

Prácticas de enseñanza de los docentes y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en algunos programas académicos de la Institución Universitaria de Envigado¹.

Practices of teaching and the learning approaches of students in some academic programs of the University Institution of Envigado.

Olena Klimenko²

Resumen

El artículo presenta resultados de la investigación orientada a indagar por las características de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios y los enfoques de aprendizaje que emplean los estudiantes universitarios en programas académicos de psicología, administración, ingenierías (de sistemas y electrónica) y derecho de la Institución Universitaria de Envigado. La metodología del presente estudio fue de enfoque cuantitativo y nivel descriptivo. La población del estudio representaron los estudiantes de los programas escogidos. Según datos obtenidos solo hay una categoría de las prácticas de enseñanza que obtuvo puntajes altos: planificación, lo cual significa que solo en esta

¹Artículo presenta resultados de la investigación denominada "Estudio sobre las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en diferentes programas de la IUE", financiada por Institución Universitaria de Envigado, adscrita al grupo "PAYS" del programa de psicología y llevada a cabo durante los años 2011-2012.

²Psicóloga y Máster en Ciencias Psicológicas de la Universidad Estatal de Moscú, Magister en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, Doctora en Psicología Educativa de Atlantic International University, Doctoranda en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Argentina. Docente Tiempo Completo Institución Universitaria de Envigado, eklimenco@correo.iue.edu.co

categoría se fomenta adecuadamente el aprendizaje profundo en todos los programas. En el resto de las categorías como ambiente en el aula, estrategias de mediación cognitiva y motivacionales, estrategias evaluativas y recursos didácticos el puntaje medio muestra la necesidad de mejoras significativas. En relación a los enfoques de aprendizaje se reveló que los estudiantes emplean predominantemente el enfoque superficial de aprendizaje, solo se observa una mayor tendencia hacia el enfoque profundo en los estudiantes de ingenierías, ya que muestran mayores niveles de manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas.

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

Abstract

The paper presents results of research aimed to investigate the characteristics of teaching practices of university teachers and learning approaches used by university students in academic programs in psychology, management, engineering (electronics and systems) and right Institution University of Envigado. The methodology of this study was descriptive quantitative approach and level. The study population represented students in selected programs. According to data obtained there is only one category of teaching practices that got high scores planning, which means that only in this category adequately developing deep learning in all programs. In the other categories such as classroom environment, cognitive strategies and motivational mediation, assessment strategies and teaching resources mean score shows the need for significant improvements. Regarding learning approaches revealed that students use predominantly surface learning approach, only there is a greater tendency to focus on the students of engineering, as they show higher levels of management of cognitive and metacognitive strategies.

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

1. Introducción.

La sociedad contemporánea ofrece especiales exigencias frente al papel formativo de la educación. En primer lugar, amplio volumen de información disponible exige el fomento de la capacidad de pensar, de analizar, de discernir y de tomar posición propia frente a los múltiples datos disponibles: "lo que necesitan los alumnos de la educación no es tanto más información, que pueden sin duda necesitarla, como sobre todo la capacidad de organizarla e interpretarla, de darle sentido" (Pozo et al, 2006, p. 48).

En segundo lugar, la gran velocidad con la cual se actualiza el conocimiento requiere contar con habilidad del aprendizaje continuo a lo largo de la vida (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 et al, 2006; Pozo y Postigo, 2000; Pozo, Monereo y Castelló, 2001).

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

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

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

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

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

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 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.

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., todo estos elementos son los que determinan el tipo de aprendizaje al que tendrán que enfrentarse los estudiantes, lo cual, a su vez, determina la forma en la cual aprenden a aprender.

Si se quiere formar a los profesionales que puedan 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.

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: fomento de la 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.

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

En los pocos estudios realizados al nivel de la educación universitaria (Kember, 1997; Pérez, Pozo y Rodríguez, 2003), se resalta que los profesores universitarios, siendo más profesionales que enseñantes, “no suelen asignar un lugar central a la problemática de la enseñanza, ni al modo en que desarrollan sus prácticas” (Pozo et 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, 2006; Hernández, Rodríguez, Ruiz & Esquivel, 2010).

El enfoque profundo de aprendizaje según Entwistle, Nisbet y Bromage (2004, citados por Biggs, 2006) es una combinación de intencionalidades conducentes a la comprensión de los procesos de pensamiento asociados con ideas relevantes, las cuales posibilitan al estudiante la construcción de 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, 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, 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.

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

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

3. Metodología

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

La población del presente estudio representaron los estudiantes de psicología, administración, derecho e ingenierías, pertenecientes a la IUE.

Para seleccionar la muestra de estudiantes se realizó un muestreo aleatorio, al azar, de los estudiantes entre los 5 y 9 semestres de los programas escogidos. Este muestreo corresponde al criterio de una prolongada permanencia en la facultad y un suficiente contacto con las prácticas docentes, lo cual permite al estudiante emitir un juicio fundamentado al respecto de estas.

Para la recolección de información se diseñó un cuestionario dirigido a los estudiantes partiendo de las categorías de análisis previamente definidos. Estas categorías fueron: planificación, ambiente en el aula, estrategias evaluativas, recursos didácticos y metodología representada por estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva y estrategias de mediación emocional-motivacional. El cuestionario paso por el juicio de los

expertos y prueba piloto antes de ser aplicado en el proceso investigativo. Para analizar qué tipo de enfoque de aprendizaje es empleado por los estudiantes se utilizó el cuestionario CEAM, dirigido a identificar estos enfoques.

4. Discusión de resultados.

Fomento del aprendizaje profundo desde las prácticas de enseñanza.

Para determinar las características de las prácticas de enseñanza que emplean los docentes en algunos programas de la Institución Universitaria de Envigado y como estas se relacionan con el fomento del aprendizaje profundo en los estudiantes, se aplicó una encuesta a un total de 93 estudiantes de los séptimos y octavos semestres de las facultades de psicología, administración, derecho e ingenierías. La encuesta fue diseñada de tal forma que las preguntas estaban dirigidas a indagar por 6 categorías (ambiente en el aula, planificación, estrategias de mediación cognitiva, estrategias de mediación emocional y motivacional, estrategias evaluativas y recursos didácticos) desde el punto de vista del fomento en los estudiantes de un enfoque de aprendizaje profundo.

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

Tabla N 1: Medias de categorías de las prácticas de enseñanza

Programa		ambiente en el aula(7-35)	Planificación (5-25)	Estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva (9-45)	Estrategias de mediación emocional y motivacional (11-55)	Estrategias evaluativas (6-30)	Recursos didácticos (9-45)
Administración	Media	26,17	19,21	32,93	39,38	19,41	28,97
	N	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	5,000	4,395	8,259	12,131	7,702	12,885
Derecho	Media	25,70	22,20	32,95	40,90	16,30	29,00
	N	20	20	20	20	20	20
	Desv. típ.	4,462	3,955	6,493	9,119	4,846	10,633
Ingenierías	Media	24,95	18,89	29,63	37,95	19,11	25,68
	N	19	19	19	19	19	19
	Desv. típ.	3,894	1,792	4,349	5,701	4,771	7,250
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
Total	Media	25,56	19,76	31,49	39,40	18,40	28,55
	N	93	93	93	93	93	93
	Desv. típ.	4,098	3,874	7,107	8,794	5,613	9,651

Fuente: Autora

La categoría de ambiente en el aula ocupa 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).

137

Citación del artículo: Klimenko, O. (2013). Prácticas de enseñanza de los docentes y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en algunos programas académicos de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Psicoespacios*, Vol. 7, N. 10. pp. 129-170. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 02. 03. 2013

Arbitrado 03.05.2013

Aprobado 10.06.2013

La media general de la categoría de ambiente obtenida por todos los programas es de 25,56 (Tabla N 1) lo cual la ubica en el rango medio de los valores absolutos de referencia (valor máximo posible es de 35). El análisis de valores obtenidos en esta categoría por cada programa muestra que no hay diferencia significativa en los puntajes entre estos, en todos los cuatro programas se obtuvieron los puntajes muy similares (Tabla N 2).

En cuanto a la categoría de la planificación de prácticas de enseñanza los autores 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 (Tabla N 1), la media obtenida es de 19,76 y se ubica en el rango alto, lo cual indica que en esta categoría los docentes en general en las facultades estudiadas potencian en alto grado el aprendizaje profundo en los estudiantes. En cuanto a las diferencias entre los programas se observan diferencias significativas entre estas (Tabla 2), mostrando los siguientes puntajes: derecho (22,2), psicología (19,12) y administración (19, 21) e ingenierías (18, 89).

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

Esta categoría según la media general obtenida por todos los programas (31, 49) (Tabla N 1) también se ubica en el rango medio (la medida máxima posible es de 45). La comparación de medias entre los programas no muestra una diferencia significativa estadísticamente entre estos (Tabla 2): administración (32,93) y derecho (32,95), psicología (30,08) e ingenierías (29,63).

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 por todos los programas (39,40) (Tabla N 1) se ubica en el rango medio (el valor máximo posible es de 55). En esta categoría

tampoco se observan diferencias significativas estadísticamente entre los programas (Tabla N 2): derecho (40,9), psicología (39,32) y administración (39,38) e ingenierías (37,95).

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 (Tabla N 1) que la media obtenida es de 18,4 lo cual la ubica en el rango medio. Sin observarse diferencia significativa estadísticamente (Tabla 2), los programas de administración e ingenierías sobresalen con un promedio de 19,41 y 19,11 respectivamente, seguidos por el programa de psicología (18,36) y derecho (16,30).

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 esta categoría por todos los programas (28,55) (Tabla N 1) se ubica en el rango medio (valor máximo posible 45). Comparando los programas, se observa el mayor puntaje en el programa de psicología (29,88), seguido por

el derecho (29) y administración (28,97) e ingenierías (25,68), sin observarse diferencia significativa estadísticamente (Tabla N 2).

Tabla N 2: Análisis de ANOVA

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ambiente en el aula(7-35) * Programa	Inter-grupos (Combinadas)		21,639	3	7,213	,421	,738
	Intra-grupos		1523,285	89	17,116		
	Total		1544,925	92			
Planificación (5-25) * Programa	Inter-grupos (Combinadas)		152,408	3	50,803	3,681	,015
	Intra-grupos		1228,388	89	13,802		
	Total		1380,796	92			
Estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva (9-45) * Programa	Inter-grupos (Combinadas)		218,174	3	72,725	1,461	,231
	Intra-grupos		4429,073	89	49,765		
	Total		4647,247	92			
Estrategias de mediación emocional y motivacional (11-55) * Programa	Inter-grupos (Combinadas)		85,265	3	28,422	,360	,782
	Intra-grupos		7029,015	89	78,978		
	Total		7114,280	92			
Estrategias evaluativas (6- 30) * Programa	Inter-grupos (Combinadas)		127,496	3	42,499	1,365	,259
	Intra-grupos		2770,784	89	31,132		
	Total		2898,280	92			
Recursos didácticos (9-45) * Programa	Inter-grupos (Combinadas)		209,321	3	69,774	,743	,529
	Intra-grupos		8359,711	89	93,929		
	Total		8569,032	92			

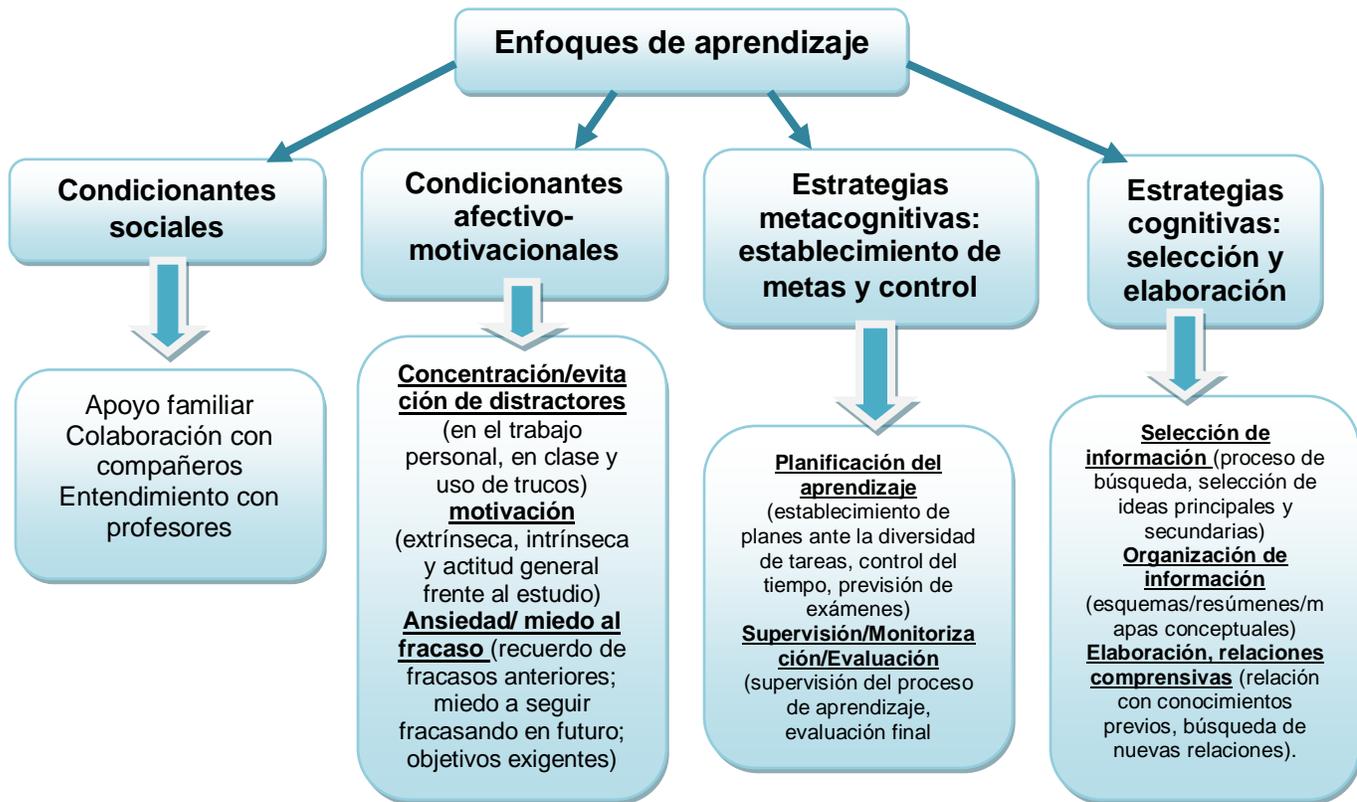
Fuente: Autora

Características de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en los programas de psicología, derecho, administración e ingenierías de la Institución Universitaria de Envigado.

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

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

Fuente: Autora



Con el fin de indagar acerca de qué tipo de enfoques de aprendizaje emplean los estudiantes de algunos programas de la IUE, se aplicó el cuestionario CEAM a 136 estudiantes del 4 al 9 semestre de forma aleatoria: psicología (33), administración (41), ingenierías (29), derecho (33).

143

Citación del artículo: Klimenko, O. (2013). Prácticas de enseñanza de los docentes y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en algunos programas académicos de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Psicoespacios*, Vol. 7, N. 10. pp. 129-170. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 02. 03. 2013
Arbitrado 03.05.2013
Aprobado 10.06.2013

En relación a los enfoques de aprendizaje que manejan los estudiantes de las facultades estudiadas se encontraron los resultados que se exponen a continuación.

Condicionantes Sociales

- apoyo familiar,
- colaboración con compañeros,
- entendimiento con profesores.

En el aspecto de condicionantes sociales según la prueba de Kolmogorov-Smirnov los ítems de apoyo familiar y entendimiento con profesores fueron paramétricas y colaboración con compañeros no paramétrica (Tabla N 3).

Tabla N 3: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para categoría condicionantes sociales

		apoyo familiar (4-28)	colaboración con compañeros (4-28)	entendimiento con profesores(4-28)
N		136	136	136
Parámetros normales ^{a,b}	Media	18,71	18,12	18,96
	Desviación típica	4,701	4,809	4,762
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

Fuente: Autora

En cuanto al ítem de apoyo familiar se obtuvo una media general de 18,7, ubicándose en el rango medio alto (Tabla N 4), y sin presentarse una diferencia significativa estadísticamente entre los programas (Tabla N 5).

144

Citación del artículo: Klimenko, O. (2013). Prácticas de enseñanza de los docentes y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en algunos programas académicos de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Psicoespacios*, Vol. 7, N. 10. pp. 129-170. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 02. 03. 2013

Arbitrado 03.05.2013

Aprobado 10.06.2013

En el ítem de entendimiento con profesores se obtuvo la media de 18,96 igualmente ubicándose en el rango medio alto (Tabla N 4), pero en este caso si se observan las diferencias significativas entre los programas (Tabla N 5): ocupando el primer lugar facultad de ingenierías (20,4), seguido por programa de psicología (20,3), administración (18,8), y derecho (16,5).

Tabla N 4: Medias de ítems apoyo familiar y entendimiento con profesores

Programa		apoyo familiar (4-28)	entendimiento con profesores(4-28)
Psicología	Media	18,45	20,30
	N	33	33
	Desv. típ.	4,452	4,965
Administración	Media	19,88	18,78
	N	41	41
	Desv. típ.	5,627	2,669
Ingenierías	Media	18,48	20,45
	N	29	29
	Desv. típ.	4,469	6,156
Derecho	Media	17,73	16,52
	N	33	33
	Desv. típ.	3,677	4,345
Total	Media	18,71	18,96
	N	136	136
	Desv. típ.	4,701	4,762

Fuente: Autora

Tabla N 5: ANOVA para ítems de apoyo familiar y entendimiento con profesores.

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
apoyo familiar(4-28) * Programa	Inter-grupos (Combinadas)		91,457	3	30,486	1,391	,248
	Intra-grupos		2892,359	132	21,912		
	Total		2983,816	135			
entendimiento con profesores(4-28) * Programa	Inter-grupos (Combinadas)		322,326	3	107,442	5,177	,002
	Intra-grupos		2739,409	132	20,753		
	Total		3061,735	135			

Fuente: Autora

En el ítem de colaboración con compañeros el valor promedio se ubica en el rango medio (Tabla N 6), demostrando diferencias significativas estadísticamente entre los programas (Tabla N 7): administración muestra el mayor nivel de colaboración entre los compañeros, seguido por psicología, ingeniería y derecho en el último lugar.

Tabla N 6: Rangos para el ítem de colaboración con compañeros

	Programa	N	Rango promedio
colaboración con compañeros(4-28)	Psicología	33	70,39
	Administración	41	84,76
	Ingeniería	29	64,84
	Derecho	33	49,62
	Total	136	

Fuente: Autora

Tabla N 7: Estadísticos de contraste^{a,b}
para el ítem de colaboración con compañeros

colaboración con compañeros (4-28)	
Chi-cuadrado	15,041
gl	3
Sig. asintót.	,002

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación:
Programa

Fuente: Autora

Condicionantes afectivo-motivacionales:

- **concentración/evitación de distractores** (en el trabajo personal, en clase y uso de trucos)
- **motivación** (extrínseca, intrínseca y actitud general frente al estudio)
- **Ansiedad/ miedo al fracaso** (recuerdo de fracasos anteriores; miedo a seguir fracasando en futuro; objetivos exigentes)

Concentración/evitación de distractores

(en el trabajo personal, en clase y uso de trucos)

En cuanto al aspecto de concentración/evitación de distractores los ítems de concentración en trabajo personal y en clase resultaron ser no paramétricas (Tabla N 8).

147

Citación del artículo: Klimenko, O. (2013). Prácticas de enseñanza de los docentes y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en algunos programas académicos de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Psicoespacios*, Vol. 7, N. 10. pp. 129-170. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 02. 03. 2013

Arbitrado 03.05.2013

Aprobado 10.06.2013

Tabla N 8: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para concentración/evitación de distractores

		concentración en trabajo personal(4-28)	concentración en clase(4-28)	uso de trucos , evitación de distractores(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

Fuente: Autora

Concentración en el trabajo personal muestra un nivel medio bajo, obteniendo resultados más altos en el programa de administración (77,3), seguido por facultad de ingenierías (74,7), programa de psicología (66,1) y derecho (54,4) (Tabla N 9). Este ítem no muestra diferencia significativa entre los programas (Tabla N 10).

La concentración en clase muestra mejores resultados que el anterior (Tabla N 9), sin embargo, esta concentración varía entre los programas, mostrando diferencias significativas estadísticamente (Tabla 10): los mejores resultados se observan en el programa de administración (91,6), seguido por el programa de psicología (77) y facultad de ingenierías (61), y terminando con el derecho (37,6).

Tabla N 9: Rangos concentración trabajo personal

	Programa	N	Rango promedio
concentración en trabajo personal(4-28)	Psicología	33	66,14
	Administración	41	77,34
	Ingeniería	29	74,69
	Derecho	33	54,44
	Total	136	
concentración en clase(4-28)	Psicología	33	77,18
	Administración	41	91,62
	Ingeniería	29	61,09
	Derecho	33	37,61
	Total	136	

Fuente: Autora

Tabla N 10: Estadísticos de contraste^{a,b}

	concentración en trabajo personal(4-28)	concentración en clase(4-28)
Chi-cuadrado	7,163	37,660
gl	3	3
Sig. asintót.	,067	,000

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Programa

Fuente: Autora

En cuanto al uso de trucos, evitación de distractores, los resultados están en el rango medio, obteniendo resultados más altos en administración (19,4) psicología (17,5), seguidos por ingenierías (16,7) y derecho (16) (Tabla N 11), indicando la presencia de la diferencia significativa estadísticamente entre los programas (Tabla N 12).

Tabla N 11: Medias ítem de uso de trucos

uso de trucos , evitación de distractores(4-28)			
Programa	Media	N	Desv. típ.
Psicología	17,48	33	4,287
Administración	19,44	41	3,017
Ingeniería	16,86	29	5,547
Derecho	16,00	33	4,444
Total	17,58	136	4,460

Fuente: Autora

Tabla N 12: ANOVA ítem uso de trucos

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
uso de trucos , evitación de distractores(4-28) *	Inter-grupos (Combinadas)	239,322	3	79,774	4,305	,006
	Intra-grupos	2445,788	132	18,529		
	Total	2685,110	135			

Fuente: Autora

Motivación

(Extrínseca, intrínseca y actitud general frente al estudio)

Según la tabla N 13 se puede observar que todos los ítems de la motivación arrojaron resultados paramétricos.

Tabla N 13: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para motivación

		motivos extrínsecos (4-28)	motivos intrínsecos (4-28)	actitud general ante 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: Autora

Según las medias obtenidas en diferentes programas, se puede ver que la motivación por el estudio en general es satisfactoria ubicándose en el inicio del rango alto. Se observa en la población general de estudiantes una ligera prevalencia de motivos extrínsecos. Sin embargo, analizando los resultados por programa se puede observar que en la psicología, administración e ingenieras, hay una pequeña prevalencia de motivos intrínsecos y solo en derecho se observa la prevalencia de motivos intrínsecos en mayor medida (Tabla 14). En

este aspecto de motivación se observan igualmente diferencias significativas estadísticamente entre los programas (Tabla 15).

Tabla N 14: Medias para motivación

Programa		motivos extrínsecos (4-28)	motivos intrínsecos (4-28)	actitud general ante el estudio(4- 28)
Psicología	Media	19,00	20,76	20,45
	N	33	33	33
	Desv. típ.	3,132	4,514	4,063
Administración	Media	20,12	21,37	18,56
	N	41	41	41
	Desv. típ.	3,280	4,625	2,784
Ingenierías	Media	20,86	21,14	20,21
	N	29	29	29
	Desv. típ.	3,523	5,495	4,012
Derecho	Media	21,94	15,82	18,15
	N	33	33	33
	Desv. típ.	4,465	5,637	4,094
Total	Media	20,45	19,82	19,27
	N	136	136	136
	Desv. típ.	3,733	5,495	3,809

Fuente: Autora

Citación del artículo: Klimenko, O. (2013). Prácticas de enseñanza de los docentes y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en algunos programas académicos de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Psicoespacios*, Vol. 7, N. 10. pp. 129-170. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 02. 03. 2013

Arbitrado 03.05.2013

Aprobado 10.06.2013

Tabla N 15: ANOVA motivación.

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
motivos extrínsecos(4-28) * programa	Inter-grupos (Combinadas)		151,922	3	50,641	3,865	,011
	Intra-grupos		1729,717	132	13,104		
	Total		1881,640	135			
motivos intrínsecos(4-28) * programa	Inter-grupos (Combinadas)		705,835	3	235,278	9,216	,000
	Intra-grupos		3369,930	132	25,530		
	Total		4075,765	135			
actitud general ante el estudio(4-28) * programa	Inter-grupos (Combinadas)		133,653	3	44,551	3,222	,025
	Intra-grupos		1825,280	132	13,828		
	Total		1958,934	135			

Fuente: Autora

Ansiedad/ miedo al fracaso

(Recuerdo de fracasos anteriores; miedo a seguir fracasando en futuro; exigencias desmedidas)

En cuanto al aspecto del manejo de ansiedad y miedo al fracaso, la población general de estudiantes maneja un nivel medio alto de ansiedad y miedo al fracaso.

Tabla N 16: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para ansiedad/ miedo al fracaso

		recuerdos de situaciones anteriores(4-28)	miedo a fracasos futuros(4-28)	exigencias desmedidas(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

Fuente: Autora

Los estudiantes de administración son los más afectados por los recuerdos de situaciones anteriores, seguidos por el de la psicología y derecho (Tabla N 17). En este ítem se observan diferencias significativas estadísticamente entre los programas (Tabla N 18).

En el ítem de miedo a fracasos futuros, los estudiantes de psicología obtienen mayores puntajes, seguidos por el de administración y derecho. Los estudiantes de ingenierías obtuvieron los puntajes más bajos en este ítem, al igual como en el anterior (Tabla N 17). No se observan diferencias significativas estadísticamente en este ítem entre los programas (Tabla N 18).

En cuanto a la percepción de exigencias desmedidas por parte de los estudiantes que interfiere en su rendimiento académico los estudiantes de psicología obtuvieron el mayor puntaje, seguidos por ingenierías y administración y derecho obtuvieron casi el mismo puntaje (Tabla N 17). En este ítem también se observan las diferencias significativas estadísticamente entre los programas (Tabla N 18).

Tabla N 17: Rangos para ansiedad/miedo al fracaso

	Programa	N	Rango promedio
recuerdos de situaciones anteriores(4-28)	Psicología	33	72,18
	Administración	41	87,84
	Ingeniería	29	51,60
	Derecho	33	55,64
	Total	136	
miedo a fracasos futuros(4-28)	Psicología	33	74,39
	Administración	41	73,05
	Ingeniería	29	61,88
	Derecho	33	62,77
	Total	136	
exigencias desmedidas(4-28)	Psicología	33	88,02
	Administración	41	58,17
	Ingeniería	29	72,97
	Derecho	33	57,89
	Total	136	

Fuente: Autora

Tabla N 18: Estadísticos de contraste^{a,b}

	recuerdos de situaciones anteriores(4-28)	miedo a fracasos futuros(4-28)	exigencias desmedidas(4-28)
Chi-cuadrado	19,174	2,824	13,808
gl	3	3	3
Sig. asintót.	,000	,420	,003

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Programa

Fuente: Autora

Estrategias de aprendizaje

- **Metacognitivas: establecimiento de metas y controles**

Planificación del aprendizaje (establecimiento de planes ante la diversidad de tareas, control del tiempo, previsión de exámenes)

Supervisión/Monitorización/Evaluación (supervisión del proceso de aprendizaje, evaluación final)

- **Cognitivas: selección y elaboración.**

Selección de información (proceso de búsqueda, selección de ideas principales y secundarias)

Organización de información (esquemas/resúmenes/mapas conceptuales)

Elaboración, relaciones comprensivas (relación con conocimientos previos, búsqueda de nuevas relaciones).

Estrategias Metacognitivas: establecimiento de metas y controles

En cuanto al aspecto de planificación del aprendizaje (establecimiento de planes ante la diversidad de tareas, control del tiempo, previsión de exámenes) se observa que en la población total de los estudiantes este aspecto presenta una falencia: el puntaje medio en los ítems de establecimiento de planes ante la diversidad de tareas y previsión de exámenes están en el rango medio bajo (Tabla N 20), el ítem del control del tiempo puntúa un poco mejor, sin embargo, se mantiene en el rango medio (Tabla N 22).

En ninguna de los tres ítems del aspecto de planificación del aprendizaje se observan diferencias significativas entre los programas (Tablas 21, 23).

Tabla N 19: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para estrategias metacognitivas

		establecimiento de planes ante la diversidad de tareas(4-28)	control de tiempo(4-28)	previsión de exámenes(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

Fuente: Autora

Tabla N 20: Medias establecimiento de planes y previsión de exámenes.

Programa		establecimiento de planes ante la diversidad de tareas(4-28)	previsión de exámenes(4-28)
Psicología	Media	17,18	17,03
	N	33	33
	Desv. típ.	4,510	6,410
Administración	Media	16,56	18,51
	N	41	41
	Desv. típ.	3,464	5,367
Ingeniería	Media	17,41	17,55
	N	29	29
	Desv. típ.	4,618	6,550
Derecho	Media	16,15	18,12
	N	33	33
	Desv. típ.	6,558	5,152
Total	Media	16,79	17,85
	N	136	136
	Desv. típ.	4,820	5,814

Tabla N 21: ANOVA establecimiento de planes y previsión de exámenes

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
establecimiento de planes ante la diversidad de tareas(4-28) * programa	Inter-grupos (Combinadas)		31,952	3	10,651	,453	,716
	Intra-grupos		3104,284	132	23,517		
	Total		3136,235	135			
previsión de exámenes(4- 28) * programa	Inter-grupos (Combinadas)		45,158	3	15,053	,440	,725
	Intra-grupos		4517,901	132	34,227		
	Total		4563,059	135			

Fuente: Autora

Tabla N 22: Rangos control de tiempo

	Programa	N	Rango promedio
control de tiempo(4-28)	Psicología	33	63,82
	Administración	41	77,37
	Ingeniería	29	61,40
	Derecho	33	68,41
	Total	136	

Fuente: Autora

Tabla 23: Estadísticos de contraste^{a,b}

control de tiempo(4-28)	
Chi-cuadrado	3,521
gl	3
Sig. asintót.	,318

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Programa

Fuente: Autora

Para el aspecto de supervisión/monitorización/evaluación (supervisión del proceso de aprendizaje, evaluación final) se observa el nivel medio en toda la población estudiantil. Comparando resultados por programas, se puede ver que los estudiantes de ingenierías muestran un puntaje mayor en este aspecto, obteniéndose resultados similares en los programas de psicología, administración y los estudiantes de derecho presentan mayores falencias en este aspecto (Tabla N 25). Se observa diferencia significativa estadísticamente entre los programas para el ítem de evaluación (Tabla N 26).

Tabla N 24: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para supervisión

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

Fuente: Autora

Tabla N 25: Informe supervisión

Programa	supervisión/monitorización		evaluación(6-42)	
		(6-42)		
Psicología	Media	27,58		27,64
	N	33		33
	Desv. típ.	6,457		5,983
Administración	Media	27,78		26,95
	N	41		41
	Desv. típ.	6,777		6,756
Ingeniería	Media	28,52		28,76
	N	29		29
	Desv. típ.	6,191		7,981
Derecho	Media	24,48		21,55
	N	33		33
	Desv. típ.	7,349		9,257
Total	Media	27,09		26,19
	N	136		136
	Desv. típ.	6,822		7,932

Fuente: Autora

Tabla N 26: ANOVA supervisión

			Suma de	gl	Media	F	Sig.
			cuadrados		cuadrática		
supervisión/monitorización(6-42) * programa	Inter-grupos	(Combinadas)	310,372	3	103,457	2,287	,082
	Intra-grupos		5972,569	132	45,247		
	Total		6282,941	135			
evaluación(6-42) * programa	Inter-grupos	(Combinadas)	995,998	3	331,999	5,846	,001
	Intra-grupos		7497,031	132	56,796		
	Total		8493,029	135			

Fuente: Autora

- **Cognitivas: selección y elaboración.**

Selección de información (proceso de búsqueda, selección de ideas principales y secundarias)

Organización de información (esquemas/resúmenes/mapas conceptuales)

Elaboración, relaciones comprensivas (relación con conocimientos previos, búsqueda de nuevas relaciones).

Para el aspecto del manejo de estrategias cognitivas los resultados también arrojan un nivel medio casi en todos los ítems, alcanzando niveles bajos en la organización de información.

En la selección de información el proceso de búsqueda de información y selección de ideas principales y secundarias están en el nivel medio (Tablas 28 y 30). En el ítem de búsqueda de información sobresalen los estudiantes de ingenierías (82, 6), seguidos por los estudiantes de psicología (75,4), administración (62,1) y derecho (52) (Tabla N 30). En este ítem se observan diferencias significativas estadísticamente entre los programas (Tabla N 31).

En el ítem de selección de ideas principales y secundarias igualmente sobresalen los estudiantes de ingenierías (32,3), seguidos por los estudiantes de derecho (28,4) y por los de psicología (26,8) y administración (26,5) (Tabla N 28). En este ítem también se observan diferencias significativas estadísticamente entre los programas (Tabla N 29).

En cuanto al proceso de organización de información se denotan deficiencias en todos los estudiantes encuestados. En el ítem del manejo de esquemas/resúmenes/mapas conceptuales se presenta en general en la población estudiantil un nivel bajo, sobresaliendo la facultad de psicología (42,1), seguido por derecho (41,3) y administración e ingenierías

161

Citación del artículo: Klimenko, O. (2013). Prácticas de enseñanza de los docentes y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en algunos programas académicos de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Psicoespacios*, Vol. 7, N. 10. pp. 129-170. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 02. 03. 2013

Arbitrado 03.05.2013

Aprobado 10.06.2013

que obtuvieron la misma puntuación (37,7 y 37,6). En este aspecto no se observa diferencia significativa estadísticamente entre los programas (Tabla N 29).

En la elaboración de información y establecimiento de relaciones comprensivas el ítem de relación activa con conocimientos previos se ubica en el nivel medio, obteniendo mejores resultados los estudiantes de psicología y administración (73,2 y 73,4 respectivamente), seguidos por los estudiantes de arenerías (69,9) y derecho (51,4) (Tabla N 30). En este ítem no se observan diferencias significativas estadísticamente entre los programas (Tabla N 31).

En el ítem de búsqueda de relaciones nuevas para la información estudiada los puntajes en la población general de estudiantes se ubican en el nivel medio igualmente, sobresaliendo los estudiantes de ingenierías (27), seguidos por los estudiantes de administración (26), psicología (24,3) y derecho (23) (Tabla N 28). En este ítem si se observan diferencias significativas estadísticamente entre los programas (Tabla N 29).

Tabla N 27: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para estrategias cognitivas

		proceso de búsqueda (6-42)	selección de ideas principales y secundarias (6-42)	esquemas/resú menes/mapas conceptuales (12-84)	relacionar activamente con conocimientos previos(6-42)	búsqueda de nuevas relaciones (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 más extremas	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

Fuente: Autora

Citación del artículo: Klimenko, O. (2013). Prácticas de enseñanza de los docentes y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en algunos programas académicos de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Psicoespacios*, Vol. 7, N. 10. pp. 129-170. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 02. 03. 2013

Arbitrado 03.05.2013

Aprobado 10.06.2013

Tabla N 28: Informe paramétricas estrategias cognitivas

Programa		selección de ideas principales y secundarias (6-42)	esquemas/resúmenes/mapas conceptuales (12-84)	búsqueda de nuevas relaciones (6-42)
Psicología	Media	26,76	42,18	24,33
	N	33	33	33
	Desv. típ.	8,693	11,545	5,406
Administración	Media	26,51	37,71	26,02
	N	41	41	41
	Desv. típ.	6,968	12,077	4,385
Ingeniería	Media	32,34	37,59	27,00
	N	29	29	29
	Desv. típ.	9,056	9,616	3,443
Derecho	Media	28,35	41,32	23,00
	N	31	31	31
	Desv. típ.	9,955	9,596	5,222
Total	Media	28,26	39,62	25,12
	N	134	134	134
	Desv. típ.	8,806	10,978	4,867

Fuente: Autora

Tabla N 29: ANOVA estrategias cognitivas

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
selección de ideas principales y secundarias(6-42) * programa	Inter-grupos (Combinadas)		683,905	3	227,968	3,077	,030
	Intra-grupos		9629,953	130	74,077		
	Total		10313,858	133			
esquemas/resúmenes/mapas conceptuales(12-84) * programa	Inter-grupos (Combinadas)		576,384	3	192,128	1,616	,189
	Intra-grupos		15451,206	130	118,855		
	Total		16027,590	133			
búsqueda de nuevas relaciones(6-42) * programa	Inter-grupos (Combinadas)		295,781	3	98,594	4,490	,005
	Intra-grupos		2854,309	130	21,956		
	Total		3150,090	133			

Fuente: Autora

Citación del artículo: Klimenko, O. (2013). Prácticas de enseñanza de los docentes y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en algunos programas académicos de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Psicoespacios*, Vol. 7, N. 10. pp. 129-170. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 02. 03. 2013

Arbitrado 03.05.2013

Aprobado 10.06.2013

Tabla N 30: Rangos no paramétricos estrategias cognitivas

	Programa	N	Rango promedio
proceso de búsqueda(6-42)	Psicología	33	75,36
	Administración	41	62,15
	Ingeniería	29	82,64
	Derecho	31	52,05
	Total	134	
relacionar activamente con conocimientos previos(6-42)	Psicología	33	73,15
	Administración	41	73,43
	Ingeniería	29	69,86
	Derecho	31	51,44
	Total	134	

Fuente: Autora

Tabla N 31: Estadísticos de contraste^{a,b}

	proceso de búsqueda(6-42)	relacionar activamente con conocimientos previos(6-42)
Chi-cuadrado	11,530	7,109
gl	3	3
Sig. asintót.	,009	,069

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Programa

Fuente: Autora

5. Conclusiones.

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

Según los datos obtenidos en la encuesta realizada a los estudiantes de las facultades indagadas se observa una situación bastante regular en cuanto al fomento del aprendizaje profundo casi en todos los aspectos evaluados de las practicas de enseñanza. Las categorías evaluadas fueron las siguientes: planificación, estrategias evaluativas, ambiente en el aula, metodología representada por las estrategias de mediación cognitiva y mediación emocional motivacional y recursos didácticos. En la tabla N 32 se presenta un resumen general de los puntajes obtenidos en las facultades en todas las categorías.

Tabla N 32: Puntajes obtenidos por las facultades en las categorías de las practicas de enseñanza en cuanto al fomento del aprendizaje profundo.

Categorías	Media general	psicología	administración	ingenierías	derecho
Ambiente en el aula	25,5 (medio, sin diferencia significativa)	25,2	26,2	24,9	25,7
Planificación	19,6 (medio, diferencia significativa)	19,1	19,2	18,9	22,2
Estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva	31,5 (medio, sin diferencia significativa)	30	32,9	29,6	32,9
Estrategias de mediación emocional-motivacional	39,4 (medio, sin diferencia significativa)	39,3	39,4	37,9	40,9
Estrategias evaluativas	18,4 (medio, sin diferencia significativa)	18,4	19,4	19,1	16,3
Recursos didácticos	28,5 (medio, sin diferencia significativa)	29,9	29	25,7	29

Fuente: Autora.

Citación del artículo: Klimenko, O. (2013). Prácticas de enseñanza de los docentes y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en algunos programas académicos de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Psicoespacios*, Vol. 7, N. 10. pp. 129-170. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 02. 03. 2013

Arbitrado 03.05.2013

Aprobado 10.06.2013

Según datos obtenidos solo hay una categoría de las prácticas de enseñanza que obtuvo puntajes altos: planificación, lo cual significa que solo en esta categoría se fomenta adecuadamente el aprendizaje profundo en todos los programas. En el resto de las categorías como ambiente en el aula, estrategias de mediación cognitiva y motivacionales, estrategias evaluativas y recursos didácticos el puntaje medio muestra la necesidad de mejoras significativas.

Según datos obtenidos en este aspecto se observan diferencias significativas entre los programas en cuanto a la planificación: mostrando el mayor puntaje el programa de derecho (22,2), seguido administración (19,2) y psicología (19,1) e ingenierías (18,9).

En la categoría de ambiente en el aula el mayor puntaje obtuvo el programa de administración (26,2), seguido por derecho (25,7), psicología (25,2) e ingenierías (24,9).

En la categoría de estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva van adelante administración y derecho (32,9), seguidos por psicología (30) e ingenierías (29,6).

En la categoría de estrategias de mediación emocional y motivacional los programas se distribuyeron así: derecho (40,9), administración (39,4) y psicología (39,3) e ingenierías (37,9).

En la categoría de estrategias evaluativas los programas de administración e ingenierías sobresalen con un promedio de 19,4 y 19,1 respectivamente, seguidos por el programa de psicología (18,4) y derecho (16,3).

En la categoría de recursos didácticos se observa el mayor puntaje en el programa de psicología (29,9), seguido por el derecho y administración (29) e ingenierías (25,7).

• Enfoques de aprendizaje en los estudiantes en las facultades de psicología, odontología, educación, administración, medicina, derecho.
Tabla N 33: Resumen de puntajes obtenidos por los estudiantes en programas estudiados en relación a diferentes ítem constitutivos de los enfoques de aprendizaje.

	Condicionantes Sociales			Condicionantes afectivo-motivacionales						Estrategias metacognitivas					Estrategias cognitivas							
	Apoyo familiar (medio) s.d.	Colaboración con compañeros (medio) d.s.	Entendimiento con profesores (medio) d.s.	concentración			motivación			Ansiedad/miedo al fracaso			Planificación de aprendizaje		supervisión			Selección de información		Organización de información	Elaboración, relaciones comprensivas	
				En trabajo personal (bajo) s.d.	En clase (medio) d.s.	Uso de trucos (medio) d.s.	Extrínseca (medio) d.s.	Intrínseca (medio) d.s.	Actitud al estudio (medio) d.s.	Recuerdo de fracasos anteriores (medio) d.s.	Miedo a seguir fracasando (medio) s.d.	Objetivos exigentes (medio) d.s.	Planes para diversidad (bajo) s.d.	Control de tiempo (medio) s.d.	Previsión de exámenes (bajo) s.d.	Supervisión del proceso (medio bajo) s.d.	Evaluación final (medio) s.d.	Proceso de búsqueda (medio) d.s.	Selección de ideas principales y secundarias (bajo) d.s.	Esquemas/mapas/resúmenes (bajo) s.d.	Relación con conocimientos previos (medio) s.d.	Búsqueda de nuevas relaciones (medio bajo) d.s.
Psicología	18,4	70,4	20,3	66,1	77,2	17,5	19	20,8	20,4	72,2	74,4	88,2	17,2	63,8	17	27,6	27,6	75,3	26,8	42,8	73,1	24,3
Administración	19,9	84,8	18,8	77,3	91,6	19,4	20,1	21,4	18,6	87,8	73	58,1	16,6	77,4	18,5	27,8	26,9	62,1	26,5	37,7	73,4	26
Ingenierías	18,5	64,8	20,4	74,7	61	16,9	20,9	21,1	20,2	51,6	61,9	73	17,4	61,4	17,5	28,5	21,5	82,6	32,3	37,6	69,9	27
Derecho	17,7	49,6	16,5	54,4	37,7	16	21,9	15,8	18,1	55,6	62,8	57,9	16,1	68,4	18,1	24,8	26,1	52	28,3	41,3	51,4	23

Fuente: Autora

 Citación del artículo: Klimenko, O. (2013). Prácticas de enseñanza de los docentes y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en algunos programas académicos de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Psicoespacios*, Vol. 7, N. 10. pp. 129-170. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

 Recibido 02. 03. 2013
 Arbitrado 03.05.2013
 Aprobado 10.06.2013

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

Según los datos obtenidos se puede observar una mayor tendencia hacia el enfoque profundo en los estudiantes de ingenierías, ya que muestran mayores niveles de manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas.

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

Referencias.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de educación*. n 5442, p.1-19.

Charcos, P. (1996). Los Trotacuentos; La Ruta Gutenberg. *Revista Cuadernos de Pedagogía* N° 246, Madrid: Albacete, p. 32-34.

Citación del artículo: Klimenko, O. (2013). Prácticas de enseñanza de los docentes y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en algunos programas académicos de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Psicoespacios*, Vol. 7, N. 10. pp. 129-170. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 02. 03. 2013

Arbitrado 03.05.2013

Aprobado 10.06.2013

Henaó, O. (2001) Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación de escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. 24 (1), 45-6. Recuperado el 27 de octubre del 2007 desde <http://bibliotecologia.udea.edu.co/revinbi/Numeros/index.htm>

Hernández, F., Rodríguez, M., Ruiz, E., Esquivel, J. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, N 53/7, p. 1-11.

Kember, D., (1997). A reconceptualisation of the research into university academic's conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7, (3), pp. 255-275.

Mateos, M., Pérez, M., (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Perez, M., Mateos, M., Martin, E., Cruz de la, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L. p. 401-417.

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

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

Citación del artículo: Klimenko, O. (2013). Prácticas de enseñanza de los docentes y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes en algunos programas académicos de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Psicoespacios*, Vol. 7, N. 10. pp. 129-170. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Recibido 02. 03. 2013

Arbitrado 03.05.2013

Aprobado 10.06.2013

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

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

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

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

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

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