MOTIVOS	MOTIVOS	GENERAL ANTE
		EXTRINSECOS	INTRINSECOS	EL ESTUDIO
Programa		(4-28)	(4-28)	(4-28)
Psicología	Media	19,00	20,76	20,45
	N	33	33	33
	Desv. típ.	3,132	4,514	4,063

Fuente: Elaboración Propia

Subcategoría de Ansiedad, miedo al fracaso

En la subcategoría de ansiedad y miedo al fracaso se encontró que los estudiantes muestran alto grado de ansiedad en cuanto a los recuerdos de situaciones anteriores y miedo a los fracasos futuros. Igualmente muestran una alta presencia de objetivos exigentes frente a su desempeño académico, lo cual aumenta su grado de ansiedad frente a las evaluaciones (Tabla 10).

Tabla 9 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		RECUERDOS DE	MIEDO A	
		SITUACIONES	FRACASOS	OBJETIVOS
		ANTERIORES	FUTUROS	EXIGENTES
		(4-28)	(4-28)	(4-28)
N		136	136	136
Parámetros normales ^{a,b}	Media	19,32	19,19	16,31
	Desviación típica	4,611	4,139	4,669
Diferencias más extremas	Absoluta	,142	,129	,118
	Positiva	,089	,065	,118
	Negativa	-,142	-,129	-,084
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,655	1,504	1,372
Sig. asintót. (bilateral)		,008	,022	,046

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 10 No paramétricas

Rangos

			Rango
	Programa	N	promedio
RECUERDOS DE SITUACIONES ANTERIORES(4-28)	Psicología	33	72,18
MIEDO A FRACASOS FUTUROS(4-28)	Psicología	33	74,39
OBJETIVOS EXIGENTES(4-28)	Psicología	33	88,02

Fuente: Elaboración Propia

- **Categoría de estrategias de aprendizaje**

Subcategoría de estrategias metacognitivas: establecimiento de metas y controles.

Planificación del aprendizaje

En cuanto a la planificación de aprendizaje los estudiantes muestran un nivel medio en cuanto al establecimiento de metas ante la diversidad de tareas y en cuanto a la revisión de exámenes (Tabla N 12). Igualmente el control del tiempo se ubica en el rango medio (Tabla N 13).

Tabla 11 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		ESTABLECIMIENTO DE PLANES ANTE LA DIVERSIDAD DE TAREAS(4-28)	CONTROL DE TIEMPO(4 -28)	PREVISION DE EXAMENES(4 -28)
N		136	136	136
Parámetros normales ^{a,b}	Media	16,79	16,27	17,85
	Desviación típica	4,820	4,257	5,814
Diferencias más extremas	Absoluta	,111	,075	,152
	Positiva	,071	,075	,152
	Negativa	-,111	-,073	-,074
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,295	,869	1,769
Sig. asintót. (bilateral)		,070	,437	,004

- a. La distribución de contraste es la Normal.
- b. Se han calculado a partir de los datos.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 12 Paramétricas

Informe

		ESTABLECIMIENTO DE PLANES ANTE LA DIVERSIDAD DE TAREAS(4-28)	PREVISION DE EXAMENES (4-28)
Programa			
Psicología	Media	17,18	17,03
	N	33	33
	Desv. típ.	4,510	6,410

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 13 No paramétrica

Rangos

			Rango promedio
	Programa	N	
CONTROL DE TIEMPO(4-28)	Psicología	33	63,82

Fuente: Elaboración Propia

Supervisión/ monitorización/evaluación

En cuanto a la supervisión de sus propios procesos de aprendizaje y evaluación de resultados finales los estudiantes muestran resultados semejantes ubicándose estos en un rango medio (Tabla N 15).

Tabla 14 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		SUPERVISION/ MONITORIZACION EVALUACION	
		(6-42)	(6-42)
N		136	136
Parámetros normales ^{a,b}	Media	27,09	26,19
	Desviación típica	6,822	7,932
Diferencias extremas	más Absoluta	,077	,096
	Positiva	,066	,084
	Negativa	-,077	-,096
Z de Kolmogorov-Smirnov		,899	1,122
Sig. asintót. (bilateral)		,394	,161

Tabla 14 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		SUPERVISION/ MONITORIZACION EVALUACION	
		(6-42)	(6-42)
N		136	136
Parámetros normales ^{a,b}	Media	27,09	26,19
	Desviación típica	6,822	7,932
Diferencias extremas	más Absoluta	,077	,096
	Positiva	,066	,084
	Negativa	-,077	-,096
Z de Kolmogorov-Smirnov		,899	1,122
Sig. asintót. (bilateral)		,394	,161

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 15 Paramétricas

Informe

		SUPERVISIO	
		N/MONITOR	
		IZACION(6- EVALUACIO	
Programa		42)	N(6-42)
Psicología	Media	27,58	27,64
	N	33	33
	Desv. típ.	6,457	5,983

Fuente: Elaboración Propia

Estrategias cognitivas: selección y elaboración

En cuanto a la selección de la información: proceso de busque se ubica en el rango alto (Tabla 17), selección de ideas principales y secundarias en el rango medio (Tabla 17).

En la organización de información en cuanto al manejo de esquemas/resúmenes/mapas conceptuales los resultados se ubican igualmente en el rango medio (tabla N 17).

En la elaboración y relaciones comprensivas se observan los puntajes en el rango alto en relación activa con conocimientos previos (Tabla N 18) y en el rango medio en la búsqueda de relaciones nuevas (Tabla N 17).

Tabla 16 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		SELECCIÓN DE			RELACIONAR	
		IDEAS	ESQUEMAS/	ACTIVAMENTE		
		PRINCIPALES	RESUMENES	CON	BUSQUEDA	
		Y	/MAPAS	CONOCIMIENT	DE NUEVAS	
		SECUNDARIAS	CONCEPTU	OS PREVIOS(6-	RELACIONES	
		(6-42)	ALES(12-84)	42)	(6-42)	
N		134	134	134	134	134
Parámetros normales ^{a,b}	Media	26,80	28,26	39,62	28,78	25,12
	Desviación típica	7,310	8,806	10,978	17,503	4,867
Diferencias extremas	más Absoluta	,126	,082	,095	,262	,113
	Positiva	,126	,078	,073	,262	,063
	Negativa	-,085	-,082	-,095	-,246	-,113
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,454	,953	1,104	3,032	1,309

Sig. asintót. (bilateral)	,029	,324	,175	,000	,065
---------------------------	------	------	------	------	------

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 17 Paramétricas

Informe

		SELECCIÓN DE ESQUEMAS/RES		
		IDEAS	UMENES/MAPA	BUSQUEDA
		PRINCIPALES Y	S	DE NUEVAS
		SECUNDARIAS(CONCEPTUALE	RELACIONE
Programa		6-42)	S(12-84)	S(6-42)
Psicología	Media	26,76	42,18	24,33
	N	33	33	33
	Desv. típ.	8,693	11,545	5,406

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 18 No paramétricas

Rangos

			Rango
	Programa	N	promedio
PROCESO DE PSICOLOGÍA	DE Psicología	33	75,36
BUSQUEDA(6-42)			
RELACIONAR	Psicología	33	73,15
ACTIVAMENTE CON			
CONOCIMIENTOS			
PREVIOS(6-42)			

Fuente: Elaboración Propia

CONCLUSIONES

A continuación se presenta conclusiones encontradas según los tres objetivos propuestos en el trabajo:

- **Algunas características de las prácticas de enseñanza en cuanto al fomento del aprendizaje profundo**

En cuanto a la categoría de la planificación se observan puntajes en el rango alto, lo cual indica que en esta categoría los docentes en general potencian en alto grado el aprendizaje profundo en los estudiantes.

La categoría de estrategias de mediación emocional y motivacional también se ubican en el rango alto, lo cual muestra que los docentes fomentan en este aspecto el aprendizaje profundo en los estudiantes.

La categoría del ambiente en el aula, recursos didácticos, estrategias evaluativas y estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva se ubican en el rango medio. Lo anterior muestra que estos aspectos deberían de ser mejorados con el fin de potenciar con mayor efecto el enfoque profundo de aprendizaje en los estudiantes.

- **Enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la facultad de psicología**
- **Categoría Condicionantes Sociales**

En cuanto al apoyo familiar y entendimiento con profesores se observa un nivel medio alto de apoyo familiar y entendimiento con profesores. En cuanto al entendimiento con compañeros los resultados fueron mejores, mostrando un nivel alto.

- **Categoría Condicionantes afectivo/motivacionales**

Subcategoría Concentración

En cuanto a la evitación de distractores para concentrarse se observa un nivel medio, al igual como la concentración en trabajo personal. Concentración en clase sin embargo, muestra mejores resultados ubicándose en el rango alto.

Subcategoría Motivación y actitud general frente al estudio

En cuanto a esta subcategoría se encontró que la motivación para el estudio en general se ubica en rango alto bajo, al igual como la actitud general frente al estudio. En cuanto a la comparación entre los motivos extrínsecos e intrínsecos, se muestra una predominancia de los últimos aunque no es significativa.

Subcategoría de Ansiedad, miedo al fracaso

En la subcategoría de ansiedad y miedo al fracaso se encontró que los estudiantes muestran alto grado de ansiedad en cuanto a los recuerdos de situaciones anteriores y miedo a los fracasos futuros. Igualmente muestran una alta presencia de objetivos exigentes frente a su desempeño académico, lo cual aumenta su grado de ansiedad frente a las evaluaciones.

- **Categoría de estrategias de aprendizaje**

Subcategoría de estrategias metacognitivas: establecimiento de metas y controles.

Planificación del aprendizaje

En cuanto a la planificación de aprendizaje los estudiantes muestran un nivel medio en cuanto al establecimiento de metas ante la diversidad de tareas y en cuanto a la revisión de exámenes. Igualmente el control del tiempo se ubica en el rango medio.

Supervisión/ monitorización/evaluación

En cuanto a la supervisión de sus propios procesos de aprendizaje y evaluación de resultados finales los estudiantes muestran resultados semejantes ubicándose estos en un rango medio.

Subcategoría de estrategias cognitivas: selección y elaboración

En cuanto a la **selección de la información**: proceso de busque se ubica en el rango alto, selección de ideas principales y secundarias en el rango medio.

En la **organización de información** en cuanto al manejo de esquemas/resúmenes/mapas conceptuales los resultados se ubican igualmente en el rango medio.

En la **elaboración y relaciones comprensivas** se observan los puntajes en el rango alto en relación activa con conocimientos previos y en el rango medio en la búsqueda de relaciones nuevas.

Según lo anterior, casi todos los aspectos evaluados, a excepción de concentración en clase y motivación para el aprendizaje, se encuentran en el rango medio, lo cual significa que a los estudiantes de la facultad de psicología falta mejorar varios aspectos para llegar al manejo del un enfoque profundo de aprendizaje, sobre todo en relación al manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas.

- **Indagar por una posible relación entre las prácticas de enseñanza y enfoques de aprendizaje**

Se encontró una relación entre una buena implementación de estrategias de mediación emocional y motivacional por parte de los docentes y un alto grado de actitud positiva frente al

estudio y buena motivación intrínseca que manejan los estudiantes frente al estudio. Esto refleja la posibilidad de que en este aspecto las prácticas docentes fomentan elementos de un enfoque profundo de aprendizaje en los estudiantes.

Es probable que un alto grado de planificación de sus prácticas docentes y de las estrategias de mediación emocional-motivacional facilitan una alta concentración en clase mostrada según las respuestas por parte de los estudiantes.

Los resultados obtenidos muestran un grado medio en el manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje por parte de los estudiantes lo cual no propicia un aprendizaje profundo. Igualmente se observa un nivel medio de manejo de estrategias de mediación cognitiva en las prácticas de los docentes, deficiencia que no contribuye al fomento del enfoque profundo.

RECOMENDACIONES

- Es necesario mejorar los aspectos de las prácticas de enseñanza, propiciando un cambio en la forma de pensar de los docentes universitarios para el fomento del aprendizaje profundo en los estudiantes, permitiendo espacios de reflexión y discusión, compartiendo las experiencias de prácticas exitosas; mejorar el proceso de evaluación y autoevaluación de prácticas de enseñanza. Estos espacios pueden facilitarse a través de talleres, conversatorios, seminarios, entre otros, donde los docentes tomen consciencia sobre sus concepciones implícitas, permitiendo mejorar cada vez más la calidad de formación universitaria, admitiendo el cambio de paradigmas.
- Con el cumplimiento de la recomendación anterior, con énfasis en enfoques constructivistas y posmodernos, es indispensable que la facultad capacite a todos sus docentes en la forma de implementar el enfoque profundo en la enseñanza, este tema contribuiría al mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la IUE.
- Es necesario que la comunidad universitaria tenga como base esta investigación, para que se continúe con el proyecto de profundizar mucho más en el tema y ampliar la indagación sobre las prácticas de enseñanza en todas las facultades de la IUE.

REFERENCIAS

- Aristizabal, C. A. (2008). Investigación Cualitativa. En Teoría y Metodología de la Investigación- Guía didáctica y módulo. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó, 65-69.
- Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, José Carlos Núñez Pérez, José Manuel Suárez Riveiro, Isabel Piñeiro Aguin y Susana Rodríguez Martínez (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista Psicothema, Vol. 12, nº 3, pp. 368-375.
<http://www.psicothema.com/pdf/344.pdf>
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. En: Perfiles Educativos, vol. XXXI, número 125, México: IISUE-UNAM, 76-87.
- Biggs, J. (2006). Cambiar la enseñanza Universitaria. En Biggs, J. “Calidad del aprendizaje universitario”. Madrid: Narcea, S.A., 19-54
- Bolivar, A. & Caballero, K. (2008), Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza Universitaria. Revista Iberoamericana de Educación, número 46/8-15, OEI, Universidad de Granada, España, 1-9
- Bruner, J. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Capra, F. (1992). El tao de la física. Barcelona: Ed. Luis Cárcamo.
- Charcos, P. (1996). Los Trotacuentos; La Ruta Gutenberg. Revista Cuadernos de Pedagogía Nº 246, Madrid: Albacete, p. 32-34.
- Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Editorial Paidós. p. 112-125.
- Díaz, M. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de

educación superior. Recuperado el 05 de 04 de 2011, de

http://scholar.google.com.co/scholar?hl=es&q=Recursos+did%C3%A1cticos+en+la+educaci%C3%B3n+universitaria&btnG=Buscar&lr=&as_ylo=&as_vis=0

- Díaz, A., Quiroz, R. (2001). Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistemática entre ellos. Revista Avanzada. N 10, 116-129. Medellín: Universidad de Medellín.

- Díez, M. (2009). Percepción de los Estudiantes Universitarios de Educación Respecto al Uso de Metodologías Docentes y el Desarrollo de Competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. Aula abierta 2009. Vol. 37 núm. 1, 45- 56. Recuperado el 05 de 04 de 2011, de

scholar.google.com.co/scholar?hl=es&q=metodolog%C3%ADa+en+la+educaci%C3%B3n+universitaria&btnG=Buscar&lr=&as_ylo=&as_vis=0

- Fenstermacher, G. (2000). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la Enseñanza. En Wittrock, M., La Investigación de la enseñanza, Enfoques, teorías y métodos. Buenos Aires: Paidós educador, 150-170

- Fernández, P. & Díaz, P. (2002). "Ventajas e inconvenientes de los métodos". En Fernández, P. & Díaz, P. Investigación cualitativa y cuantitativa. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Madrid: Complejo Hospitalario Universitario de A. Coruña, cad aten primaria, 76- 78. Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.

- Flórez, R. (2006). Pedagogía del conocimiento. Madrid: McGrawHill.

- Gamboa, F. (2010). "Debilidades y retos de la educación superior en América Latina". Diario crítico de Bolivia. Recuperado el 26 de agosto de 2011, de

<http://www.diariocritico.com/bolivia/2010/Marzo/opinion/franco-gamboa-rocabado/196772/franco-gamboa-rocabado.html>

- García Berben, A. (2008). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/6/espanol/Art_6_70.pdf
- García, V. & Gómez, G. (1991). Tratado de Educación Personalizada, Ambiente, Organización y Diseño Educativo. Recuperado el 05 de abril de 2011, de http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=2IJ_FN6fd_4C&oi=fnd&pg=PA7&dq=Tratado+de+Educaci%C3%B3n+Personalizada+Ambiente,+organizaci%C3%B3n+y+dise%C3%B1o
- González, E. (1999). Un recorrido por los modelos pedagógicos a través de sus didácticas. *Revista Reencuentro: Análisis de Problemas universitarios*. 25, 58-68. México.
- 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*, No. 53/7, México: Hernández editores, 2-4.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2011). Definición del alcance de la investigación a realizar: Exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. "Metodología de la Investigación" México: Cuarta edición, Mc. Graw Hill, 102-103
- Jackson. P. (2002). *Prácticas de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 155- 156.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Jaramillo, J. & Gaitán C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*, Bogotá Volumen 2 No. 2, Julio- Diciembre de 2008, 10-29.
- Kember, D., (1997). A reconceptualisation of the research into university academic's conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7, (3), pp. 255-275.
- Klimenko, O., Alvarez, J. (2009). Aprender como aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Revista Educacion y educadores*. V. 12, N 2, pp. 11-28
- Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit atencional, *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, ISSN: 0124-5821, N. 27.
- Klimenko, O. (2008). Reflexiones sobre los propósitos formativos de la educación en el contexto del paradigma de la complejidad. *Revista Katharsis* ISSN: 0124-7816 N.6, p.65 - 84
- Litwin, E. (2001). “El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda”. En De Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin E., Souoto, M., Barco, S. (2001). *Corrientes didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 112- 125. Litwin E. (2001). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En De Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., Barco, S. (2001).
- Londoño, G. (2010). La importancia de la sistematización de la práctica docente universitaria. En Londoño, G. *Prácticas docentes en el ámbito universitario*, Bogotá: Universidad de la Salle, 65-86.
- Martínez, E. (2004). La evaluación de la educación Superior. En *Temas de Educación Superior*. Programa institucional de tutoría académica. México: Universidad de Guadalajara, 131- 134. Recuperado el 5 de abril de 2011

- Martin. E, Mateos. M, Martinez. P, Cervi. J, Pecharromán. A, Villalón. R (2006). Estudio sobre las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y 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. 171-187.
- 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.
- Mendoza, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa- Diferencias y limitaciones. Recuperado el 15 de 03 de 2011, de <http://www.gycperu.com/descargas/005investigacion%20cuali%20cuanti%20diferencias%20y%20limitac.pdf>
- Mesa, J. (2010). "Logopedagogía "Educar para la búsqueda de sentido". En: Mesa, J. Periscopio Universitario, reflexión sobre educación, investigación y docencia, Bogotá: Primera edición, Editorial Kimpres Ltda, 124- 125.
- _____(2010). "Periscopio Universitario, reflexión sobre educación, investigación y docencia". En Mesa, J. Logopedia, Educar para la búsqueda de sentido. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda. 124-125.
- Michelle Adriana Recio Saucedo, Julio Cabero Almenara (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. Revista píxel-Bit, Revista de Medios y Educación, 25, 93-115. <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca8.pdf>

- 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.
- Morín, E. (2001). La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Barcelona: Seix Barral.
- Paolini, P. (2011). "Trayectorias Laborales y académicas. Punto de encuentro y de desencuentro en estudiantes uni Pérez E., 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.
- Pérez, R. (1998). La calidad de la Educación Universitaria, peculiaridades del modelo a distancia. U. N. Revista Iberoamericana de Educación a distancia, Vol. 1 No. 1. Recuperado el 25 de 03 de 2011, de <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol1-1/1a%20calidad%20de%20la%20educacion%20universitaria.pdf>
- 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.

- versitarios”. Revista Iberoamericana de Educación N.º 55/2, Buenos Aires: La Colmena, 1-11.
- Pozo, J. (2006); La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento, En: Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., De la Cruz, M., Martín, E. & Mateos, M. “Nuevas formas de enseñar y de aprender- las concepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje” España: editores Graó. 29-32.
- Pozo, J., Scheuer, N., Perez, M., Mateos, M., Martin, E. & Cruz de la, M. (2006). “Las concepciones de profesores y alumnos”. En Pozo, J. et al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L., 50- 55.
- Pozo, J., & Postigo, Y. (2000). Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información. En Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. & Valls, E. Los Contenidos de la Reforma. Madrid: Ediciones Santillana S.A., 102- 105
- 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, 15-16
- Pozo, J. et al. (2006). Enfoques en el Estudio de las Concepciones sobre el Aprendizaje y la Enseñanza. En Pozo, J. et al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Editorial GRAÓ, 77- 78.
- Pozo, J. et al. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: Pozo, J. et al., Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Editorial, GRAÓ, 95- 132.

- Salim, R. (2006). El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de educación. <http://www.rieoei.org/investigacion/1060Salim.PDF>
- Sigal, C. (2009). Didáctica en la Educación Superior, I Congreso Latinoamericano de Enseñanza Diseño. Recuperado el 30 de 03 de 2011, de <http://www.palermo.edu/dyc/congresolatino/Comisiones%20y%20Ateneos/Ensayos%20PDFs%20Congreso%202010/Sigal%20Celia.pdf>
- Talizina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Editorial Progreso.
- Trujillo, C. (1992). Fundamentos de la Educación Superior Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Recuperado el 06 de 04 de 2011, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- Tünnermann, C. (2006). El rol del docente en la educación superior del siglo XXI. En La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI /C. Recuperado el 10 de 09 de 2011, de http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf
- Vega Miranda, Alexander “Calidad de la educación universitaria y los retos del siglo XXI” <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44002502.pdf>
- Villar, L. (2004). Fundamentos teóricos y de investigación del desarrollo docente universitario. En Programa para la mejora de la docencia universitaria- capítulo 11, España: Pearson Educación S.A, 4-36.
- _____ (2004). Programa para la mejora de la docencia universitario- capítulo 11. En Fundamentos teóricos y de investigación del desarrollo docente universitario. Madrid: P.E.S.A., 4- 36

- Vizcaíno M. (2003), El profesor universitario en el cambio del siglo. En Vizcaíno, M. La docencia universitaria: una reflexión orientada a la acción. Bogotá: editorial UCC, 23-37.
- 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.
- Zuluaga, O. (1987). Pedagogía e historia. Bogotá: Ediciones Fondo Nacional por Colombia.

ANEXOS

ANEXO 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ciudad y fecha: _____

Yo _____, con documento de identidad C.C. ___ CE. ___ No. _____, certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al proceso investigativo y que actúo consecuente, libre y voluntariamente como informante, contribuyendo a esta investigación de forma activa. Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para retirarme u oponerme a la implementación del proceso, cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna.

Que se respetara la buena fe, la confiabilidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

Documento de identidad _____

ANEXO 2

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Estimado Estudiante,

Este cuestionario es completamente anónimo y sus resultados se utilizarán solo para los fines investigativos.

A continuación encontrará algunas preguntas referentes a la forma en la cual sus docentes llevan a cabo las prácticas de enseñanza; le pedimos el favor de contestar, valorando sus respuestas en un rango de 1(menor valor) a 5 (mayor valor). En la medida de lo posible realice una valoración general de la mayoría de los docentes de su programa a cuyas clases Usted ha asistido durante su carrera, sin centrarse en alguien particular.

Según su consideración su docente:

Preguntas	1 nunca	2 casi nunca	3 a veces	4 casi siempre	5 siempre
1. Es distante y frio en su forma de expresarse y tratar al estudiante.					
2. Inspira confianza para hacer preguntas e intervenir en clase.					
3. Critica a los estudiantes por su forma de pensar o por no saber las					

cosas.					
4. Se muestra como superior frente a los estudiantes.					
5. Considera que la palabra del docente está por encima a la del estudiante					
6. Tiende a ser estricto en su forma de actuar durante la clase.					
7. Permite que los estudiantes se ubiquen libremente en el salón según su disposición.					
8. Muestra organización en la preparación y estructura de la clase.					
9. Proporciona a los estudiantes con anterioridad el material para el estudio de los contenidos.					
10. Expone al inicio del semestre el contenido de la materia y explica su ubicación y pertinencia para el saber profesional determinado.					
11. Expone el logro final que se espera de los estudiantes al terminar la materia.					

12. Explica la correspondencia interna entre los contenidos que se van a estudiar durante el semestre.					
13. Fomenta las discusiones en clase dirigidas a cuestionar y reflexionar sobre los contenidos de la materia.					
14. Propone casos o problemas para resolver.					
15. Presenta ejercicios de análisis de información e investigación.					
16. Utiliza las preguntas para que los estudiantes piensen en los contenidos de la materia.					
17. Explica en clase las estrategias para buscar la información.					
18. Orienta a los estudiantes en clase sobre las maneras de organizar la información y trabajar con los textos.					
19. Proporciona pautas claras para organizar los trabajos.					
20. Enseña a realizar mapas conceptuales, cuadros de resúmenes,					

esquemas.					
21. Utiliza en sus exposiciones de la clase un lenguaje complicado.					
22. Considera que la opinión de los estudiantes es igual de importante al docente.					
23. Valora positivamente la expresión de opiniones de estudiantes.					
24. Responde a las preguntas durante la clase, aunque debe desviarse del curso de la explicación.					
25. Deja las preguntas de los estudiantes al final de la clase.					
26. Pregunta a los estudiantes si entendieron el tema y trata de explicar mejor.					
27. Invita a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de lo que se aprende para la vida real y su ejercicio profesional.					
28. Demuestra el aporte de los contenidos que se estudian en la materia para la futura formación					

profesional del estudiante.					
29. Despierta el interés por la materia con su forma de transmitir el saber.					
30. Tiene expectativas negativas frente a la capacidad de comprensión de los estudiantes.					
31. Transmite pasión por el tema que expone.					
32. Es sarcástico en relación a las preguntas y observaciones de estudiantes.					
33. En los exámenes exige una reproducción fiel de los contenidos.					
34. Utiliza como evaluación trabajos creativos y/o proyectos de estudiantes.					
35. Al evaluar tiene en cuenta los aportes personales de estudiantes					
36. Utiliza para la evaluación las actividades que invitan al estudiante a pensar y relacionar los conceptos aprendidos.					

37. Retroalimenta las actividades evaluativas y los aprovecha para reforzar el aprendizaje de los estudiantes.					
38. Es rígido en la forma de evaluar.					
39. Utiliza en clase el trabajo en grupos y/o dinámicas para la participación y discusión.					
40. Retroalimenta o interviene durante las exposiciones de los estudiantes.					
41. Expone la clase como si fuera una copia exacta de los libros o del texto.					
42. Da ejemplos prácticos, relacionados con la vida real.					
43. Presenta los contenidos en una forma sintetizada acompañado de esquemas, mapas conceptuales y esquemas.					
44. Utiliza predominantemente la clase magistral (explicación del					

docente).					
45. Recarga al estudiante con demasiados trabajos.					
46. Utiliza preguntas en clase para despertar el interés por el tema.					
47. Invita a los estudiantes a expresar sus aportes y preguntas y construye la clase a partir de estos.					

Ficha 1

TEMA: “ Calidad de la educación universitaria y los retos del siglo XXI”	
Indique el tipo de fuente que consultó: <ul style="list-style-type: none">• Internet	<u>Datos bibliográficos de una sola fuente:</u> Realizado por Alexander Vega Miranda
Indique el lugar de consulta: http://www.monografias.com/trabajos/caleduretos/caleduretos.shtml	
<u>Resumen del texto:</u> (máximo 3.000 caracteres con espacios) Explica el termino de calidad universitaria y propone las diferentes dificultades que se presentan en el siglo XXI, insinuando que en la educación universitaria se han olvidado de el termino calidad. La calidad es algo fundamental en la educación y distingue tres variantes de esta noción tales como: La idea tradicional: esta se refiere a la calidad de tipo exclusivo que solo la adquieren personas con una base económica segura. La calidad como excelencia: Esta muy ligada con la calidad tradicional aunque esta se basa más en los resultados y en los medios es decir	

consta con los medios suficientes para arrojar resultados excelentes.

La satisfacción de un conjunto de requisitos: se basan en una serie de requisitos que sobrepasan el control de calidad, es decir busca los mejores elementos para la mejor calidad.

Para concluir en esta monografía se habla de los retos universitarios para el futuro en donde el esfuerzo por mejorar debe estar siempre enfocado a buscar una educación integral y así tener como base que los estudiantes tengan conocimientos significativos, que lo conviertan en un ciudadano competente capaz de desarrollarse en su entorno social con las capacidades necesarias para sobrevivir.

Palabras y expresiones clave:

Calidad, educación, excelencia, estudiantes, enseñanza, profesionales, perfección, requisitos, retos, transformación, universidad.

Fecha de consulta:

Marzo 30 de 2011

TEMA: “ Rol del docente en la educación superior del siglo XXI”

Indique el tipo de fuente que consultó:

- Internet

Datos bibliográficos de una sola fuente:

Por: Carlos Tunnermann Bernheim

Indique el lugar de consulta:

http://www.ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_ES_DEL_SIGLO_XXI.pdf

Resumen del texto: (máximo 3.000 caracteres con espacios)

Con respecto a lo que nos interesa el documento nos muestra algunos de los retos por los cuales esta pasando la educación superior y menciona a la globalización y la Dra Carmen García Guadilla de la Universidad de Venezuela dice que con respecto a la naturaleza del conocimiento se afecta en cuanto a la organización en lo epistemológico y valorativo.

Por otro retomando los retos es menester mencionar también los retos provenientes de la naturaleza del conocimiento contemporáneo

En el desarrollo del texto se presenta una pregunta muy interesante que despliega el contenido de todo el escrito la cual se describe de la siguiente manera ¿ cuales son entonces los retos del docente universitario ante el siglo XXI? Esta respuesta es clave para el desarrollo de una buena educación y cada docente debe introyectarla y ponerla en practica, se trata de que este debe de estar convencido sobre el papel clave que les corresponde desempeñar y la importancia estratégica para el futuro del país, también deberá estar al tanto del tema del nuevo paradigma educativo. Es decir la conclusión general del rol del educador es enseñar a sus estudiantes que aprendan a aprender.

Para finalizar puede concluirse que el docente universitario según el presidente del club de Roma, Dr Ricardo Diez Hochleitner tiene que estar abierto a la comunidad académica mundial e integrarse a las grandes redes telemáticas informáticas, y esto lleva así a la necesidad de transformación de las estructuras académicas de la organización administrativa y de los métodos de los docentes

Palabras y expresiones clave:

Conocimiento, educación, excelencia, estudiantes, enseñanza, Innovación educativa, profesionales, perfección, requisitos, retos, transformación, universidad.

Fecha de consulta:

Marzo 30 de 2011

Ficha 3

TEMA: “ Caracterización de practicas de enseñanza universitaria”

Indique el tipo de fuente que consultó:

- Internet

Indique el lugar de consulta:

<http://www.umng.edu.co/www/resources/Vol2No2Art1.pdf>

Datos bibliográficos de una sola fuente:

Por: Juliana Jaramillo

Carlos Gaitán

Revista educación y desarrollo social- Vol 2

Octubre 2/ 2008

Resumen del texto: (máximo 3.000 caracteres con espacios)

Las practicas de enseñanzas son claves para una buena educación, este articulo señala tres momentos en la practica de enseñanza de los docentes y son:

Planificación- prevención: como su nombre lo dice es la planificación que el docente hace antes de arrojar la herramienta a la práctica esta es un intermedio entre el pensamiento y la acción.

Actuación: es el momento de actuación en el aula donde hay procesos educativos que le dan forma a las tareas intelectuales, académicas y socio relacionales, en donde se reelabora la cultura y se buscan resultados científicos y culturales.

Reflexión: Este momento acompaña la acción misma o se realiza después de la acción.

Son estas tres etapas las que desarrolla el texto y como conclusión puede decirse que es muy importante que en el escenario educativo se tenga en cuenta estas tres estrategias o practicas de enseñanza que pueden contribuir a una buena educación tanto en la Universidad como en colegios y escuelas.

Palabras y expresiones clave:

Construcciones metodológicas, contenidos, estudiantes universitarios, Practicas de enseñanzas.

Fecha de consulta:

Marzo 30 de 2011

Ficha 4

TEMA: “Debilidades y retos de la educación superior en América Latina ”

Indique el tipo de fuente que consultó:

- Internet

Datos bibliográficos de una sola

fuelle:

Indique el lugar de consulta:

<http://www.diariocritico.com/bolivia/2010/Marzo/opinion/franco-gamboa-rocabado/196772/franco-gamboa-rocabado.html>

Por: Franco Gamboa Rocabado

Resumen del texto: (máximo 3.000 caracteres con espacios)

Dentro de las problemáticas que afectan a la educación superior, el autor nos plantea 3 elementos básicos: El primero hace referencia a la transmisión de conocimientos en las universidades de América Latina, ya que esto está influido por la repetición haciendo de esto un fuerte obstáculo para efectuar investigaciones ya que la repetición acrítica e improvisada que los docentes hacen perturban a los estudiantes en el proceso de formación profesional, el segundo, teniendo muy en cuenta el primero, es la falta de creatividad en el trabajo de los estudiantes ya que los estudiantes y las universidades como tal buscan es el prestigio del “título universitario, el tercer problema, está relacionado con la posibilidad de transferencia tecnológica o la aplicación de conocimientos, que las ciencias puras y sociales pueden realizar a las sociedades latinoamericanas contemporáneas donde las universidades, lamentablemente están perdiendo su papel central al ser rebasadas por centros privados de investigación de diferentes organizaciones.

Palabras y expresiones clave:

educación, estudiantes, debilidades, profesionales, investigación , requisitos, retos, universidad.

Fecha de consulta:

Marzo 30 de 2011

Ficha 5

TEMA: “Los retos de la educación superior : hacia una política de estado”

Indique el tipo de fuente que consultó:

- Internet

Indique el lugar de consulta:

<http://www.vm.udg.mx/DocSem/Los%20retos%20de%20la%20ES.pdf>

Datos bibliográficos de una sola

fuelle:

Por: Alfredo Sánchez Castañeda.

Resumen del texto: (máximo 3.000 caracteres con espacios)

El texto es más centrado en la educación superior en México, donde el sistema de enseñanza superior se compone de tres subsistemas: las universidades, ya sean públicas o privadas, los institutos tecnológicos y las escuelas superiores. Al hablar de los retos de las instituciones de educación superior implica hablar de los retos de las instituciones como tal, ya sean públicas o privadas. Se puede decir que actualmente, las instituciones de educación superior enfrentan un desafío trascendente en el desarrollo nacional. El desafío que enfrenta la educación superior debe ser entendido desde el cambio de paradigma del sistema educativo actual. El sistema educativo no puede ajustarse solamente al empleo existente, sino que además debe orientar su atención a la creación de nuevos mecanismos que impulsen la creación de empleos, de empleos, de empresas.

La educación superior ya sean universidades e instituciones de educación superior tienen como compromiso, dice el autor, a desarrollar una academia participativa que fomente debates razonados y toma de decisiones, además de estabilidad.

Palabras y expresiones clave:

Paradigma, educación, estados, universidad, instituciones, expectativas, orientación, planeación, desafíos.

Fecha de consulta:

Marzo 30 de 2011



Ficha 6

TEMA: “El cuestionario Cepea: Herramienta de evaluación de Enfoques de aprendizaje en estudiantes Universitarios ”	
Indique el tipo de fuente que consultó: <ul style="list-style-type: none">• Internet	<u>Datos bibliográficos de una sola fuente:</u> Realizado por: Raquel Salim
Indique el lugar de consulta: Revista Iberoamericana de educación. http://www.rieoei.org/investigacion/1060Salim.PDF	

Resumen del texto: (máximo 3.000 caracteres con espacios)

El tema que se abordamos en esta investigación son los tipos de enfoques y estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios y cómo se relacionan éstos con sus actividades de aprendizaje en relación con sus expectativas de éxito. Las distintas universidades del mundo han estado interesadas en el estudio de los enfoques de aprendizaje, dando como resultado la relación que establecen entre aspectos estratégicos y motivacionales del aprendizaje en los estudiantes de las Instituciones Universitarias. En el documento se muestra como las diferentes investigaciones se observa una notable consistencia en la identificación de dos tipos de enfoques de aprendizaje: superficial (orientación hacia la reproducción) y profundo (orientación hacia la comprensión del significado) además de estos dos enfoques se ha detectado un tercero que se llama 'enfoque de logro' (Biggs 1988a, Entwistle 1988) este enfoque se caracteriza por "la planificación y organización de las distintas actividades con el objetivo prioritario de obtener logros académicos lo más altos posibles" (Valley col. 1993).

Para la realización de las investigaciones se adopto el método para evaluar el grado y nivel de los enfoques de aprendizaje que adopta un estudiante de nivel universitario en su proceso de estudio, así como los motivos y estrategias más relevantes que integran dichos enfoques de aprendizaje y los compuestos de enfoques se utilizo el Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario (CEPEA) diseñado por Alfonso Barca Lozano (1999). Los resultados que arrojó esta investigación difieren parcialmente de los obtenidos en otros estudios, seguramente debido a particularidades en las características culturales de las distintas poblaciones universitarias y se dice que los alumnos exitosos, aplazados reincidentes, y rezagados, se ubican en uno de los tres grupos (superficial, profundo y ambivalente) según la investigación.

Palabras y expresiones clave: Estrategia, motivación, enfoque superficial, enfoque profundo, clasificación, estudiantes.

TEMA: “Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales”

Indique el tipo de fuente que consultó:

- Internet

Datos bibliográficos de una sola fuente:

Por: Michelle Adriana Recio Saucedo, Julio Cabero Almenara (2005).

Revista píxel-Bit, Revista de Medios y Educación, 25, 93-115.

Indique el lugar de consulta:

<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca8.pdf>

Resumen del texto: (máximo 3.000 caracteres con espacios)

Como su título lo dice este trabajo tiene que ver con los enfoques de aprendizaje, el rendimiento académico y la satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales, estos estudios fueron aplicados a estudiantes de un curso de Formación Profesional Ocupacional a distancia de edad adulta y con un alto nivel de estudios, se utilizó la herramienta el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-CPE-2F) y también el Cuestionario de Evaluación y Satisfacción con un curso a distancia.

Los resultados arrojados mostraron que hay una extensa totalidad de alumnos con un enfoque profundo de aprendizaje, por otro lado no se encontró ninguna relación entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento o satisfacción de los alumnos.

Para terminar podemos dar una pequeña descripción de los que son los enfoques de aprendizaje según el texto, este lo define los enfoques de aprendizaje como “los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas, influidas por sus características de tipo personal”

(Bigg 1988, citado por Gonzales-Pianda, y otros, 2002,168.

Palabras y expresiones clave:

Enfoques de aprendizaje, rendimiento, satisfacción.

Fecha de consulta:

TEMA: “Estudios de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de magisterio y psicopedagogía”

Indique el tipo de fuente que consultó:

- Internet

Indique el lugar de consulta:

http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/6/espanol/Art_6_70.pdf

Datos bibliográficos de una sola fuente:

Realizado por: Garcia Berben, A. (2008).

Resumen del texto: (máximo 3.000 caracteres con espacios)

Este trabajo trata sobre un estudio realizado a un 215 alumnos, con el fin de conocer la realidad educativa, este pretende analizar cuales son las características principales del aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo a su edad y genero.

En esta investigación se encontró que todo el alumnado utiliza estrategias tales como memorísticas y comprensivas y que tanto el género como la edad influyen a los estudiantes a la hora de adoptar estas estrategias.

Las mujeres utilizan significativamente mas las estrategias profundas y poseen mayor motivación profunda que los alumnos de igual forma los resultados también muestran que la edad influye grandemente a la hora de adoptar estrategias de aprendizaje, estos resultados mostraron que el alumnado de 26 años en adelante es muy diferente a sus compañeros menores, este utiliza estrategias profundas

Palabras y expresiones clave:

Estrategias de aprendizaje, diferencia de género, diferencia de edad, estudiantes.

Fecha de consulta: Abril/ 2011