

ENFOQUES DE ENSEÑANZA, CONCEPCIONES, REPRESENTACIONES Y DISCURSOS SOBRE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE



*Isabel Sierra Pineda
Martha Pacheco Lora
Nohemy Carrascal Torres
Juana Robles González*

Colección
TEMAS CLAVE
2024

Enfoques de enseñanza, concepciones, representaciones y discursos sobre la calidad del aprendizaje

Impacto de la formación posgradual en las prácticas del profesorado

COLECCIÓN TEMAS CLAVE

Autores:

Isabel Alicia Sierra Pineda

Juana Robles González

Martha Pacheco Lora

Nohemy Carrascal Torres

GRUPO DE INVESTIGACIÓN CYMTED-L

Universidad de Córdoba - 2024

Montería- Colombia

195 p; 23x 18 cms.

ISBN DIGITAL: 978-958-5104-74-7

Sistema de Universidades
estatales del Caribe
colombiano

Universidad de Córdoba
Montería, Colombia
2024

ISBN: 978-958-5104-74-7



Licencia Creative
Commons
AtribuciónNoComercial-
SinDerivar 4.0
Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).

Las ideas expuestas en
esta obra son solo
responsabilidad de los
autores.

Fondo de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Edición

Isabel Alicia Sierra Pineda

Coordinadora Editorial

iasierrapineda@correo.unicordoba.edu.co

Oficina de Biblioteca y Recursos Educativos

Biblioteca@correo.unicordoba.edu.co

Diseño de Portada

Isabel Alicia Sierra Pineda

Diagramación

Big Signs

Fondo de Publicaciones

Universidad de Córdoba

Carrera 6 No. 77- 305 Montería - Córdoba.

<https://www.unicordoba.edu.co>

ENFOQUES DE ENSEÑANZA, CONCEPCIONES, REPRESENTACIONES Y DISCURSOS SOBRE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE

Impacto de la formación posgradual en las prácticas del profesorado

ISABEL ALICIA SIERRA PINEDA
MARTHA PACHECO LORA
NOHEMY CARRASCAL TORRES
JUANA ROBLES GONZÁLEZ



United Resources Localization
<http://edunexos.edu.co/maestriaeducacion/enfoques>
ISBN 978-958-5104-74-7

Contenido

	Pag
Prólogo	9
Capítulo 1	Las concepciones del profesorado y su trascendencia en la actuación 13
Capítulo 2	La evaluación de la calidad del aprendizaje y el sentido de competencia 33
Capítulo 3	Un camino metodológico para la comprensión de las relaciones entre percepciones, concepciones y enfoques de enseñanza y aprendizaje 45
Capítulo 4	Manifestaciones y narrativas sobre el impacto formativo de la formación posgradual. La “traducción” de enfoques de enseñanza en ambientes de aprendizaje 63
Capítulo 5	La conciencia del valor de la formación continua del profesorado para las transformaciones de la acción desde el ejercicio del pensamiento 153
Referencias	

Prólogo

En el marco de los procesos de autoevaluación de programas de posgrado y a nivel institucional es necesario estudiar cómo perciben, representan e interpretan los profesores universitarios y los estudiantes de programas de formación de educadores en el nivel de maestría, los conceptos de la enseñanza, aprendizaje y de evaluación desde su perspectiva personal y en contexto, como elementos asociados a la gestión de su práctica educativa, de la calidad del aprendizaje y la eficacia escolar.

Este libro es un aporte a los estudios sobre la calidad de la enseñanza y la calidad del aprendizaje; se reporta el proceso y los resultados de una investigación en la que se analizan las relaciones entre ambas desde la perspectiva de las percepciones y experiencias o prácticas del profesorado (docentes de maestría y magister en formación en distintas instituciones de la región), en el contexto del programa de Maestría en educación ofrecido en red por las Universidades estatales del Caribe colombiano, SUE Caribe. Se indagó primero acerca de los enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje y luego sobre lo que piensan o conciben sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación, para tratar de establecer la coherencia e interinfluencia de estas concepciones con las narrativas alrededor de las actuaciones docentes, las

percepciones sobre cambios en la calidad educativa y las transformaciones en el pensamiento de los docentes y estudiantes, a propósito de la participación en el programa de formación mencionado.

Así, el interés investigativo ha sido por un lado la indagación de concepciones, percepciones y quehaceres de los profesores de maestría en educación y de los estudiantes de maestría en su ejercicio como docentes en distintos niveles de escolaridad, y por otro, se extiende a tratar de reflexionar sobre cómo estos factores se relacionan de manera predictiva con la eficacia de los procesos de formación en las instituciones educativas donde están vinculados como maestros, los estudiantes y los egresados.

El estudio permitió enriquecer las descripciones iniciales apoyadas en un sistema de categorías apriorísticas; se propuso un abordaje cualitativo con un enfoque fenomenográfico a través de dos instrumentos de auto reporte que fueron complementados con las narrativas de los participantes entrevistados en profundidad. Se constituyeron los casos de la muestra desde una selección intencional de 27 profesores del programa, 41 estudiantes y egresados de la Maestría en educación SUE Caribe y una selección casual de 10 docentes extranjeros homólogos que generaron información mediada por entrevistas y testimonios en diferentes escenarios, (simposios, congresos, y ambientes propios de las universidades de la red y de otras universidades). Estos se incluyeron como pares de referencia iberoamericana (Portugal, España, Chile, Argentina, México, Jamaica y Brasil); ello con una finalidad de contraste para establecer una aproximación al estado de tendencias como base de un modelo

posible de ser aplicado en la caracterización de la relación entre el pensar, el decir y el hacer de los educadores en este nivel de formación.

La investigación aporta en la definición de conjuntos de rasgos que describen las concepciones sobre enfoques de enseñanza, la concepción de ambientes de aprendizaje, en función de sus concepciones sobre aprendizaje, las percepciones sobre las necesidades de aprendizaje, sus representaciones sobre la calidad del aprendizaje, las acciones de gestión de los aprendizajes que realizan los estudiantes, haciendo especial énfasis en cómo se concibe la evaluación y cómo se valora la calidad de lo aprendido con repercusiones que son reconocidas en términos de cambio en el pensamiento pedagógico de los estudiantes y egresados a propósito del modelo de formación del que han sido sujetos.

“Hoy que nos hemos percatado que los estudiantes aprenden voluntariamente mucho más afuera que lo que aprenden de lo curricularmente prescrito, nuestra búsqueda como educadores se invierte: en lugar de pretender con el esfuerzo didáctico que los estudiantes entiendan bien nuestras explicaciones y aprendan, nos orientamos a entender sus comprensiones y valorar su aprendizaje y sus experiencias, para aprender nosotros sobre lo que demandan y necesitan en ambientes desafiantes, complejos y de incertidumbre”.
(Tomado de Confianza, ética y nueva pedagogía. Tríada en el desafío para el cambio en educación)

Dra. ISABEL SIERRA PINEDA
Facultad de Educación y Ciencias Humanas
Universidad de Córdoba - Colombia

Las concepciones del profesorado y su trascendencia en la actuación pedagógica



Las concepciones que el maestro tiene de su profesión y de la naturaleza del aprendizaje, permean su acción, determinando las estrategias con que aborda su quehacer desde los modelos de formación explícitos en los proyectos educativos institucionales.

Las Universidades en Colombia adoptaron el sistema de créditos académicos asociado a la distribución y en la intensidad horaria de los cursos del plan de estudios. Se asigna el doble del tiempo en pregrado o el triple del tiempo en el caso de los postgrados para el desarrollo de actividades

complementarias y tareas independientes. Ello determina a los profesores una actuación más consciente de su papel mediador, consecuente además con la influencia que pueden tener sus estrategias de enseñanza. A los estudiantes les genera espacios para asumir con autonomía, conciencia y control las actividades de aprendizaje en contextos situados donde se pueden plantear problemas más o menos estructurados y la transferir las habilidades a casos diferenciados. (Sierra, P. 2010). Desde esta perspectiva se requieren concepciones renovadas de enseñanza, de aprendizaje y cambios en los criterios de evaluación de la calidad del aprendizaje.

Para la mejora de la docencia universitaria se piensa en la necesidad del perfeccionamiento pedagógico del profesorado, que incide directamente en desarrollo institucional y se deben plantear reflexiones acerca del significado de la acción psicoeducativa en las universidades, ante las condiciones que representa el entorno tecnológico como sinónimo de retos, oportunidades de interacción y requerimientos en competencias profesionales. Los universitarios conviven en organizaciones de aprendizaje. Un profesor universitario emprende el camino de la docencia sin dejar de aprender, abordando evolutivamente una acción en una renovada cultura de la enseñanza y del aprendizaje, se decide a trascender de la “quietud de una vida profesional acostumbrada” a una práctica en movimiento, con implicaciones en las formas de entregar información contenidos, la calendarización abierta, las “aulas tácitas”, (Villar, 2004) que no se refieren solo al claustro sino al contexto de problemas y desafíos del mundo real donde se ejercen las

profesiones y se amplían las interacciones entre el alumnado y con los colegas.

El que una estrategia de maestría en educación sea pertinente implica desarrollar y fomentar una cultura investigativa, cifrada en el interrogante de “¿Cómo generar procesos de transformación curricular y pedagógica a partir de una cultura investigativa y de evaluación con sentido formativo, hacia la formación integral y el mejoramiento de la calidad de la educación en el contexto local, regional y nacional? (PEP, proyecto educativo del programa Maestría en educación SUE Caribe).

La gestión de la calidad educativa en el Caribe colombiano se evidencia a partir de los esfuerzos que desde las universidades en alianza SUE Caribe se han realizado consolidando los colectivos académicos y la actividad de los grupos de investigación. La Maestría en Educación SUE Caribe ha sido concebida como espacio y oportunidad que aporta a producción permanente de significaciones de la existencia humana del maestro y sus múltiples dimensiones (corpórea, socioemocional, cognoscitiva, lingüística, comunicativa, ético-moral, estética y trascendente) con el fin de percibir desde su condición histórico-cultural, la manera y los modos de valoración y sus posibilidades de intervención frente a la problemática que el entorno le presenta. Por ello el proyecto que se describe en esta obra, se justificó para analizar en profundidad las percepciones, concepciones y representaciones de docentes y estudiantes de maestría en educación y como estas trascienden la actuación en la

docencia desde las concepciones del profesorado universitario sobre la enseñanza, sobre la calidad del aprendizaje sus percepciones sobre la eficacia a partir de sus formas o enfoques al implementar actividades de enseñanza, sobre sí mismos, y su propia autonomía.

Interesan también las representaciones del profesorado sobre el saber que enseñan y la forma de explicitarlo mediante estrategias pertinentes y la percepción de la relación entre la calidad de la enseñanza y la calidad del aprendizaje a partir de sus formas de implementar actividades didácticas y de evaluación. Esto es fundamental para el desarrollo docente y la calidad de los resultados del aprendizaje (Samuelowicz y Bain,1992).

El estudio se centró en el análisis de los enfoques de enseñanza de los profesores universitarios y la determinación de las características de aprendizaje vinculadas al enfoque adoptado por el profesor; por ello el estudio se adelanta también con estudiantes y egresados como aporte a la evaluación del impacto del modelo socioformativo del programa de Maestría en educación analizado desde una perspectiva de los propios profesores y adoptando una mirada fenomenográfica como plantean Marton,1988 Trigwell, 1991.

El alcance de la investigación desarrollada llevó a planteamientos sobre las transformaciones requeridas para favorecer una cultura orientada a la calidad del aprendizaje desde la valoración que profesores estudiantes y egresados expresan desde su propia perspectiva acerca de las transformaciones producidas atribuibles a las acciones de formación al interior del programa de maestría en educación en el que han sido partícipes.

1.1 Creencias, Percepciones, concepciones: sus interrelaciones como formas de representación del quehacer docente

Este estudio tiene un interés central en los componentes que configuran entre otros el pensamiento y así mismo guían las acciones del profesorado. Tales componentes creencias, concepciones y percepciones, hay que diferenciarlos para poder aclarar cómo determinan el quehacer de los educadores.

Las percepciones son un componente funcional del procesamiento de la información y por tanto de la actividad cognitiva, están influenciada por las experiencias, creencias y concepciones y ellas a su vez intervienen en las decisiones afectan las expectativas y juicios e influyen en el comportamiento.

La percepción comporta una interpretación y lejos de ser un fenómeno sensorial configura una conducta psicológica compleja vinculada a referencias particulares elaboradas a partir de la propia experiencia individual y social. (Feyerabend, 1975)

Desde los aportes de corrientes estructuralistas, del funcionalismo y del representacionalismo, integrados, las creencias son estados de la mente en los que uno supone que algo es verdadero o probable. Según Harvey, (1986 son representaciones individuales de la realidad con atributos de validez para guiar el pensamiento y el comportamiento. Son

dependientes y relativas a la interpretación, son representaciones mentales y tienen un papel causal. Las creencias están en relación con las percepciones y con las acciones: las percepciones generalmente causan creencias y las creencias causan acciones. (Dennet, 1989, Levin, 2018, Pitt, d., 2020)

Por su parte las concepciones dan significado a las experiencias, son “un conjunto de principios, opiniones y convicciones que determinan la línea de actividad que hacia la realidad mantiene un individuo, grupo social, clase o la sociedad en su conjunto”. Son interdependientes de las creencias y esquemas y funcionan como un filtro que regula, de forma consciente o inconsciente, el estilo personal de enseñar y las decisiones que se toman durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, (Sierpinska, 1994). Según estos autores la identificación e interpretación de las concepciones de los maestros puede significar el punto de partida para la renovación de las prácticas.

En el caso de los maestros hay mucha investigación sobre la manera como creencias, percepciones y concepciones se reflejan en su práctica pedagógica y como solo si estas evolucionan marcan el ritmo del cambio y la innovación, no solo del pensamiento sino de la acción. El que esto no ocurra puede significar que las concepciones pese a que cambie el discurso, permanecen estáticas, se afianzan anacrónicas, no se trasciende a la acción y se disminuye la creatividad.

Los estudios sobre las concepciones del aprendizaje han permitido constituir un corpus de investigación importante y

podemos decir que hay un cierto consenso en relación con algunos de los resultados obtenidos por investigadores, sin embargo, sigue siendo relevante más investigación que permita una mayor consolidación en los resultados y en las metodologías más apropiadas en distintos contextos. Desde las dos últimas décadas del siglo XX se adelantaron estudios sobre los enfoques del aprendizaje (Marton, 1988; Van Rossum y Schenk, 1984; Prosser y Millar, 1989; Trigwell y Prosser, 1991) y un poco menos sobre las concepciones o los enfoques de enseñanza, resultando aún un campo de interés en el nuevo marco de los procesos de gestión de la calidad y de la búsqueda de la eficacia de las instituciones educativas. Un enfoque de la enseñanza describe el modo en que el profesorado concibe la enseñanza y actúa de acuerdo con dicha concepción.

Entwistle y Tait (1990) y Trigwell y Prosser (1997), han llevado a cabo investigaciones que relacionan las creencias de los profesores y los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje con las tareas llevadas a cabo en el aula. Entwistle y Ramsden, 1983; Marton y Saljo, 1984; Van Rossum y Schenk, 1984; Entwistle y Waterston, 1988; y Ramsden, 1989 han señalado que los estudiantes tienden a realizar su aprendizaje en función de la concepción que desarrolla el profesorado dentro del aula en la enseñanza de las materias.

El profesorado cuando llega al aula lo hace con sus propias concepciones o enfoques de enseñanza y aprendizaje lo que, sin duda, determina lo que hace en aula y cómo lo hace. O como señala Farrell, (2005), dichas concepciones o enfoques hacen de filtro y determinan las decisiones sobre la enseñanza. Hoy muchos estudios describen aspectos de la práctica

docente que se relacionan con el aprendizaje efectivo en el aula y los resultados de los estudiantes, además de la buena instrucción, la experiencia, las creencias y actitudes del maestro y su receptividad de las necesidades de los estudiantes y varios factores de antecedentes de estudiantes, aulas y escuelas, cuentan al momento de definir la calidad de los procesos de formación.

En un estudio de la OECD, 2009, aplicado en 23 países se concluyó que las creencias, prácticas y actitudes de los maestros varían. En distintos países algunas creencias y prácticas son más relevantes que otras. Cuentan las diferencias interculturales y las creencias de los maestros acerca de su eficacia propia, como variable metacognitiva ("autoeficacia o sentido de competencia"), y su satisfacción en el trabajo propicia efectos en la calidad del ambiente de aprendizaje.

La investigación sobre las concepciones tiene su origen en dos líneas. La primera se origina en el pensamiento preconfigurado de los profesores sobre la enseñanza (Clark y Peterson, 1986; Pajares, 1992) y la segunda más reciente trata de comprender la enseñanza a partir de la perspectiva construida por los propios profesores. La primera línea de investigación, más desarrollada en la década de los 70 y 80, ha sido muy influenciada por la psicología cognitiva y cuyos resultados indican que el pensamiento de los profesores es percibido y afecta sus acciones y que a su vez estas influyen el rendimiento de sus estudiantes, (Clark y Peterson, 1986, Entwistle, Skinner, Entwistle y Orr, 2000). En esta línea de investigación se trata de explicar las percepciones de los profesores sobre la

enseñanza desde teorías preestablecidas. En cambio, la segunda línea de investigaciones se plantea desde una perspectiva de segundo orden tratando de comprender la enseñanza desde la perspectiva de los mismos profesores a partir de situaciones concretas y particulares (Prosser y Trigwell, 1999). Esta línea de investigación realiza sus estudios desde un planteamiento fenomenográfico, tratando de ver la relación entre el enfoque de enseñanza y los enfoques de aprendizaje.

Como señalan Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell (2001) hay una clara diferencia entre esas líneas y es que el profesorado universitario se considera más un experto en su materia que los demás profesores de otros niveles de escolaridad. Hay algo más que añadir y es la presión que las universidades están ejerciendo sobre el profesorado para una enseñanza de mayor calidad, especialmente en el nuevo sentir de la educación superior, lo que ha hecho que se vaya fomentando la investigación en este nivel educativo.

Desde los ochenta (Watkins, 1997) han surgido líneas de investigación con cierta trayectoria investigadora como son los enfoques de aprendizaje, las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje y la calidad del rendimiento de los estudiantes relacionada con dichas concepciones. Unos se han centrado más en describir las teorías personales del aprendizaje (Fox, 1983), otros en las creencias y orientaciones acerca de la enseñanza (Samuelowicz y Bain, 2001; Kember y Gow, 1994) otros sobre los enfoques de enseñanza (Trigwell et al. 1994; Murray y Macdonald, 1997; Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden y Benjamin 2000), mientras que otros se han centrado en las concepciones sobre la enseñanza.

La gran mayoría de estos estudios están realizados en el nivel universitario y las concepciones de la enseñanza se han limitado a un número reducido de categorías ordenadas jerárquicamente y centradas o bien en el profesor o bien en el estudiante.

Aunque el número de categorías difiere de unos autores a otros, en la mayoría de los casos la concepción que la enseñanza es impartición y transmisión de información o es construida para ayudar al estudiante a desarrollarse. También se categoriza como centrada en el profesor o centrada en el estudiante, (Lindblom-Ylänne, Trigwell, 2006).

Säljö (1979) y Marton y colaboradores (1993) propusieron categorías sobre las concepciones del aprendizaje, son las siguientes:

1. *El aprendizaje es adquisición cuantitativa de conocimientos*
2. *El aprendizaje es memorización*
3. *El aprendizaje es adquisición de hechos y procedimientos para aplicar*
4. *El aprendizaje sirve para comprender o extraer significados*
5. *El aprendizaje sirve para cambiar a la persona*
6. *El aprendizaje es un proceso de interpretación y captación de la realidad*

Desde las aportaciones de Marton, (1976) y Biggs, (1987, 1993), “los enfoques de aprendizaje designan los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes de las tareas académicas, influenciadas por sus características personales”.

Las situaciones de aprendizaje enfrentan a los estudiantes a las metas permeadas por sus motivaciones y por otra parte las estrategias que puede aplicar usando los recursos cognitivos le permiten alcanzar sus intenciones. Plantean que la eficacia del

aprender estaría dada por la presencia de mayor o menor grado de metacognición. Los enfoques de aprendizaje se configuran en esa relación y también son afectados por variables de cada individuo y por el efecto que es generado por la enseñanza, características de contexto o de diseño del ambiente de aprendizaje, el cual depende del enfoque de enseñanza del profesor.

El modo en que los profesores enfocan su enseñanza y los estudiantes el aprendizaje, va a depender de la concepción que ambos tengan de estos dos procesos. Los que entienden la enseñanza como transmisión de la información perciben al maestro como el centro del proceso. Los que asumen el aprendizaje como una construcción del conocimiento sitúan al estudiante en el centro del proceso. Así habría dos polos, dos modelos, dos enfoques de enseñanza: uno de carácter instruccional, sumativo en el que el estudiante adopta un papel más pasivo ante el conocimiento, es menos crítico, es más secuencial, etc. y otro, el de carácter constructivista en el que el estudiante construye el significado de lo que aprende. (Trigwell y Prosser, 1996). Esta concepción está ampliamente sustentada por las teorías constructivistas piagetianas y Vygostkianas. Sin embargo, en la praxis los maestros y sus educandos pueden matizar las actitudes en la relación pedagógica de manera que no es reconocible su ubicación en un extremo o el otro.



Gráfico 1. Relaciones entre las variables que intervienen en la elección de un enfoque de enseñanza por parte de los docentes Soler Contreras y Romero Vanegas (2014).

¿Cuándo consideramos que una escuela o una institución educativa es eficaz?

“Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula. Se encuentra entonces que las escuelas más eficaces están estructuralmente, simbólica y culturalmente más unidas que aquellas que se han mostrado menos eficaces pues operan más como un conjunto orgánico y no como una colección de subsistemas independientes”. (Cotton, 1995; Reynolds 2005; Townsend, 2007).

El estudio de las concepciones de los maestros sobre enseñanza y aprendizaje cobra especial importancia hoy cuando se pretende relacionar lo que creen los profesores con los ambientes de aula y el clima que se genera en las instituciones. En la búsqueda de la calidad se ha problematizado ampliamente y hay aportes desde la investigación sobre eficacia escolar que arroja en sus

resultados muchos de los factores que influyen; pero una escuela eficaz no es la suma de elementos aislados, en la práctica ella se configura desde una cultura que le es propia.

1.2 Contribuciones sobre Enfoques de enseñanza y Enfoques de aprendizaje.

Estudios de las dos recientes décadas muestran la investigación sobre el enfoque de aprendizaje, desde la propia perspectiva del alumnado. Carrascal Torres, S. N. (2010), señala que aunque es muy prolífica la actividad investigativa, concordando con otras revisiones, el campo está todavía por explorar en Latinoamérica. Se aplican instrumentos y técnicas para contrastar los motivos y estrategias de los estudiantes cuando abordan una tarea, para establecer si son superficiales o profundas. Los enfoques de aprendizaje se refieren a la intención y al proceso de un estudiante al encontrarse una tarea en un momento específico y desde sus respuestas puede evidenciarse una característica que aplica continuamente en otras asignaciones de orden académico o analógicamente en situaciones de aprendizaje no escolares.

En un estudio realizado en 2013, Montenegro y González analizaron la utilidad de la fenomenografía para develar la relación entre motivaciones, intenciones y estrategias del profesorado que se combinan para configurar formas de enseñanza según lo ya planteado por Trigwell y Prosser en 1996, Kember y Kwan en 2000, desde lo cual surgen dos extremos en un continuum, uno centrado en el aprendizaje y otro centrado en el contenido. La fenomenografía de la enseñanza y del aprendizaje concibe que estos dos fenómenos

de la actividad humana, generalmente estables, pues se afianzan en creencias y experiencias propias de la formación, también pueden ser eventualmente afectados por el contexto; por ello los autorreportes de un docente situado en un ambiente con pocos alumnos pueden diferir de si mismo cuando cambian las condiciones de densidad estudiantil en sus clases.

“...un profesor puede enfocar la enseñanza desde la transmisión de información, (TICP: Transmisión de información centrada en el profesor) haciendo de este proceso su principal intención; esta aproximación es el extremo más reduccionista del proceso docente, que ha caracterizado a la educación tradicional. Por su parte, la intención de propiciar un cambio conceptual centrado en el estudiante o en el que aprende, (CCCE), es el extremo opuesto, característico de los procesos educativos con tendencias de corte constructivista. Entre estos dos extremos de intenciones, hay un continuo de naturaleza jerárquica en la enseñanza por parte del docente.” (Soler, M. G.; Cárdenas, F. A.; Hernández-Pina, F.2014)

Marton, F. (2014), enfatiza que para aprender algo, el aprendiz debe comprender lo que se va a aprender (el objeto de aprendizaje); y consecutivamente se amplía por Entwistle, N. (1988) en Lacanster y J. Biggs en Australia, entre otros, aporta una nueva dimensión al estudio del aprendizaje con un auténtico contexto instituyendo un corpus de conocimiento que ha permitido la reflexión e innovación de muchos principios teóricos del aprendizaje en nuevas lógicas para la práctica educativa. López & López (2013), quienes con su artículo Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación, reconocen la literatura sobre los enfoques de aprendizaje, desde la reflexión de la teoría SAL (Students Approaches to Learning, Enfoques de aprendizaje de los

estudiantes), también conocida como teoría 3P. Muestran sus elementos y su desarrollo desde sus inicios hasta su formulación actual. Igualmente, revelan la falla en el éxito de ciertos experimentos para desarrollar el enfoque profundo entre los estudiantes. Subrayan, que la teoría SAL no asocia el enfoque profundo exactamente a un mayor rendimiento, sino a un aprendizaje de mayor calidad.

Aquí se cuestiona la evaluación y el reflejo del nivel de aprendizaje conseguido, lo que hace sea inevitable la profundización en la comprensión por alcanzar aprendizajes más vigorosos, eficientes y de mayor calidad, lo cual muestra la necesidad de seguir investigando en este ámbito de estudio.

En referencias más recientes, Soler, Cárdenas, Hernández, & Monroy Hernández, (2017), con su estudio sistemático, Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución, manifiestan la importancia que han tenido la tendencia metodológica de investigación basada en la fenomenografía, consolidando gran parte de los estudios en la línea SAL, la formación en relaciones entre la práctica pedagógica, las concepciones, enfoques y modos de abordaje de la enseñanza con la concienciación, intencionalidad y afectación al aprendizaje de los alumnos, entre otros.

Clavería, (2018) con su contribución, Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza en la educación superior chilena, analizan los resultados de investigación realizada con una muestra de profesores y alumnos consultados proveniente de tres universidades regionales, los

cuales demuestran una correlación entre los enfoques de enseñanza y aprendizaje, cuya presentación general afirma el surgimiento de nuevos retos sobre motivación, estrategias y recursos didácticos que se deben utilizar en el aula universitaria, direccionando un cambio y predominio en un enfoque con niveles que alcancen un aprendizaje profundo, propio de los estudios en nivel educativo superior para promover una educación de calidad, igualmente implica la necesidad de un tipo y rol docente contemporáneo y apropiado, renovado de habilidades y competencias pedagógicas correspondientes a la sociedad moderna. Otra contribución reciente se encuentra en el estudio de Rodríguez, Solórzano, Sáenz y Guerra Castro (2022), sobre las Categorías de enseñanza, aprendizaje, desarrollo, innovación educativa y formación, relaciones entre ellas, acentuando en este sentido la comprensión de categorías fundamentales como son, la enseñanza y el aprendizaje siendo el enfoque hacia el aprendizaje con características innovadoras, dinámicas, reflexivas, dialógicas y creativas, distinguidas en su propia dimensión como en sus interdependencias, según las opiniones que han estado presentes en los pedagogos ecuatorianos desde el siglo pasado hasta la actualidad. Deducen que, hoy la prioridad es el estudio del carácter activo e innovador del aprendizaje vinculado con el “enseñar a pensar” de allí que existe en el panorama regional latinoamericano, una especial significación acerca de las concepciones pedagógicas y teóricas y de modo creciente, la asunción hacia diferentes aspectos y formatos en la agenda de políticas educativas ante todo en el proceso de las influencias que abarcan todas las esferas del desarrollo del educando: cognitiva, afectiva, volitiva, física. Se reconoce un sistema

integrador que implica visiblemente un componente indisoluble entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje, siendo la enseñanza un carácter desarrollador de las potencialidades del hombre. Por derivación, entonces concluyen que el aprendizaje eficiente, innovador y perdurable debe reunir ciertas condiciones psicológicas, pedagógicas y sociales. puesto que es el alumno por sí mismo quien observa, y experimenta exigencias para alcanzar un pensamiento propio.

Mercado, Calderón & Palominos (2022), estudian los enfoques de aprendizaje en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena, en el marco del proyecto de investigación “Incidencia de las metodologías activas en los enfoques de aprendizaje de estudiantes de pedagogía”, auspiciado por el Ministerio de Educación en el marco del Proyecto Basal. Se indagó sobre como los espacios formativos de carácter práctico inciden en el desarrollo del enfoque profundo de aprendizaje.

Se trabajó un cuasiexperimento con una muestra de educadores en formación de dos programas de pedagogía. Se encontró un predominio del enfoque profundo de aprendizaje en todas las cohortes de niveles más avanzados de la carrera, donde hay mayor presencia de cursos prácticos y que este enfoque de aprendizaje se rige por los enfoques de enseñanza del profesorado. Se valora el aporte del estudio en los cambios asociados al diseño curricular de programas de formación docente tanto para responder a lineamientos generales y legales, como para mejorar la calidad del aprendizaje.

Se ha concluido que los enfoques del aprendizaje están constituidos por la motivación o intenciones del educando para aprender, y las estrategias que aplica en el proceso de aprendizaje. Estos motivos y las tipologías o estilos personales, las experiencias y conocimientos previos definen la forma de acercarse al aprendizaje situado o en contexto. Así los resultados de aprendizaje dependen de la consistencia entre todos estos elementos.



Gráfico 2. Relaciones entre los factores que intervienen en la selección del enfoque de aprendizaje por parte de cada estudiante. (Soler Contreras y Romero Vanegas, 2014).

En este sentido otro trabajo titulado, *Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con la motivación intrínseca y extrínseca*, Santiago, B. (2021), apunta que los estudiantes entrevistados al ingresar a la universidad tenían motivadores extrínsecos y un enfoque superficial de aprendizaje pero fueron desplegando a lo largo de su proceso formativo formas más intrínsecamente motivadas para afrontar retos personales sin dejar de tener motivaciones extrínsecas que orientan a la aprobación, obligación, hábitos especialmente al inicio de la carrera, así como prestigio, ganancias, competencia y reconocimiento que se conservan durante la carrera.

No cabe duda desde los hallazgos de estos estudios, que en los universitarios con predominancia en el enfoque profundo, la adopción de este, como estilo y el equilibrio de motivaciones extrínsecas-intrínsecas tiene un valor predictivo en el desarrollo profesional exitoso, dado que ponen en juego hábitos y habilidades blandas asociadas a la aspiración, la curiosidad, las expectativas y la autonomía en los escenarios laborales.

La evaluación de la calidad del aprendizaje y el sentido de competencia



La calidad del aprendizaje es un constructo relacionado con la evaluación de la efectividad del proceso de enseñanza y su capacidad para llevar a determinados resultados de aprendizaje. La calidad del aprendizaje es un enfoque integral que considera diferentes dimensiones del aprendizaje, tales como la adquisición de conocimientos y habilidades, y la aplicación de los mismos, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas complejos.

En los últimos años, se han utilizado diferentes teorías para validar y explicar el constructo de **calidad del aprendizaje** en la educación superior. A continuación, se presentan algunos de los referentes más relevantes en este campo:

- Teoría del Aprendizaje centrado en el aprendiz. Esta teoría concibe al aprendiz como centro del proceso de aprendizaje. La calidad del aprendizaje se relaciona con la capacidad del estudiante para construir su propio conocimiento y aplicarlo en situaciones prácticas. (Biggs y Tang, 2011).
- Teoría de la Carga Cognitiva: Esta teoría se enfoca en el volumen y densidad de la información con la que se relaciona el estudiante y su capacidad para procesarla y elaborarla. La calidad del aprendizaje estará dada por la capacidad del estudiante para manejar la carga cognitiva de las tareas asignadas. (Sweller, 2017).
- Teoría de la Aprendizaje Basado en Competencias: Esta teoría se enfoca en la adquisición y desarrollo de competencias prácticas. La calidad del aprendizaje se relaciona con la capacidad del estudiante para lograr las habilidades necesarias para desempeñarse en un campo específico y aplicarlas en situaciones prácticas. (Ruiz-Primo y Furtak, 2018).
- Teoría de la Evaluación Auténtica: Esta teoría se enfoca en la evaluación del aprendizaje basada en la aplicación de los conocimientos en situaciones prácticas y la calidad estaría dada por la capacidad de resolver problemas complejos en contextos auténticos. (Muñoz y Hernández, 2019).

Las teorías mencionadas anteriormente son solo algunos ejemplos de los referentes teóricos utilizados para validar y explicar este constructo en los últimos años. Marton, Hounsell y Entwistle, 1984; Biggs, 1987 en sus apreciaciones y conclusiones desde diversos estudios aplicados plantean que distintos enfoques de aprendizaje llevan a diferentes niveles de calidad en los resultados de aprendizaje. Cuando el enfoque es de logro se ponen en marcha recursos motivacionales y cognitivos dentro de un enfoque profundo al

aprender, que está asociado con resultados de calidad superior en contraste con bajos niveles de rendimiento y baja calidad del aprendizaje típicos del enfoque superficial. También son elementos predictores de la calidad del aprendizaje el autoconcepto, las metas académicas, la posibilidad de gestión y la elección de tareas y desafíos, así como la capacidad de adaptación al contexto académico. Soler, Cárdenas y Hernández (2017) sostienen que como variables determinantes de la calidad del aprendizaje se integran por un lado los estudiantes y sus rutas de aprendizaje, en segundo lugar, los docentes y sus rutas de enseñanza y en tercer lugar el contexto en el que se produce la interacción.

Se ha venido considerando que los enfoques de aprendizaje son bipolares pero que se ejercitan en un continuo dentro de una escala; podría sustentarse que no hay una real dicotomía entre el enfoque profundo y el superficial y que más bien lo que pasa con los aprendices es que dependiendo de la tarea o los desafíos, del contexto y de los mediadores se asumen diferentes aproximaciones y estrategias para lograr metas de aprendizaje y lo importantes aquí es caracterizar la capacidad del alumno para cambiar de enfoque, (Volet y Chalmers, 1992). En otras palabras, se necesita determinar por monitoreo y autoevaluación las adaptaciones que debe hacer para mejorar cualitativamente sus realizaciones al aprender mientras sucede su desarrollo intelectual. Esto se relaciona también con el término de Modificabilidad cognitiva estructural planteado por Feuerstein, (1974).

En el ámbito iberoamericano se reconocen los aportes de Zabala, (2003), específicamente en educación superior

quien sostiene que la calidad del aprendizaje universitario está relacionada con la capacidad de la universidad para proporcionar a los estudiantes experiencias educativas significativas y enriquecedoras que les permitan desarrollar su potencial cognitivo, emocional y social.

Para Zabalza, la calidad del aprendizaje universitario es resultado de la combinación de:

- *El desarrollo de competencias con las que los aprendices afrontan las demandas actuales en contexto. La calidad del aprendizaje universitario está relacionada con la capacidad de la universidad para ofrecer programas de estudio que permitan a los estudiantes desarrollar competencias relevantes para su campo de estudio y para su futuro desempeño profesional.*
- *La relación entre docentes y estudiantes en los ambientes de aprendizaje universitario, asociada con la capacidad de los docentes para crear entornos estimulantes y motivadores, que permitan a los estudiantes sentirse comprometidos con su proceso de aprendizaje y favorezcan el desarrollo de una actitud crítica y-reflexiva frente al conocimiento y a los fenómenos objeto de comprensión.*
- *La calidad institucional de la universidad, dado que la calidad del aprendizaje universitario se lograría a través de la combinación de políticas y estrategias institucionales que promuevan la excelencia académica, la innovación y la mejora continua.*

2.1 Elementos centrales en la evaluación de programas de formación desde la valoración de las percepciones de los sujetos participantes.

Desde la amplia literatura sobre esta línea de trabajo (Pérez Juste, 1990, da especial importancia en la evaluación de programas educativos a las características diferenciales de los estudiantes como motivación, intenciones e intereses y no

solo a las capacidades. Desde el modelo de Stufflebeam, 1987, la profesión docente está ligada a la evaluación permanente no con fines de demostración sino de mejoramiento continuo. Su modelo comprensivo de evaluación de programas es útil como referente para la toma de decisiones y para la comprensión de los fenómenos analizados. Para Atkinson, Furlog y Janoff, (1979) en evaluación de procesos de intervención las diferentes categorías de datos recogidos son útiles a diferentes audiencias de acuerdo con los roles que se viven en el proceso evaluado y además se favorece la autoevaluación del mediador, orientados o del docente en caso de programas educativos. Consideran que para la evaluación de programas es conveniente la combinación o contrastación o integración de datos cuantitativos y cualitativos de allí que sea imprescindible la complementación de la información desde datos empíricos con la interpretada desde información valorativa, por ello es importante la implementación de modelos que permitan esa integración.

En las consideraciones metodológicas de este proyecto se valoran esos aportes y se circunscribe y menciona aquí como referente útil y central, para establecer las percepciones sobre el impacto del proceso formativo, el modelo de Kirkpatrick, D.L. (1959), *Evaluating Training Programs*. modificado por Phillips, 1990, Wade, 1991, Watkins, 1998, dado que, en consonancia con los objetivos de esta investigación, plantea un protocolo para evaluar impacto de programas de “capacitación”; en esencia cualitativo, frente a otros más reduccionistas, este modelo validado y aún pertinente, presenta cuatro niveles:

- a) Aprendizaje alcanzado por los participantes y competencias desarrolladas en el programa.
- b) Reacción y nivel de satisfacción de los participantes con el proceso de formación.
- c) Conducta de los participantes en el rol que desempeñan, nivel de transferencia de los aprendizajes al ejercicio de su labor
- d) Resultados que afectan en lo institucional u organizacional

Glassick, Taylor y Maeroff, (2003), por otra parte, plantean una dimensión de la evaluación de las prácticas en educación como evaluación a partir de los resultados percibidos; ello implicar reconocer los logros de aprendizaje, como transformaciones que se evidencian no solo en estudiantes sino en los profesores, a partir de roles de enseñante y aprendices. Para estos autores es posible reconocer el nivel de intertersubjetividad evidenciados en los ajustes en las representaciones, que pueden ser intencionadas desde los modelos formativos, como saberes, contenidos o competencias. Así mismo, Espí Lacomba, Aruca Díaz & Lazo Machado, (2008) plantean la evaluación de la calidad de los programas formativos, a partir de variables desde las que se evidencien el logro de transformaciones a partir del modelo formativo propuesto.

En la dinámica de los desarrollos curriculares de programas de formación en educación superior la evaluación de orden institucional es uno de los procesos más relevantes y determinantes para su aceptación formal y credibilidad social, útil en el registro, renovación y acreditación, “En Colombia los principales objetivos del Sistema de

Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior están orientados a que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, suministren información confiable a los usuarios del servicio educativo y se propicie la autoevaluación permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación”. (CESU, 2022).

En medio del variado panorama de referentes sobre paradigmas y modelos de evaluación de programas este proyecto se constituye en una estrategia alterna que complementa los procesos de autoexamen dentro de una cultura de la evaluación adoptando la postura investigativa como forma de analizar e interpretar los valores e impacto del modelo formativo de un programa tomando en cuenta la mirada, concepciones y representaciones que han elaborado los miembros de la comunidad académica desde lo que hacen, lo que piensan y el cómo perciben los cambios más allá del diligenciamiento de instrumentos estandarizados y ponderado por factores.

2.2 La autoeficacia y el sentido de competencia como expresión o evidencia de transformación en el desarrollo humano

Algunas expresiones manifiestas en las entrevistas dieron lugar a una subcategoría emergente, dentro de la categoría de transformaciones socioeducativas: el sentido de competencia, que analizado desde la perspectiva de autoeficacia aporta en los resultados y conclusiones; por eso

se incluyen al final de esta síntesis de la revisión teórica algunos referentes que fundamentan y permiten contrastar el valor del concepto emergido en este contexto de indagación.

Aportes relevantes sobre la autoeficacia los encontramos en el ámbito de la investigación desarrollada por psicólogos reconocidos.

- *Albert Bandura* (1977): psicólogo y teórico social que desarrolló la teoría de la autoeficacia y su aplicación en diversos contextos, incluida la educación superior.
- *Frank Pajares* (1996): psicólogo educativo que ha investigado ampliamente la autoeficacia académica en estudiantes universitarios y su impacto en el rendimiento académico.
- *Michael H. Kernis* (2003): psicólogo social que ha investigado la autoeficacia académica y su relación con la autoestima y la motivación en estudiantes universitarios.
- *Anastasia Kitsantas* (2004): psicóloga educativa que ha investigado la autoeficacia académica y su impacto en las decisiones como elegir una profesión, el desempeño y la calidad del aprendizaje en estudiantes universitarios.
- *Dale Schunk* (2005): psicólogo educativo que ha investigado la relación entre motivación y persistencia con la autoeficacia académica

La autoeficacia es posible gracias a la conciencia metacognitiva, entendida esta como capacidad mental que permite atender a nuestros propios pensamientos y elaborar juicios de valor acerca de nuestras propias experiencias y sentimientos. Para Hernández Moreno 2010, los sentimientos positivos de autoeficacia se generan desde la motivación

genuina, desde el interior del sujeto, desde la búsqueda de comprensión y de sentido o significado de lo aprendido desde la experiencia vivida, que además produzca profundas implicaciones personales. En lo cognitivo, la autoeficacia se manifiesta como sentido de competencia o de capacidad en funciones ejecutivas conscientes y autorreguladas no solo automotivadas, en la realización de tareas o en la elaboración de acciones ante desafíos en los que se aplican operaciones complejas de pensamiento.

La autoeficacia ha sido considerada como un concepto en evolución o construcción y ha sido asumido en sus significados en distintas dimensiones del desarrollo, aparte de lo académico, en lo laboral y en la salud. Se define como la confianza que una persona tiene en su capacidad para realizar las actividades propuestas, se relaciona con las creencias que tiene sobre sus capacidades para aprender y está constituida por factores cognitivos, volitivos y valorativos (Kitsantas, 2005).

Algunos de los hallazgos más relevantes sobre el papel de la autoeficacia académica en la educación superior:

- La autoeficacia académica influye en el rendimiento académico: la creencia de un estudiante en su capacidad para realizar una tarea académica se relaciona positivamente con su rendimiento en esa tarea.
- La autoeficacia académica influye en la elección de carrera: los estudiantes que tienen una mayor

autoeficacia académica son más propensos a elegir carreras que requieren habilidades académicas.

- La autoeficacia académica influye en la persistencia académica: los estudiantes que tienen una mayor autoeficacia académica tienen más probabilidades de persistir en su educación superior y completar su grado.
- La autoeficacia académica influye en la motivación académica: los estudiantes que tienen una mayor autoeficacia académica tienen más probabilidades de estar motivados para aprender y de tener una actitud positiva hacia la educación superior.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Nicholls, J. G. (1984). Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000), entre otros autores han investigado y sustentan la relación entre la autoeficacia, el sentido de competencia y la satisfacción personal. Si la autoeficacia se refiere a la creencia de un individuo en su capacidad para realizar tareas específicas y lograr un rendimiento exitoso en ellas, el sentido de competencia, por otro lado, hace referencia a la percepción de un individuo sobre su capacidad para realizar tareas en comparación con otros, mientras que la satisfacción personal se refiere al nivel de satisfacción y bienestar emocional de un individuo en relación con su propia vida.

La autoeficacia está relacionada con el sentido de competencia y la satisfacción personal de varias maneras:

- La autoeficacia influye en el sentido de competencia: los individuos que tienen una mayor autoeficacia en una tarea específica tienen un mayor sentido de

competencia en esa tarea en comparación con aquellos que tienen una menor autoeficacia.

- La autoeficacia influye en la satisfacción personal: los individuos que tienen una mayor autoeficacia en una tarea específica también tienden a experimentar un mayor nivel de satisfacción personal en esa tarea.
- El sentido de competencia influye en la autoeficacia: los individuos que perciben un mayor sentido de competencia en una tarea específica tienen una mayor autoeficacia en esa tarea.
- La satisfacción personal influye en la autoeficacia: los individuos que experimentan un mayor nivel de satisfacción personal en una tarea específica tienden a tener una mayor autoeficacia en esa tarea.

Sierra Pineda (2011), sostiene que la autoeficacia es un factor crucial en la autorregulación del aprendizaje y que la mediación metacognitiva puede ser una herramienta valiosa para ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor autoeficacia y, por lo tanto, mejorar su desempeño académico. La mediación metacognitiva se refiere al proceso en el cual un tutor o maestro ayuda a un estudiante a desarrollar su capacidad para autorregular su propio aprendizaje a través del uso de estrategias metacognitivas. La autora argumenta que la mediación metacognitiva puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor autoeficacia al proporcionar retroalimentación, enseñar estrategias efectivas y fomentar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. La autoeficacia o eficacia autopercebida influye

en la motivación y el esfuerzo que un estudiante está dispuesto a invertir en una tarea, así como en la elección de estrategias de aprendizaje. Cuando un estudiante tiene alta autoeficacia en una tarea, es más probable que se sienta motivado para abordarla y utilizar estrategias efectivas de aprendizaje para completarla con éxito. Por el contrario, cuando un estudiante tiene una baja percepción de su eficacia en una tarea, es más probable que se sienta desmotivado y utilice estrategias menos efectivas o incluso evite la tarea por completo.

Por eso es importante tener en cuenta que el sentido de competencia se basa en la evaluación subjetiva que una persona tiene sobre su nivel de habilidad y su capacidad para afrontar exitosamente los desafíos de la tarea. No necesariamente se basa en las reales habilidades y competencias de la persona, sino en su percepción subjetiva de las mismas, lo que puede tener un gran impacto en su autoestima, motivación y comportamiento en relación con la tarea o actividad en cuestión. Por lo tanto, el sentido de competencia puede influir en la autoeficacia de una persona y en su desempeño en una tarea o actividad específica. Para este estudio, la autoeficacia puede ser uno de los descriptores que mejor ponen en evidencia el impacto del proceso de formación en la calidad del aprendizaje.

Un camino metodológico para comprender las relaciones entre percepciones, concepciones y enfoques de enseñanza y aprendizaje



3

Este capítulo ilustra el trayecto metodológico diseñado para la realización de la investigación, en la cual se logró la integración de estudios de caso, en dos contextos.

El diseño metodológico se constituyó definiendo para el primer contexto el caribe colombiano como **primer caso** de estudio, los estudiantes y/o egresados del programa en las universidades estatales que están ejerciendo su labor como docentes en instituciones educativas de la región. El **segundo caso** en el mismo contexto son los docentes del programa en el

contexto del programa de la Maestría en educación en la red de universidades estatales del caribe colombiano. El **tercer caso**, en contexto internacional, se estudió para concluir por contraste con los dos anteriores, las percepciones de profesores de posgrados en educación en universidades pares extranjeras en relación con las mismas categorías.

3.1 Participantes y casos de estudio

Los sujetos del caso 1 son 27 profesores quienes ejercen docencia directa y labor de dirección de investigaciones dentro del programa de Maestría en educación SUE Caribe.

Los sujetos del caso 2 tiene en común estar desarrollando o haber culminado su maestría en educación y por tanto sujetos del modelo de formación del programa en las distintas universidades de la red; son 41 estudiantes y egresados del programa en seis de las universidades estatales del caribe colombiano ejerciendo activos como docentes en instituciones de distintos niveles de escolaridad de la región:

Universidad de Cartagena

Universidad de Sucre

Universidad del Atlántico

Universidad del Magdalena

Universidad de Córdoba

Universidad Popular del Cesar

Los sujetos del caso 3, son profesores invitados de posgrados de nivel de maestría, en educación, pedagogía o afines, de distintas Universidades iberoamericanas seleccionados para el caso por los similares intereses en las líneas de investigación educativa y pedagógica y de formación del

profesorado, a los que se contactó de manera directa por la coincidencia en eventos de socialización, congresos y simposios de los cuales se retomaron sus conferencias o disertaciones como fuente de información sobre sus conceptos y concepciones en relación con los asuntos de indagación de este estudio. Específicamente participaron de la encuesta semiestructurada, grabada como testimonios, 10 profesores de distintas universidades de Brasil, México, España, Chile, Jamaica, Argentina y Portugal.

3.2. Objetivación

En esa búsqueda se pretendió determinar la relación entre enfoques de enseñanza, enfoques de aprendizaje, necesidades de aprendizaje y calidad del aprendizaje desde la perspectiva del profesorado de programas de formación en educación y sus estudiantes en las diferentes instituciones participantes.

Entre las tareas objetivadas para lograr ese objetivo se propuso comparar los enfoques de enseñanza del *profesorado* de la Maestría en educación con los enfoques de enseñanza de los *maestros* en *formación* dentro del Programa de Maestría en educación. Además, se pudo analizar no solo los enfoques de aprendizaje de estudiantes y del profesorado de la Maestría en educación, sino establecer las relaciones entre concepciones y esos enfoques de aprendizaje que poseen los profesores sujetos del estudio y los criterios de valoración de la calidad del aprendizaje en sus estudiantes.

Esta ruta además contribuyó al análisis de las percepciones que tienen los estudiantes y egresados sobre el impacto del programa y su modelo formativo, expresado como transformación personal o social en cada uno de los escenarios donde ejercen su labor.

El abordaje cualitativo desde la fenomenografía se fundamentó en los principios de este enfoque que se desarrolló a comienzos de los años setenta, por Marton y sus colegas en la Universidad de Gotemburgo, Suecia, donde se empezó a analizar el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de ellos mismos. Esta metodología se hizo muy popular durante las dos últimas décadas en otros países como Australia, Gran Bretaña, Australia, España. Es importante señalar que la fenomenografía es una forma cualitativa de aproximación y análisis que se puede utilizar para estudiar una amplia gama de fenómenos.

La fenomenografía se centra en la descripción de los fenómenos tal como son experimentados o vividos por los sujetos, lo que permite comprender la experiencia subjetiva desde una perspectiva en primera persona, que puede o no ser compartida o integrada en colectivo.

La fenomenografía asumida en el contexto universitario, en el estudio de la enseñanza, el aprendizaje y sus interrelaciones, apoya en la indagación sobre cómo se produce la internalización de los procesos académicos y los resultados de esa indagación pueden dar cuenta de aspectos y rasgos que representan descriptores de la calidad de la educación en sentido amplio o de los proyectos formativos en específico.

En este ámbito la investigación, la fenomenografía se aplicó a grupos con denominador común pensando en la contribución a la construcción de conocimiento sobre el aprendizaje universitario con una visión holística, a través de la identificación de patrones y tendencias en la experiencia de los estudiantes, lo que equivale a decir que esta forma de aproximación y estudio no se limitó a estudiar un aspecto específico del aprendizaje universitario, sino que buscó comprender el fenómeno en su totalidad. Esto permite obtener una perspectiva múltiple que puede ser de gran utilidad no solo para la mejora de la práctica educativa, sino para el desarrollo de políticas y evolución de un programas educativo.

3.3 Sistema de interrogación y definición inicial de categorías

El fundamento filosófico de la fenomenografía es la fenomenología y se basa en sus principios; su centro es el estudio de la experiencia subjetiva buscando identificar los diferentes significados que los sujetos otorgan a un fenómeno, y las diferentes maneras en que lo viven, desde la fenomenología como base epistemológica, la fenomenografía es una aplicación de la misma al ámbito de la investigación. La fenomenografía utiliza los principios de la fenomenología para estudiar fenómenos concretos, como el aprendizaje, la enseñanza, se orienta a describir las diferencias cualitativas en el espacio en que tienen lugar las experiencias de los sujetos. En este caso de sujetos que enseñan y que aprenden y que para el ámbito en el que se desarrolla este estudio asumen en simultaneidad ambos roles, docentes en ejercicio, docentes en formación, por tanto, aprendices.

Se considera entonces que los modos diferentes en que la gente piensa sobre fenómenos específicos, que pueden expresarse en categorías diferentes, no son impuestas ni son conceptos preexistentes, sino que emergen como constructos en el cruce de concepciones, representaciones, vivencias y traducibles en forma de discurso.

El ejercicio de constituir un sistema de interrogación, así fundamentado es útil para avanzar en la configuración de categorías emergentes

Las siguientes preguntas se plantearon como un sistema de interrogación base para la categorización:

- ¿Cómo conciben los profesores la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario?
- ¿Qué relación existe entre los enfoques de enseñanza y los enfoques de aprendizaje desde la perspectiva de los profesores?
- ¿Cómo se traduce un enfoque de enseñanza en un ambiente de aprendizaje?
- ¿Cuáles son los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y profesores de la Maestría en educación?
- ¿Cuáles son las necesidades de aprendizaje percibidas por los profesores en los estudiantes?
- ¿Cuáles son las diferencias en las representaciones que el profesorado tiene sobre calidad del aprendizaje?
- ¿Cómo impactan los procesos de formación posgradual en educación las concepciones, percepciones y actuaciones del estudiante?

De aquí se derivaron variables categóricas y categorías que por efectos de formalización del documento son ampliamente tratadas y contrastadas de antemano en el marco

teórico que precede en este texto pero redefinidas en los resultados de la investigación como constructos formados desde las experiencias vividas y significados otorgados por los participantes.

- *Enfoques de enseñanza*
- *Enfoques de aprendizaje*
- *Concepciones acerca del aprendizaje y sobre calidad del aprendizaje*
- *Transformaciones socioeducativas*

Tales categorías se presentan aquí a modos de síntesis en relación con los objetivos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORÍAS	INSTRUMENTOS/TÉCNICAS
Comparar los enfoques de enseñanza del profesorado de la Maestría en educación con los enfoques de enseñanza de los maestros en formación dentro del Programa de Maestría en educación	1. ENFOQUES DE ENSEÑANZA	Test de auto reporte Entrevista
Analizar los enfoques de aprendizaje de estudiantes y del profesorado de la Maestría en educación	2. ENFOQUES DE APRENDIZAJE	Test de auto reporte Entrevista
Establecer las relaciones entre concepciones y enfoques sobre aprendizaje que poseen los profesores sujetos del estudio y los criterios de valoración de la calidad del aprendizaje en sus estudiantes.	3. CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE 4. REPRESENTACIONES SOBRE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE	Test de auto reporte Entrevista Encuesta de preguntas abiertas
Analizar la percepción que tienen los estudiantes y egresados sobre el impacto del programa y su modelo formativo, expresado como transformación personal o social en cada uno de los escenarios donde ejercen su labor	5. TRANSFORMACIONES SOCIOEDUCATIVAS	Entrevista Encuesta de preguntas abiertas

Tabla 1. Articulación entre preguntas, objetivos de investigación y categorías apriorísticas

3.4. Instrumentos y detalles de su validación y aplicación

En virtud de este diseño se configuró un espacio importante de análisis, reflexión empírica y teórica del objeto

de estudio. Dadas las características procedimentales y metodológicas requeridas por el trabajo de campo, se desarrolló como una investigación cualitativa, por medio de la cual para recoger información se combinaron instrumentos: una encuesta de preguntas abiertas y dos instrumentos de escala de autorreporte; el primero es una adaptación del cuestionario elaborado por Trigwell, ATI - Approaches to Teaching Inventory, el segundo, la escala de enfoques de aprendizaje de Biggs. Un instrumento adicional fue un guión de entrevista semiestructurada diseñada para tal efecto. Con estos instrumentos se organizaron en realidad dos estudios.

Primer estudio - Descriptivo

Se aplicaron dos instrumentos, vía web, a través de formularios digitales en línea profesores y estudiantes. El primer instrumento utilizado para identificar *enfoques de enseñanza* es una adaptación validada del cuestionario elaborado por Trigwell, llamado Approaches to Teaching Inventory, ATI, y que ha sido aplicado en variados estudios para analizar la relación entre enfoques de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes desde ha casi dos décadas y mejorando sus versiones de la cual para esta investigación se adoptó la versión en español S-ATI-20, introduciendo leves modificaciones en aspectos de la redacción de los ítems, considerando el contexto de los hablantes dado que es necesario para el caso de utilización de cuestionarios validados con propiedades psicométricas satisfactorias como es este caso, atender también a las variaciones socioculturales para reducir la ambigüedad en las expresiones y comprensión del significado del lenguaje que

también es afectada por la experiencia docente de los sujetos que contestan.

Tabla 2. Escalas principales CCCE e TICP del Approaches to Teaching Inventory, ATI

ITEMS-DESCRIPTORES	ESCALA
Es recomendable que los estudiantes centren su estudio en aquello que yo les proporcione, porque generalmente tienen poco conocimiento sobre los temas de estudio	Transmisión de información centrada en el profesor
Es importante que en los cursos que desarrollo se describa en su totalidad en función de los objetivos relacionados con los resultados de aprendizaje esperados que los estudiantes han de saber con respecto a la evaluación	
En mis clases lo más importante es presentar a los estudiantes suficiente información para que sepan lo que tienen que aprender	
En mis clases me centro en impartir información disponible en textos y lecturas claves	
Estructuro la enseñanza en mis clases para ayudar a los estudiantes a superar la evaluación	
En las clases de mis cursos o asignaturas es importante que los estudiantes tomen apuntes	
En mis clases proporciono a los estudiantes la información que van a necesitar para superar la evaluación.	
Pienso que debo conocer la respuesta a cualquier pregunta que los estudiantes puedan formular en mis asignaturas	
Mi enseñanza se centra en la buena presentación de la información a los estudiantes	
Mi enseñanza se centra en transmitir a los estudiantes lo que sé.	
ITEMS-DESCRIPTORES	ESCALA
En mis clases la interacción con los estudiantes se desarrolla mediada por las conversaciones sobre los temas de estudio	Cambio conceptual centrado en el estudiante
Reservo una parte del tiempo de clase para que los estudiantes puedan discutir entre ellos conceptos e ideas claves de la asignatura	
Animo a los estudiantes a reestructurar su conocimiento previo en función del pensamiento disciplinar inherente a la asignatura que van a desarrollar	
En las sesiones de clase de mi asignatura deliberadamente provocho debate y discusión	
Facilito oportunidades para que los estudiantes discutan sus cambios de pensamiento y comprensión en relación con la asignatura o curso que desarrollo	
Una parte del tiempo de clase debería ser dedicado a cuestionar las ideas de los estudiantes.	
Vejo la enseñanza como la forma de ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevas formas de pensamiento sobre los temas trabajados.	
Al enseñar es importante para mí supervisar los cambios de comprensión que experimentan los estudiantes en relación con los temas trabajados	
La enseñanza tendría que ayudar a los estudiantes a cuestionar su propia comprensión sobre los cursos que desarrollo con ellos	
La enseñanza tendría que incluir la ayuda requerida para que los estudiantes encuentren sus propios recursos de aprendizaje	

El instrumento postulado en 2006 por Trigwell y Prosser tiene 20 ítems en su versión en español distribuidos en dos

escalas principales (CCSF e ITTF), confirmado así, como un inventario de dos factores:

- *Information Transmission/Teacher-Focused* - ITTF en español, **TICP**, Transmisión de información centrada en el profesor
- *Conceptual Change/Student Focused* - CCSF en español, **CCCE**, Cambio conceptual centrado en el estudiante.

En el estudio aplicado a docentes en formación, realizado por Monroy-Hernández y González, 2015, asumido aquí como referente, la escala de confiabilidad de la versión de ATI fue de 0.746 (CCSF) y 0.600 (ITTF), lo que indica de buena consistencia interna a ligeramente cuestionable. Se encontró que ATI evalúa respuestas específicas a un contexto particular, por ello se le consideró adecuado para aplicar en el caso del análisis de los enfoques de enseñanza en el contexto específico de la Maestría en educación a aquellos sujetos docentes en ejercicio que se consideran afectados en sus intenciones y prácticas por el modelo formativo del programa en mención.

El segundo instrumento es un cuestionario de autorreporte para identificar Enfoques de aprendizaje, tomado desde el inicialmente planteado por Biggs en 1987, hasta una versión reducida llamada *Revised Study Process Questionnaire, two factors* (R-SPQ-2F), en su versión en español es el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, Dos Factores, que ha sido traducido y adaptado por Hernández Pina (1999 y 2001). Conocido ampliamente con el nombre sintético de *Cuestionario de evaluación de procesos de estudio*, CPE, ha sido validado y considerado desde variadas revisiones de investigación sobre la existencia de dos enfoques

principales de aprendizaje: un enfoque u orientación hacia la comprensión del significado o *enfoque profundo* y otro, un *enfoque superficial* orientado hacia la reproducción memorística. En esta versión se suprimió un tercer enfoque inicialmente denominado *enfoque de logro*, que según algunas investigaciones se constituía por una combinación de rasgos de los otros dos enfoques, lo que llevaba a cuestionar la precisión teórica del constructo.

El estudiante responde en la escala Likert con opciones que van desde *raramente o nunca cierto* a *casi siempre o siempre cierto* que caracterizan tanto las escalas de enfoques profundo y superficial como las subescalas de motivación y estrategia.



Gráfico 3. Aplicación de escalas Likert Trigwell y Prosser (2006) y Biggs, et al (2001) a casos 1 y 2

En la versión aplicada de la escala de enfoques de aprendizaje se usan 22 ítems con una estructura de dos escalas, atribuibles al enfoque profundo y al enfoque superficial.

Además, cada una de esas escalas tiene dos subescalas, que permite establecer los motivos y las estrategias que subyacen en cada uno de los enfoques de aprendizaje.

La distribución de ítems en las escalas y subescalas se ilustran en la tabla siguiente:

ESCALA	SUBESCALA	Descriptor/es/Item
ENFOQUE PROFUNDO 1 + 2 + 5 + 6 + 9 + 10 + 13 + 14 + 17 + 18 + 22	Motivos profundos	Interés propio por el aprendizaje 1 + 5 + 9 + 13 + 17 + 22
	Estrategias profundas	Búsqueda de la máxima comprensión 2 + 6 + 10 + 13 + 14 + 18 + 21
ENFOQUE SUPERFICIAL 3 + 4 + 7 + 8 + 11 + 12 + 15 + 16 + 19 + 20 + 21	Motivos superficiales	Sin compromiso y con miedo al fracaso 3 + 7 + 11 + 15 + 19
	Estrategias superficiales	Aprendizaje memorístico 4 + 8 + 12 + 16 + 20

Tabla 3. Distribución de los ítems del cuestionario sobre enfoques de aprendizaje adaptado R-SPQ-2F (Biggs, Kember & Leung, 2001). (Revisado Hernández Pina, 2001)

En relación con la confiabilidad de este segundo instrumento se tomaron en cuenta los análisis de sus propiedades evaluadas en varias versiones de adaptación del instrumento a población universitaria latinoamericana. (Freiberg-Hoffmann, A., & Fernández-Liporace, M., 2016-2021). Las puntuaciones del análisis factorial confirmatorio y la confiabilidad permiten considerarlo como adecuado para atender a los propósitos del proyecto. Además, se realizó una revisión semántica de cara al contexto y evaluación de constructo y de contenido con juicio de pares expertos. El reporte de estos resultados se presenta de manera descriptiva, desde el estudio de los enfoques de enseñanza y aprendizaje dándoles un sentido como variables categóricas

para poder establecer desde el análisis cuantitativo la frecuencia de tipologías reportadas en los cuestionarios y las posibles asociaciones entre ellas.

“Las variables categóricas también se denominan variables cualitativas o variables de atributos. Los valores de una variable categórica son cualitativos, es decir de cualidad o característica, por eso se pueden asumir como categorías o grupos mutuamente excluyentes”. Batanero, C. y Godino, J. D. (2001).

Segundo estudio - Análisis de discurso

Para ampliar el estudio a través de la indagación virtual se aplicó un tercer instrumento, un cuestionario breve que se constituyó y se incluyó como complemento de los formularios digitales, con tres preguntas tipo ensayo dirigida a estudiantes y egresados y docentes del programa para consolidar apreciaciones sobre el impacto del modelo formativo del programa de maestría en educación en las *concepciones de enseñanza, concepciones de aprendizaje y cambios en las prácticas educativas*, como descriptores de las transformaciones socioeducativas, otra de las categorías de la investigación.

Como cuarto instrumento se aplicó un guión para realizar una entrevista semiestructurada que permitió identificar rasgos del sistema de categorías y redefinirlas.

El esquema - guión para las entrevistas contempló los siguientes tópicos en relación con el sistema de categorías:

- Experiencias de trabajo fundamentado en enfoques de enseñanza/aprendizaje en el Programa
- Relación entre enfoques de enseñanza y ambientes de aprendizaje
- Problemas que perciben los profesores como más importantes en su tarea como docentes en el contexto del programa o de su institución
- Expectativas formación del estudiante de maestría
- Necesidades de aprendizaje percibidas como más importantes en sus estudiantes.
- Criterios de evaluación de la calidad del aprendizaje
- Conclusiones sobre aprendizajes logrados y las posibilidades o presencia del cambio en el pensamiento pedagógico.

Se contactó a los coordinadores institucionales del programa de Maestría en educación en las universidades de la red SUE Caribe, y a través de éstos, se recogió la información de los profesores que tienen asignación en docencia directa o ejercen como directores de proyectos

La administración de cuestionarios se realizó vía web y las entrevistas de carácter individual siguieron pautas previamente establecidas de entrevista en profundidad

- La información cuantitativa se analizó con el programa estadístico SPSS, versión 21.
- Las entrevistas se procesaron aplicando análisis de discurso y para la elaboración de esquemas gráficos de síntesis se apoyó parcialmente con el software MAXQDA 2022. Esta aplicación informática de análisis de datos no estructurados es útil para sistematizar documentos, organizar, clasificar, codificar, reconsiderar categorías y ayudar a la interpretación de la información cualitativa; en este estudio

se combinaron procesos de codificación inductiva y codificación deductiva con miras a establecer más claras relaciones.

3.5 Síntesis sobre las fases del proceso investigativo

El plan se estructuró en torno a las siguientes fases:

Fase 1. Marco conceptual e investigador

Las actividades de esta fase se centraron en el análisis de los antecedentes y el estado actual del tema en lo relativo al marco teórico y los resultados de las investigaciones previas llevadas a cabo por los autores más relevantes que han trabajado en enfoques de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de esta fase fue generar un marco conceptual e investigador y una deliberación sobre la forma de desarrollo metodológico desde la base de referentes derivados de investigaciones previas realizadas por el grupo y otras investigaciones nacionales e internacionales, en contraste con los elementos de contexto de nuestra universidad y en relación con las Instituciones de Educación Superior Iberoamericanas destacando en los Proyectos los aportes teóricos, antecedentes en las Universidades.

Fase 2. Elaboración de los instrumentos de recogida de datos.

Con base en la revisión bibliográfica previa y a partir del proceso de adaptación al contexto universitario colombiano y validación semántica y de constructo se adoptaron instrumentos para recoger los perfiles del enfoque de enseñanza manifestado por los profesores así como las necesidades de aprendizaje.

Así mismo, se diseñó cuestionario con preguntas abiertas y

una guía de entrevista semiestructurada para ser aplicada a los sujetos participantes del estudio.

Fase 3. Aplicación de cuestionarios y entrevistas.

Una vez contactados con los profesores vía email, se les solicitó la cumplimentación de los cuestionarios de recogida de información explicándoles ampliamente la finalidad de estos y con el consentimiento informado para el tratamiento y uso confidencial de los datos, además de gestionar la autorización para el uso documental de los testimonios audiovisuales grabados de entrevistas

Fase 4. Análisis de los datos

Una vez recogidos los datos con los cuestionarios o escalas de auto reporte y las entrevistas se procedió a su análisis e interpretación.

El proceso para análisis datos cuantitativos fue:

1. Introducción y depuración de datos
2. Análisis en función de los objetivos y categorías
3. Elaboración de conclusiones e implicaciones

El proceso de análisis cualitativo de los resultados de las entrevistas y encuestas fue el siguiente:

1. Transcripción de las entrevistas (desde los videos grabados)
2. Listados derivados de las respuestas a las preguntas abiertas
3. Reducción de la información y codificación (estableciendo las categorías y códigos a emplear)
4. Análisis de discurso a partir de los resultados de las entrevistas transcritas de estudiantes y profesores y de los textos impresos y en video de conferencias de

participantes extranjeros (Fundamentación.
convergencias y secuencias),

5. Interpretación y síntesis por triangulación de fuentes e instrumentos

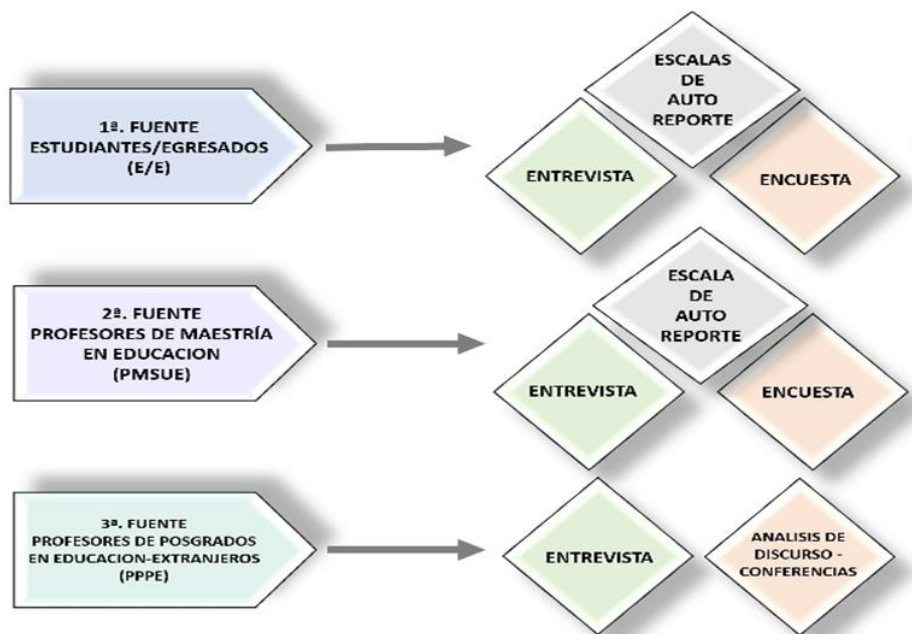


Gráfico 4. Fuentes e Instrumentos de investigación

Manifestaciones y narrativas sobre el impacto formativo de la formación posgradual

La “traducción” de enfoques de enseñanza en ambientes de aprendizaje



En este capítulo se describen y sustentan los resultados de investigación en relación con los objetivos general y específicos, en términos de los hallazgos de la aplicación de los auto reportes y los derivados del análisis de discursos de las entrevistas, considerando la mejor manera de hacer síntesis y representación propias de la investigación cualitativa, esto es mediante tablas (matrices), diagramas (grafos de relaciones), mapas e interpretaciones comentadas, dado que este tipo de forma comunicativa permite expresar los diversos constructos que derivan del análisis y la interpretación.

La información en extenso transcrita de las entrevistas en video y los resultados de los formularios aplicados se relacionan en anexos de este informe.

4.1 Resultados del estudio descriptivo desde la aplicación de escalas de autorreporte

Se responden inicialmente al primer y segundo objetivos específicos que proponen comparar los enfoques de enseñanza del profesorado de la Maestría en educación con los enfoques de enseñanza de los maestros en formación dentro del programa de maestría en educación y analizar los enfoques de aprendizaje de estudiantes y del profesorado de la Maestría en educación. En este apartado del proyecto que se asume como cuantitativo considerando los *enfoques de enseñanza* y los *enfoques de aprendizaje* como las variables del estudio inicial, con los puntajes obtenidos de la aplicación de escalas de autorreporte se usó el supuesto de Shapiro Wilk para establecer qué tipo de prueba era necesaria para determinar la relación entre las variables, con lo cual se detectó un p valor mayor o superior al 7% por lo tanto se establece normalidad lo cual nos conlleva a utilizar el coeficiente de correlación de Pearson para establecer la existencia o no de algún nivel de asociación entre variables. Primero se presentan aquí los estadísticos descriptivos y luego los relacionados con el nivel de asociación o relación.

Variables
Enfoques de enseñanza: puede tomar valores según esta escala: TICP, para Transmisión de información centrada en el profesor o CCCE, para Cambio conceptual centrado en el estudiante
Enfoques de aprendizaje: puede tomar valores <i>Aprendizaje superficial o Aprendizaje profundo y en relación con motivos y estrategias</i> superficiales o profundas respectivamente.

Objetivo 1 Pregunta 1 Categoría 1 Objetivo 2 Pregunta 3 Categoría 2
Resultados de la aplicación de cuestionario con escalas de auto reporte:
Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje profesores de la
Maestría en educación.

• **Respuestas del Profesorado**

27 profesores respondieron al test de enfoques de enseñanza y 28 al test de Enfoques de aprendizaje En esta tabla se pueden observar los puntajes tomados desde la suma de respuestas a los ítems de los dos instrumentos y se pone en evidencia lo que en cada autorreporte estiman o conceptúan sobre sí mismos los profesores en relación con enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje.

	Enfoques de enseñanza profesores		Enfoques de aprendizaje profesores					
	CCC E	TICP	Motivos profundos	Motivos superficiales	Estrategias profundas	Estrategias superficiales	Enfoque profundo-	Enfoque superficial-
N	27	27	28	28	28	28	28	28
Media	43,07	36,70	25,36	10,71	29,61	8,54	46,04	23,71
Mediana	44,00	34,00	25,00	10,00	29,50	9,00	45,00	24,00
Mínimo	35	30	16	6	20	5	31	15
Máximo	49	45	29	19	35	14	54	38

Tabla 4. Resultados de la aplicación de cuestionarios con escalas de auto reporte: Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje de los **profesores** del programa de Maestría en educación

Al analizar las respuestas del profesorado en la escala de enfoques de aprendizaje, en las siguientes tablas se puede apreciar que el 100% tiene motivación, estrategia y enfoque

profundo, pues los puntajes en profundidad para cada una de las variables son superiores comparados con los puntajes a nivel superficial en cada variable. (Tabla 5).

Total, Motivos profundos	Total, Motivos superficiales	Estrategias profundas	Estrategia superficial	Enfoque profundo	Enfoque superficial
26	10	30	9	47	24
27	19	33	14	50	38
25	13	28	9	44	27
23	15	27	14	43	32
25	8	27	5	44	17
29	10	35	9	54	24
27	11	34	7	51	23
16	6	20	5	31	15
28	9	32	8	50	22
29	13	35	5	54	23
28	9	30	6	49	19
26	14	31	8	48	26
24	11	28	9	43	24
24	10	30	14	44	29
25	9	27	9	43	22
29	13	33	6	52	24
25	12	30	12	45	29
23	9	27	12	42	25
26	8	33	6	49	19
24	8	31	5	45	18
24	8	26	10	42	22
24	13	29	9	45	26
25	9	27	5	44	18
24	10	27	10	43	24
21	8	27	6	40	18
28	11	29	9	47	25
29	13	34	10	53	28

Tabla 5. Puntajes de 27 profesores PMSUE en la escala de enfoques de aprendizaje

Del análisis realizado con prueba chi cuadrado se encuentra que en estos profesores la motivación profunda es el requisito

para aprendizajes profundos, mas no las estrategias que si bien pueden ser profundas pueden dar lugar tanto a enfoques superficiales como profundos, lo cual se aprecia en los respectivos cuadros y en los valores en ambos; tanto las estrategias como la motivación están asociados a enfoque profundo pues los valores $p < 0.05$ indican esta relación (Tablas 6a y 6b).

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,598 ^a	2	,001	Chi-cuadrado de Pearson	14,431 ^a	2	,001
Razón de verosimilitudes	8,131	2	,017	Razón de verosimilitudes	7,908	2	,019
Asociación lineal por lineal	8,214	1	,004	Asociación lineal por lineal	7,537	1	,006
N de casos válidos	28			N de casos válidos	28		

Tabla 6. Motivación profunda prof * Enf. profundo prof Tabla 6b. Estrategias profundas_prof
* Enfoque profundo_prof

**Resultados de la aplicación de cuestionarios con escalas de auto reporte:
Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje de los maestros en
formación-estudiantes del programa**

41 estudiantes respondieron al cuestionario de **Enfoques de enseñanza** y 32 respondieron al cuestionario de **Enfoques de aprendizaje**. En esta tabla se pueden observar los puntajes y se pone en evidencia lo que en cada autorreporte estiman o conceptúan sobre sí mismos los estudiantes en relación con enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje. Se aprecia en la tabla 7 que los estudiantes puntúan más en CCCE, el enfoque de cambio conceptual centrado en el estudiante y en las características asociadas a enfoque profundo de aprendizaje Cerca del 13% (solo 5 de 41) de estudiantes-egresados tiene una puntuación mayor en

TICP, enseñanza enfocada en el profesor y en la transmisión de la información. (Anexo 7)

	Enfoques de enseñanza estudiantes		Enfoques de aprendizaje estudiantes					
	CCCE est	TICP est	Motivos profundos	Motivos superficiales	Estrategias profundas	Estrategias superficiales	Enfoque profundo	Enfoque superficial
N Válidos	41	41	32	32	32	32	32	32
N Perdidos			9	9	9	9	9	9
Media	40,27	33,54	24,91	11,97	24,19	9,69	49,09	21,66
Mediana	40,00	33,00	25,50	11,00	25,00	9,00	49,00	20,00
Mínimo	20	17	17	7	14	5	31	13
Máximo	50	50	30	25	30	25	60	50

Tabla 7. Resultados de la aplicación de auto reporte: Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los **estudiantes**

En lo que respecta a **enfoques de aprendizaje** los resultados más relevantes se ilustran a continuación:

Tabla de contingencia			Enfoque profundo estudiante			Total
			A veces	Frecuent	Casi siempre	
Estrategias profundas estudiante	Rara vez	Recuento	1	0	0	1
		% del total	3,1%	0,0%	0,0%	3,1%
	A veces	Recuento	0	6	2	8
		% del total	0,0%	18,8%	6,3%	25,0%
	Frecuentemente	Recuento	0	0	17	17
		% del total	0,0%	0,0%	53,1%	53,1%
	Casi siempre	Recuento	0	0	6	6
		% del total	0,0%	0,0%	18,8%	18,8%
Total		Recuento	1	6	25	32
		% del total	3,1%	18,8%	78,1%	100,0%

Tabla 8. Frecuencia de Estrategias profundas estudiante * Enfoque profundo estudiante

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,080 ^a	6	,000
Razón de verosimilitudes	30,365	6	,000
Asociación lineal por lineal	17,936	1	,000
N de casos válidos	28		

Tabla 9. Estrategia profunda estudiantes * Enfoque profundo estudiantes

P=0.00 indica que la estrategia profunda en estudiantes lleva a un enfoque profundo. En la tabla 8, el 53,1% de los estudiantes que respondieron dicen aplicar las estrategias profundas frecuentemente, los llevaba a tener casi siempre enfoque profundo.

Tabla de contingencia						
			Enfoque profundo estudiante			Total
			A veces	Frecuentem ent	Casi siempr	
Motivos profundos estudiante	A veces	Recuen to	1	3	0	4
		% del total	3,1%	9,4%	0,0%	12,5%
	Frecuen	Recuen to	0	3	6	9
		% del total	0,0%	9,4%	18,8%	28,1%
	Casi siempre	Recuen to	0	0	19	19
		% del total	0,0%	0,0%	59,4%	59,4%
Total		Recuen to	1	6	25	32
		% del total	3,1%	18,8%	78,1%	100,0 %

Tabla 10. Frecuencia de Motivos profundos estudiantes * Enfoque profundo estudiantes

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,773a	4	,000
Razón de verosimilitudes	23,406	4	,000
Asociación lineal por lineal	18,579	1	,000
N de casos válidos	28		

Tabla 11. de Motivos profundos estudiantes * Enfoque profundo estudiantes

$p=0.000$ indica que motivos profundos llevan al estudiante a tener enfoque profundo. El 59.4% de los estudiantes que reporta que casi siempre tiene motivos profundos, casi siempre tienen enfoque profundo como se muestra en la tabla 10.

Total, Motivos profundos	Total, Motivos superficiales	Estrategias profundas	Estrategia superficial	Enfoque profundo	Enfoque superficial
25	10	22	5	47	15
24	9	21	8	45	17
22	14	21	10	43	24
18	10	21	13	39	23
17	7	14	8	31	15
24	11	20	9	44	20
28	13	28	8	56	21
30	25	30	25	60	50
26	11	22	9	48	20
30	17	30	17	60	34
27	10	24	6	51	16
25	10	26	9	51	19
30	17	30	9	60	26
24	9	25	8	49	17
27	11	25	10	52	21
30	11	29	6	59	17
30	10	30	7	60	17
27	9	25	9	52	18
17	8	18	5	35	13
23	12	25	9	48	21
26	12	24	12	50	24
27	15	29	14	56	29
24	16	25	21	49	37
25	20	24	13	49	33

21	15	26	6	47	21
26	14	21	10	47	24
27	14	27	7	54	21
17	8	18	5	35	13
26	9	25	7	51	16
28	9	26	7	54	16
22	9	21	7	43	16
24	8	22	11	46	19

Tabla 12. Puntajes de 32 estudiantes en la escala de enfoques de aprendizaje

Cuando se contrastan los enfoques de aprendizaje de profesores y estudiantes (tabla 13), aunque se aproximan en cantidad en el número de respuestas (21- 75%, 22-78,6%) tanto de estudiantes como profesores en la categoría casi siempre en lo referido al enfoque profundo, no se puede afirmar que hay necesariamente una relación entre los enfoques adoptados por estudiante y profesor, pues al hacer prueba de chi cuadrado se detectó $p=0,86$, lo cual está indicando la no dependencia entre el enfoque del estudiante y el enfoque del profesor.

			Enfoque profundo profesor		Total
			Frecuentemente	Casi siempre	
Enfoque profundo estudiante	A veces	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	3,6%	3,6%
	Frecuentemente	Recuento	0	5	5
		% del total	0,0%	17,9%	17,9%
	Casi siempre	Recuento	1	21	22
		% del total	3,6%	75,0%	78,6%
Total	Recuento	1	27	28	
		3,6%	96,4%	100%	

Tabla 13. Comparación enfoques de aprendizaje de profesores y estudiantes

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,283 ^a	2	,868
Razón de verosimilitudes	,492	2	,782
Asociación lineal por lineal	,241	1	,623
N de casos válidos	28		

Tabla 14. Contraste enfoques de aprendizaje de profesores y estudiantes

Cuando se analiza por contraste (Tabla 15), entre los *enfoques de enseñanza en estudiantes* con *enfoques de enseñanza en profesores* al hacer la prueba de correlación de Pearson, se encuentra que cuando los estudiantes y profesores puntúan en CCCE, se detectó $p=0,312$, lo cual es mayor a 0,05 (valor margen de error que se estableció para el estudio). No hay correlación, lo cual indica que el enfoque de enseñanza que asume el estudiante/maestro en formación, no se asocia necesariamente con el enfoque de enseñanza que reporta o reconoce en sí mismo el profesor.

Correlaciones					
		CCCE_est	TICP_est	CCCE_prof	TICP_prof
CCCE_est	Correlación de Pearson	1	,604**	,202	,403*
	Sig. (bilateral)		,000	,312	,037
	N	41	41	27	27
TICP_est	Correlación de Pearson	,604**	1	,019	,086
	Sig. (bilateral)	,000		,924	,670
	N	41	41	27	27
CCCE_prof	Correlación de Pearson	,202	,019	1	,408*
	Sig. (bilateral)	,312	,924		,035
	N	27	27	27	27
TICP_prof	Correlación de Pearson	,403*	,086	,408*	1
	Sig. (bilateral)	,037	,670	,035	
	N	27	27	27	27

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) CCCE: CAMBIO CONCEPTUAL CENTRADO EN ESTUDIANTE
 *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). TICP: TRANSMISIÓN INFORMACION CENTRADA EN PROFESOR

Tabla 15. Correlaciones ente variables enfoques de enseñanza profesor enfoque de enseñanza estudiante

	Enfoques de enseñanza profesores		Enfoques de aprendizaje estudiantes					
	CCCE _profesor	TICP _profesor	Motivos profundos	Motivos superficiales	Estrategias profundas	Estrategias superficiales	Enfoque profundo	Enfoque superficial
Válidos	27	27	32	32	32	32	32	32
N Perdidos			9	9	9	9	9	9
Media	43,07	36,70	24,91	11,97	24,19	9,69	49,09	21,66
Mediana	44,00	34,00	25,50	11,00	25,00	9,00	49,00	20,00
Mínimo	35	30	17	7	14	5	31	13
Máximo	49	45	30	25	30	25	60	50

Tabla 16. Contraste estadísticos Enfoque de enseñanza profesor. - Enfoque de aprendizaje estudiantes

Se aprecia en la tabla 16, un contraste de las dos variables, que los profesores puntúan más en CCCE, el enfoque de cambio conceptual centrado en el estudiante y que los estudiantes en las características asociadas a enfoque de aprendizaje profundo de aprendizaje tienen una puntuación mayor.

Este análisis descriptivo da cuenta de la tendencia CCCE y aprendizaje profundo en las respuestas a las escalas de autoreporte, al comparar las respuestas de los estudiantes en la variable enfoque de enseñanza y enfoque de aprendizaje y la tendencia en las respuestas de los profesores a las escalas de autoreporte, al comparar las respuestas en la variable enfoque de enseñanza y enfoque de aprendizaje.

- Cuando profesores y estudiantes tienen el mismo enfoque de enseñanza no necesariamente están correlacionados.

- Cuando los estudiantes tienen motivación profunda correlaciona con enfoque profundo, no así cuando los estudiantes reportan uso de estrategias profundas que pueden dar lugar según estos análisis tanto a enfoques de aprendizaje superficial como a enfoques profundos de aprendizaje

El enfoque de enseñanza CCCE en los profesores se correlaciona con Enfoques de aprendizaje Profundo en profesores. (Tabla 17), No hay correlación con enfoques profundos en estudiantes

		Correlaciones					
		CCSE_Prof	TICP_Prof	CCSE_ESTUDIANTE	TICP_ESTUDIANTE	ENFOQUE PROFUNDO_est	ENFOQUE PROFUNDO_prof
CCCE_Profesor	Correlación de Pearson	1	,408*	,202	,019	,107	,461*
	Sig. (bilateral)		,035	,312	,924	,594	,015
	N	27	27	27	27	27	27
TICP_Profesor	Correlación de Pearson	,408*	1	,403*	,086	-,217	,329
	Sig. (bilateral)	,035		,037	,670	,277	,094
	N	27	27	27	27	27	27
CCCE_Estud	Correlación de Pearson	,202	,403*	1	,604**	,295	,336
	Sig. (bilateral)	,312	,037		,000	,102	,081
	N	27	27	41	41	32	28
TICP_Estud	Correlación de Pearson	,019	,086	,604**	1	,151	,004
	Sig. (bilateral)	,924	,670	,000		,410	,983

	N	27	27	41	41	32	28
E PROFUND_Es t	Correlación de Pearson	,107	-,217	,295	,151	1	-,023
	Sig. (bilateral)	,594	,277	,102	,410		,907
	N	27	27	32	32	32	28
E PROFUN_Pro f	Correlación de Pearson	,461*	,329	,336	,004	-,023	1
	Sig. (bilateral)	,015	,094	,081	,983	,907	
	N	27	27	28	28	28	28
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).							

Tabla 17. Análisis de correlación enfoque de enseñanza profesor - enfoque de aprendizaje estudiantes

4.2 Resultados del análisis de discurso desde la aplicación de entrevistas y encuesta de preguntas abiertas

Para determinar los resultados del análisis de la percepción que tienen los estudiantes y egresados desde la perspectiva de autoeficacia y el impacto expresado como transformación personal o social en cada uno de los escenarios donde ejercen su labor y para establecer las relaciones entre concepciones y enfoques sobre aprendizaje que poseen los profesores sujetos del estudio y los criterios de valoración de la calidad del aprendizaje en sus estudiantes, se realizó un proceso en varias etapas que se asumen como resultados de tres casos

- *Análisis de discurso de las entrevistas a estudiantes y egresados- (Caso 1)*
- *Análisis de discurso de las entrevistas a profesores de la Maestría en educación (Caso 2)*
- *Análisis de discurso de profesores pares de posgrados extranjeros en educación (Caso 3)*

- *Síntesis desde las respuestas a las preguntas abiertas en las encuestas-(Caso 1) (Caso 2)*



Gráfico 5. Disposición para el análisis interpretativo

Como estrategias para el análisis hermenéutico-interpretativo se crearon citas marcando textos desde los documentos primarios (videos y transcripciones desde las entrevistas), para resaltar los aspectos más importantes de testimonios y de las respuestas a las cuestiones planteadas en las entrevistas. Se tomaron como citas aquellos elementos del discurso que generan ideas en relación clara (explícita o implícita) con las categorías y son la base de interpretación.

Este análisis es sistemático dado que la información en una investigación cualitativa como esta es voluminosa pese al número relativamente reducido de sujetos entrevistados; se realiza con el propósito de encontrar tendencias, patrones que aparecen en distintos textos provenientes de distintas

entrevistas y que puedan ser convergentes, aunque estén expresados con distintos estilos, o también las poco comunes, Se codificaron las expresiones que se han reconocido relacionándolos con las categorías y se agruparon estos códigos en familias de códigos. Cada categoría contiene un significado o conjunto de significados, en este caso se refieren a representaciones en forma de concepciones, percepciones, creencias y conceptos.

Los códigos representan a las categorías son marcas que etiquetan las unidades de datos extraídas de los textos - discursos. Se procedió luego a una codificación axial que es la que permitió que la codificación nos remitiera a las categorías previas y que generara nuevas categorías, categorías emergentes o a subcategorías. Todo este protocolo hace que el análisis cualitativo sea un proceso flexible y dinámico. A esta altura se agregaron notas y reflexiones que permiten un contraste teórico, el hallazgo de relaciones, dimensiones, atributos, intensidad y no solo frecuencias de los rasgos.

La categorización y el proceso de codificación (descriptiva, interpretativa y explicativa), que procuran la asociación de unidades y permiten la definición y redefinición de constructos son procesos de continuo contraste teoría-subjetividad mediado por el proceso de interpretación. Ello dio lugar a la reorganización del esquema de categorías considerando nuevas elaboraciones y a denominación más precisa de subcategorías a partir de rasgos emergentes.

4.2.1 Contraste de resultados con el sistema de interrogación objetivos y categorías

OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación entre enfoques de enseñanza, enfoques de aprendizaje, necesidades de aprendizaje y calidad del aprendizaje desde la perspectiva del profesorado de programas de formación en educación y sus estudiantes en las diferentes instituciones participantes

SISTEMA DE INTERROGACIÓN	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORÍAS	INSTRUMENTOS/ TÉCNICAS
¿Cómo conciben los profesores la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario? ¿Cómo se traduce un enfoque de enseñanza en un ambiente de aprendizaje?	Comparar los enfoques de enseñanza del profesorado de la maestría en educación con los enfoques de enseñanza de los maestros en formación (estudiantes-egresados) dentro del Programa de Maestría en educación	1.ENFOQUES DE ENSEÑANZA	Test de auto reporte Entrevista
¿Cuáles son los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y profesores de la Maestría en educación? ¿Cuáles son las necesidades de aprendizaje percibidas por los profesores en los estudiantes?	Analizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y del profesorado de la maestría en educación	2.ENFOQUES DE APRENDIZAJE 1.1. Concepciones y creencias acerca del aprendizaje 1.2. Percepciones sobre necesidades de aprendizaje 1.3. Representaciones sobre evaluación y calidad del aprendizaje	Test de auto reporte Entrevista
¿Cuáles son las diferencias en las representaciones que el profesorado tiene sobre calidad del aprendizaje?	Establecer las relaciones entre concepciones y enfoques sobre aprendizaje que poseen los profesores sujetos		Test de auto reporte Entrevista Encuesta

	del estudio y los criterios de valoración de la calidad del aprendizaje en sus estudiantes.		
1. ¿Cómo impactan los procesos de formación posgradual en educación las concepciones, percepciones y actuaciones del estudiante?	Analizar la percepción que tienen los estudiantes y egresados sobre el impacto del programa y su modelo formativo, expresado como transformación personal o social en cada uno de los escenarios donde ejercen su labor	3. TRANSFORMACIONES SOCIOEDUCATIVAS 3.1 Apreciaciones sobre el impacto formativo 3.2 Cambios personales	Entrevista Encuesta

Tabla 18. Articulación entre preguntas, objetivos de investigación y categorización emergente

Categoría/Dimensiones	ID	Rasgos/Descriptorios	Codificación
1. ENFOQUES DE ENSEÑANZA	ENFE	Transmisión de información centrada en el profesor	TICP
		Cambio conceptual centrado en el estudiante	CCCE
2. ENFOQUES DE APRENDIZAJE	ENFA	Aprendizaje profundo	APROF
		Aprendizaje superficial	APSUP
Evaluación y calidad del aprendizaje	EVCA	DINF- CCO-CAPC-CPART-CRP-CONC	
Concepciones de aprendizaje	CA	CEO_TRANSF, CEO_ MOT, CEO_PART CEO_GCAM	
Percepciones sobre necesidades de aprendizaje			
3. TRANSFORMACIONES SOCIOEDUCATIVAS	TSE		
Impacto formativo	IF		
Cambios personales	CA		

Tabla 19. Codificación por categorías y subcategoría

Además de las tablas que permiten hacer síntesis, se diseñaron diagramas producto del proceso de codificación y vinculación; esto le confiere rigor al proceso metodológico. Los diagramas a manera de mapas, árboles de significado, notas y reflexiones se presentan en este apartado. Los documentos primarios (transcripciones y videos) se presentan en anexos o a través de links (Alvarez-Gayou, J.L.,2003).

Durante la entrevista se atendió permanentemente a la verificación de la consistencia interna para detectar contradicciones o cambios en puntos de vista en un mismo sujeto, además se estableció durante el análisis al contrastar las entrevistas de distintos participantes la frecuencia de los comentarios y el número de personas que los comparten como elemento del análisis de la intensidad en relación con las categorías. Visto de esta manera el análisis cualitativo conjuga características objetivas-subjetivas, aquí se consideraron la fundamentación como la frecuencia en que un código se relaciona con otras citas y el número de veces que aparece en los discursos (objetiva) y la densidad definida como las relaciones entre códigos (subjetiva). Para establecer vínculos o relaciones entre códigos-categorías se consideran las siguientes formas de relación simple o compleja.

- *Significado*
- *Asociación o vínculo-ejemplo*
- *Disyunción o contradicción*
- *Elemento componente-dimensión*
- *Propiedades o atributos*
- *Discusión*
- *Crítica*
- *Coocurrencia*

Derivado del análisis de entrevistas y de las encuestas con preguntas abiertas, con la representación de las relaciones entre códigos en forma de grafo o esquema se buscó establecer constructos o conceptos y la presencia de relaciones. Estos se expresan como interpretaciones y algunos se ilustran en tablas y diagramas.

De este modo se presentan los resultados de la investigación desde una perspectiva cualitativa. Las convenciones para identificar las citas en esta síntesis de resultados más llamativos o representativos tienen la siguiente sintaxis: [Nombre del entrevistado-Rol-Procedencia]. Así

Rol		Procedencia			
E/E	Estudiante/egresado	UCOR	Universidad de Córdoba	UMAG	Universidad de Magdalena
PMSUE	Profesor Maestría en educación	UCAR	Universidad de Cartagena	UAT	Universidad de Atlántico
PPE	Profesor par invitado extranjero	UPC	Universidad Popular del Cesar	USUC	Universidad de Sucre

Tabla 20. Convenciones por cada caso estudiado

Desde lo planteado por Rovio-Johansson y Ingerman, 2016, es importante señalar que toda la información derivada de entrevistas y más adelante desde las preguntas abiertas de la encuesta son datos que se muestran aquí y analizan e interpretan como un conjunto, y por ello se ilustran como una relación de casos individuales, de sujetos que pertenecen a un tipo, (estudiantes, profesores, pares invitados) explicando la experiencia colectiva desde el evento común que comparten,

que es su participación en un programa de formación, como estudiante, como egresado, como profesor o como invitado, conocedor del modelo; así se construye significado a través de los casos particulares analizados de los cuales se presentan como muestra las citas más representativas de las diversas concepciones y percepciones en cada categoría, organizadas desde la relación “*Objetivo-Pregunta-Categoría*”

Objetivo 1 Pregunta 1 Categoría 1

Enfoques de enseñanza del profesorado de la Maestría en educación en contraste con los enfoques de enseñanza de los maestros en formación

➤ **4.2.2 Análisis de discurso: Contraste entre enfoques de enseñanza desde las entrevistas a estudiantes y egresados-E/E (Caso 1)**

Se pretende con el análisis del discurso de las entrevistas comparar las concepciones alrededor de los enfoques de enseñanza del profesorado de la maestría en educación, con las manifestadas por los maestros en formación (estudiantes y egresados) dentro del Programa de Maestría en educación.

Para esta primera categoría, emergieron en el análisis del discurso una serie de atributos descriptores y rasgos que se pueden asociar a enfoques de enseñanza que permiten codificar los textos transcritos, subcategorizar y luego integrar en consistencia con las tres categorías iniciales sustentadas teóricamente, para dar lugar a categorías emergentes como constructos.

Para el caso de las concepciones sobre enseñanza, (CEO), se codificaron y tipificaron según la orientación explícita en el discurso, ello se puede apreciar a continuación:

CEO_TRANS: Concepciones sobre enseñanza orientada a la transferencia de información o conocimientos desde el dominio del profesor
CEO_GCAM: Concepciones sobre enseñanza orientada a la gestión del cambio o a la transformación
CEO_MOT: Concepciones enseñanza orientada a la motivación, colaboración, ayuda, apoyo al estudiante
CEO_PART: Concepciones sobre enseñanza orientada a la participación y aprendizaje conjunto

Se puede plantear desde estos rasgos, que el primero (CEO_TRANSF), es una influencia de la representación de la enseñanza como transmisión centrada en el maestro dirigida al alumno. Los otros tres son compatibles con el enfoque de enseñanza centrada *en el cambio conceptual y el aprendizaje por comprensión del estudiante*.

01P1C1 Muestra de Citas representativas de textos Codificados (E/E) (Caso 1)

NMM E/E UCAR “entonces esta clase de programas de maestría nos permite tener otra visión de lo que es la educación...no es una educación plana en la que el estudiante está sentado y el profesor es el que imparte la clase. No yo me considero una docente de participación, participan mis estudiantes participo yo; es como una transferencia de aprendizaje yo aprendo de ellos, ellos aprenden de mí” CEO_PART/CEO_TRANSF

JCM E/E UCAR “La enseñanza para mí hoy y siempre va a ser transformación; la enseñanza transforma y transforma personas que es lo más importante; cuando nosotros enseñamos tenemos la oportunidad de transformar vidas de hacer estudiantes mucho más productivos, de hacer estudiantes mucho más sociales, más competentes para toda la vida”. CEO_GCAM

KEL E/E UCAR “...el docente es el actor principal el actor motivador que hace que el estudiante llegue al salón de clase a descubrir cosas nuevas, a enfrentarse con el conocimiento a construir conocimiento y a comprender esas cosas que no ha entendido hasta el momento; creo que el aula de clases es un laboratorio que nos permite a nosotros conocer problemas, y nos permite investigar esos problemas para darle solución”
CEO_MOT/CEO_GCAM

VA E/E UCAR “...el docente es un colaborador para que el alumno vea y transforme su proceso, y que el fenómeno ese qué llamamos para hacer investigación lo llevamos al aula y que el alumno pueda despertar en ese ejercicio cambie la forma de poder despertar su propio conocimiento.”
CEO_MOT

MCL E/E UCOR “...las perspectivas en las que el docente se para, para enseñarle a sus estudiantes, más bien para ayudarlo a sus estudiantes a que construyan su aprendizaje, que construyan su conocimiento ...pensamos en un docente que mira a sus estudiantes como sujetos participativos, como sujetos que no son estáticos sino sujetos que aprenden que construyen ellos mismos en ese proceso digámoslo de investigación-acción donde el docente transfiere a los estudiantes, pero los estudiantes al mismo tiempo construyen y también indagan sobre aquello de lo que pretenden apropiarse.” CEO_PART/CEO_TRANSF/CEO_MOT

EDB E/E UCOR “Pues digamos que estamos apelando es prácticamente a eso... a despertar en ellos esa motivación y ese sentido por la vida que les permita establecer un proyecto para la vida a través del desarrollo de todo ese potencial humano con el que nace en que es una huella innata que está allí pero que está esperando un tiempo y un espacio para desarrollarse, tiempo y espacio que hemos establecido desde la institución que es un tiempo en que ellos se les permita construir también su propio proyecto de vida, gestionar sus transformaciones..” CEO_MOT/CEO_GCAM

SHR E/E UCOR “...Si, algo que nos ha dado muchos resultados en cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje es la construcción colectiva

nosotros debemos empezar a construir con los estudiantes y desde la parte directiva empezamos a construir con los maestros todos los procesos que se van delineando el de manera institucional” CEO_PART

ASB E/E UCOR “...lo que buscamos es desarrollarles un pensamiento crítico, un pensamiento que lo lleve a trascender desde lo que el aprende en contenido, en lo cognoscitivo y cognitivo, poder llevarlo a que cuando se enfrente a la vida universitaria ya vaya formado con una forma de ver los ambientes, de ver el mundo de manera crítica, de manera proactiva, que no se quede únicamente en el contenido, sino que vaya mucho más allá y trascienda” CEO_GCAM

JOI E/E/ UMAG “...formar no solamente en el tema cognitivo, en el tema de los conocimientos generales, o culturales como decimos en términos mucho más específicos, sino tiene que ver también con formar sujetos, con formar personas, con formar seres humanos capaces de transformar su sociedad, capaz de poder entrar en diálogo permanente y poder abrir otros espacios en términos de ética en términos de ciudadano”.

CEO_GCAM

VPA E/E/ UPC “la educación es el eje fundamental también la parte de los valores y eso enriquece al ser humano que uno pueda transmitir y saber llegar de una manera adecuada a los chicos y que ellos reciban esa educación y la puedan transmitir también a sus padres porque muchos de ellos sus padres no son personas estudiadas” CEO_TRANSF

ZLP E/E UMAG “Siento que en los niveles escolares antes de la universidad la enseñanza está más orientada a una transmisión de conocimiento como una forma directa y tradicional de comunicar entregando directamente unos conocimientos, hoy sin embargo hay otras perspectivas donde se logra centrar el proceso en el participante estudiante, y en el nivel superior la responsabilidad de lo que llamamos proceso de enseñanza es más un proceso mediador”.

CEO_TRANSF / CEO_PART

SDO E/E USUC “..” bueno la maestría la estructura uno como docente si le da la posibilidad a uno de comprender al sujeto que aprende; la maestría me dio la visión de que el ser más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el sujeto que aprende a mirar de pronto cuáles son las capacidades o cuál es la visión que tiene ese sujeto que aprende para entrar a ayudarlo a aprender esas son competencias que como docentes de la universidad sustento ahora. (...)

también puedo destacar de pronto la habilidad de motivar” . CEO_GCAM/ CEO_MOT

➤ **4.2.3 Análisis de discurso de las entrevistas a profesores de la Maestría en educación-PMSUE (Caso 2)**

O1P1C1 Muestra Citas representativas de textos Codificados (PMSUE) (Caso 2)

LMR PMSUE/ UAT “ ... he entendido que es fundamental para cualquier docente poder entender la manera cómo funciona el cerebro; a través de los órganos de los sentidos percibimos el medio y cómo es eso, precisamente el entender eso nos ayuda a la organización de actividades didácticas para que sea mejor el aprendizaje”. CEO_MOT/ CEO_GCAM

MB PMSUE/ UAT “...hay que tener en cuenta que se ha de establecer una especie de diagnóstico que permite identificar cuáles son las necesidades que ellos requieren, cuál es la motivación que los lleva a estar.” CEO_MOT / CEO_GCAM

LMR PMSUE/UAT “...en este proceso todos aprendemos, el docente entra en interacción con los estudiantes no puede pensar que él es el único que tiene mucho que dar porque los estudiantes también tiene mucho que dar en esa interacción de este proceso es muy enriquecedor; debe tener una claridad total de que lo que pasa en la cabeza de cada individuo para llegar a entender cómo se da ese proceso; yo trabajo procesos de pensamiento para llegar a entender como desde la didáctica cada actividad que organizamos apunte precisamente a los procesos de representación en el individuo acerca del mundo que le rodea(...) la enseñanza por la enseñanza no, sino como la enseñanza debe apuntar realmente al aprendizaje” CEO_PART/ CEO_MOT

JMO PMSUE/ UMAG “el papel del profesor circula en torno a cómo, su ejercicio de aula, puede atravesar e impactar íntegramente, éticamente, incluso espiritualmente y a nivel cognitivo el quehacer del estudiantado. Entonces, en mi papel como enseñante, lo asumo con responsabilidad con honestidad, con ética, pero ante todo, entendiendo de los retos y posibilidades que nuestros estudiantes tienen en una sociedad afectada

por temas de posconflicto por temas, de las nuevas tecnologías, el bullying, el ciberbullying, el acoso, es decir, que nuestro papel en el caso como profesor universitario trasciende la formación del profesorado”
CEO_GCAM

ISF PMSUE/UMAG “...yo, eh, me veo como una persona preocupada porque el estudiante no se quede solamente con conceptos técnicos (...), yo me veo como esa persona que acompaño para que el estudiante así mismo critique lo que está estudiando, o sea, critique ante las realidades sociales, culturales, políticas económicas de los contextos que pueden que pueden ser distintas de una comunidad a otra..” CEO_GCAM

MBM PMSUE/UAT “...Como docente hay que establecer una especie de diagnóstico que permita identificar cuáles son las necesidades que ellos requieren, cuál es la motivación que los lleva a hacer la maestría. (...) he encontrado que la gran mayoría de los estudiantes primero busca adquirir información graduada, eh, desde sus contextos laborales para mejorar sus condiciones salariales, para mejorar sus retos personales, pero también tienen muchas motivaciones en torno a su praxis, a su experiencia, identificar experiencias de docencia para conocer mejor de la cosa educativa.” CEO_MOT/CEO_GCAM

ERG PMSUE/USUC “...traté de cambiar la forma de pensamiento de ellos, pero me costó mucho trabajo y mucho problema; soy de pronto de los profesores no bien evaluados de parte de los estudiantes porque mi metodología no era de las metodologías de transmisión recepción yo manejé con ellos el modelo de aula invertida...(…), donde ellos tienen que preparar una actividad hacer una estrategia y mostrar el desempeño y luego en clase cuando se veníamos allá nos encontrábamos a discutir para ver el nivel de comprensión” CEO_TRANSF/CEO_PART

JAB PMSUE/USUC “...el profesor es el experto en pedagogía, pero tenemos que hacerlo ver, tenemos que hacerlo notar, y con eso poder construir mejores herramientas de trabajo porque la educación depende mucho de nosotros. Entonces yo me veo como una persona muy activa muy proactiva en esto muy dinámico lo que logrado en el poco tiempo que tengo en la universidad; creo que me definen como una persona

emprendedora trabajadora y comprometida con la labor de formar profesores qué es lo que me considero yo es mi pasión fundamental ayudar a formar profesores.” CEO_ TRANSF

AAC PMSUE / USUC “... yo siempre me he enfocado en que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico aprendan a cuestionarse ellos mismos como persona, como ser humano y también como profesionales y que de alguna manera también éste, a través de su desarrollo del pensamiento aprendan a cuestionar el sistema y mirar hasta qué punto el sistema produce acciones más democráticas...” CEO_GCAM

RDC PMSUE / UCOR “La enseñanza en la maestría sigue un modelo socioformativo de construcción de saberes no desde una perspectiva técnica, sino respondiendo a un interés de tipo práctico y otro desde un interés emancipatorio; lo que se quiere con la enseñanza es formar sujetos críticos, énfasis diferente a aportarle contenidos a los estudiantes sino hacia una concepción más profunda de comprensión y posicionamiento frente al contexto ” . CEO_PART- CEO_GCAM

JRG PMSUE / UCOR “Se consideran en mi enfoque de enseñanza los conocimientos previos de los estudiantes, se busca que asuman desafíos propuestos por el profesor como motivadores y la enseñanza además de la interacción con los compañeros es transformadora donde deben producirse cambios significativos , esto es una nueva pedagogía” CEO_PART/ CEO_GCAM

MPL PMSUE / UCOR “Hay un tipo de cohortes tradicionales y otras más evolucionadas fundamentadas en pedagogías innovadoras en la enseñanza donde el profesor es un formador que provoca transformaciones” CEO_GCAM

AGS PMSUE / UCOR “En la enseñanza se busca que los maestros en formación tomen la realidad educativa como el espacio o campo propicio donde se puede intervenir pensándola, comprendiéndola desde una mirada investigativa. Hay que darle herramientas, instrumentos a los alumnos para lograr la creación de modelos propios y propiciar transformaciones en esa realidad” CEO_GCAM

ISP PMSUE / UCOR “el modelo de trabajo del profesor está reconociendo que hay etapas de maduración, hoy como ayer reconoce la gradualidad en el desarrollo; los modelos pedagógicos de hoy y las formas de trabajo en términos didácticos establece la necesidad de interacción social y de la mediación del adulto o del experto para que los aprendices tengan el andamiaje suficiente para sacar adelante un proceso que tendrá que convertirse en autorregulación de su propio aprendizaje” CEO_GCAM

➤ **4.2.4 Análisis de discurso de las entrevistas a profesores - pares de postgrados en educación-PPE (Caso 3)**

O1P1C1 Muestra de Citas representativas de textos Codificados(PPE) (Caso 3)

FJ_PPE/ Jamaica “...hay que conocer las características de las distintas personas (estudiantes) para poder aplicar distintas estrategias en el proceso de enseñanza de cualquier materia. A veces los estudiantes no quieren aprender Yo siempre uso un enfoque comunicativo en donde siempre uso estrategias como la poesía, la danza, la poesía, para motivar a los alumnos, yo he visto que muchos de ellos al venir a la escuela, a la clase no quieren aprender, pero como maestra al motivarlos hace que ellos se interesen un poquito más, la verdad es que el aprendizaje es muy importante, también la enseñanza, y yo creo que el rol del docente es para motivar el aprendizaje” CEO_MOT

FHL_PPE/ México “...respecto al enfoque de enseñanza si le preguntamos a los profesores de cualquier nivel educativo, la mayoría diremos que se enseña a través del constructivismo, donde los alumnos aprenden haciendo, pero en los hechos, en la dinámica escolar eso no sucede siempre. El maestro es el que tiene la palabra es el que dice, el que determina como y cuando se debe aprender. CEO_TRANSF

MVF_PPE/México “...en la educación y en la enseñanza es importante la subjetividad pero también la intersubjetividad de los participantes. Se debe distinguir el contenido, el modelo y la forma de llevar esos contenidos. Así el centro de la práctica es el docente quien debe

sistematizarla para poder resignificarla y poder generar innovaciones y transformaciones” ... como dice Freire cuando enseño sigo indagando, buscando, interviniendo y aprendiendo...eso es ser docente investigador”. CEO_PART- CEO_GCAM

APR_PPE España “...para enseñar hay que conocer el proceso de aprendizaje, el centro es el alumno, pero también conocer los contenidos de las áreas, y valorar las prácticas de evaluación pues cuando no se evalúa se devalúa el proceso de aprender, cuando no hay feed-back y después de este dominio integrar las tecnologías empezando por el desarrollo de competencias digitales de profesores que permitan usar la tecnología al servicio de la pedagogía”. CEO_GCAM

SFM_PPE/ Chile “el docente como mediador traduce los distintos contenidos en tareas cognitivas que se convierten en desafíos cognitivos para los estudiantes, hay profesores que trabajan de espaldas a los estudiantes y no pueden mediar el proceso de sus alumnos. Es importante la participación del estudiante se tomada en cuenta por el mediador que así puede acompañarlos para que aprendan, eso implica una alta interacción humana que permite recuperar la confianza, ayudarlos cuando aparece la ansiedad y las dificultades de comprensión, esto con trascendencia en su vida personal no solo académica ”. CEO_PART-CEO_GCAM

PSR_PPE/ Portugal “La habilidad de los profesores está en lograr que su labor de enseñar ayude a los alumnos a que desarrollen o construyan su propia perspectiva personal, su interés, a que construyan su propio significado que encuentren su camino porque cada uno pone su propio norte al proceso de aprender trabajar en clase el conocimiento declarativo es fundamental para instigar el uso de estrategias de aprendizaje, pero no es suficiente; hay que ofrecer a los educandos oportunidades diversas para aplicar, transferir las estrategias a la práctica...” CEO_PART- CEO_GCAM

JEN_PPE/ Argentina “...El ejercicio profesional en la docencia en el nivel superior supone un cruce entre el ser y el hacer de los profesores que manejan y dominan el saber disciplinar que los ha ubicado en ese lugar académico, saben trabajar la transposición de esos saberes con la

metodología propia dando muestras de la autoridad del saber. Procesan los conocimientos para hacer posible la enseñanza, y desencadenan y acompañan los aprendizajes para cumplir la misión específica...
CEO_TRANSF

4.2.4.1 Interpretación

En este conjunto de evidencias entre otros hallazgos se aprecian coocurrencias y recurrencias en las manifestaciones del discurso de egresados y estudiantes del programa y en las respuestas de los profesores del programa en las distintas universidades; se caracteriza la enseñanza con atributos como: transferencia de aprendizaje, oportunidad transformadora, colaboración y ayuda a los estudiantes para que construyan conocimiento, el aula como laboratorio, cualidades que son complementarias dentro de paradigmas no antagónicos en los que se concibe el enseñar como apoyo para la construcción y gestión de los procesos del que aprende.

Estas representaciones que se pueden asociar con los enfoques incluyen la concepción de un aprendiz que ejerce un rol participativo, que necesita apropiarse de lo que aprende para trascender y para ello ejercer el pensamiento crítico. Los estudiantes y egresados reconocen la afectación de sus concepciones por haber participado en el proceso formativo del programa de Maestría en educación del que aseguran trasciende a sus prácticas, por tanto, es posible plantear que la experiencia común de ser sujetos del mismo modelo de formación y proceso curricular ha sido mediadora de los cambios y reconceptualizaciones.

Sin embargo, también se aprecian contradicciones, tanto en los discursos de profesores como en los de egresados, generalmente asociadas a los paradigmas transmisionistas, fijados en la trayectoria de formación previa de los docentes o de los hábitos y experiencias en el ejercicio. Ello se devela en términos comunes de los discursos, por ejemplo, el uso frecuente de términos como, adquirir, mostrar el desempeño, compartir el conocimiento, transmitir lo que se sabe, impartir, absorber, como los que aparecen en las siguientes citas de profesores y egresados:

IPG E/E/ UPC “Cuando quiero que los niños por ejemplo tengan alguna formación sobre algo pues trato de que sea siempre continuo, secuencial, que sea siempre integral de abarcar lo más que pueda para que ellos puedan absorber lo que lo más que pueda”

JCS E/E UCOR “ Yo diría que cualquier tendencia educativa nuevas simplemente interiorizarla mostrársela a los estudiantes hasta dónde pueden llegar las competencias que los estudiantes pueden adquirir”

IPG E/E/ UPC “el hecho de transmitir un conocimiento es muy importante y enriquecedor para primero a nivel familiar porque es un ejemplo para mis hijos y para la familia para mis hermanas el hecho de superarse y de lograr un propósito en la vida a nivel laboral de transmitir estos conocimientos y hacer énfasis en la parte lúdico-pedagógica que nos transmite la maestría qué es muy importante”

VAD E/E UCAR “...se transforma el pensamiento docente porque logra entender el fenómeno de la adquisición del conocimiento. Logras entender como el estudiante entiende y desarrolla su propio conocimiento”.

LMO E/E/UPC “...hay veces muchos de nosotros a pesar de la capacitación y la formación algunos nos cuesta desprendernos la tradición esa memorística de las famosas clases magistrales y de alguna manera el estudiante le gusta es que el profesor le explique de manera detallada; si

es el buen profesor lo pone a investigar a leer e interpretar texto y ya eso genera algunas dificultades”.

AAC PMSUE/ USUC “...me defino como un docente que lo que trato es compartir unos conocimientos, cuestionar el conocimiento verdad generar unas de desestabilizaciones cognitivas en los estudiantes”

JAB PMSUE/ USUC “...el profesor es el experto en pedagogía, pero tenemos que hacerlo ver, tenemos que hacerlo notar, y con eso poder construir mejores herramientas de trabajo porque la educación depende mucho de nosotros”

CPD PMSUE/UPC “...los educandos al ir avanzando a la par con sus docentes vemos cómo han ido cambiando esa forma memorística que tenían de asimilación de su conocimiento ya hoy día vemos que los docentes imparten desde técnicas como juego de roles debates discusiones estudios de casos”

JEN_PPE Argentina “...la demanda de super especialización ha desplazado el amplio y generoso sentido de la universidad como un lugar en donde se encuentran todos los actores, los que investigan y producen conocimiento, los que enseñan y transmiten los conocimientos más actualizados y sistemáticos, y los que aprenden”

En el esquema a continuación se muestra el modelo que se organizó para visibilizar y contrastar las representaciones y concepciones que en el discurso emergen y que es posible relacionar con enfoques de enseñanza desde los sujetos de los casos 1, 2 y 3. Se puede apreciar en esta muestra de algunas de las *citas representativas codificadas*, en las cuales son reconocibles conjuntos de rasgos que se pueden categorizar sin embargo hay una mayor distribución o diseminación o variedad en las concepciones en los docentes de maestría y en los profesores pares invitados. No interesa desde los objetivos de investigación establecer la frecuencia sino la presencia de tales representaciones y caracterizarlas.

Así se observa coocurrencia de concepciones en el enfoque de motivación, (CEO_MOT), desde la enseñanza sigue fundamentando la acción del profesorado, con lo que se confirma el énfasis en una postura de intervención externa para favorecer o promover el interés del estudiantes que es consistente también con una relevante presencia de concepciones sobre transferencia de conocimiento (CEO_TRANSF), desde expertos a novatos como responsabilidad de los docentes. Concepciones dentro de un enfoque de participación, (CEO_PART) es valorado más por los profesores que por los estudiantes.

ENFOQUES DE APREND	Concepciones sobre aprendizaje	ESTUDIANTES/EGRESADOS					PROFESORES DE MAESTRÍA					PROFESORES PARES EXTRANJEROS					
		SHR UCOR	VPA UCES	SDO USUC	VA UCAR	JMO UMAG	LMRUAT	JMO UMAG	ERG USUC	RDC UCOR	MGM UCES	FJ JAMICA	FHL MEXICO	APR ESPAÑA	PSR PORTUGAL	SFM CHILE	JEN ARGENTINA
TCIP	CEO_TRANSF																
	CEO_GCAM																
	CEO_MOT																
	CEO_PART																

Gráfico 6. Muestra del modelo de distribución de representaciones para el análisis cualitativo sobre rasgos atribuibles a enfoques de enseñanza por contraste entre Estudiantes y profesores

4.2.4.2 Síntesis de la Relación entre enfoques de enseñanza y concepciones desde las escalas, la experiencia y el discurso

<i>Categoría</i>	TIPOS (Trigwell,1996)	Codificación Concepciones	Rasgos/Descriptoros asociados a los enfoques de enseñanza dese el discurso y experiencias narradas por los sujetos
ENFOQUES DE ENSEÑANZA	TICP Transmisión de información centrada en el profesor	CEO TRANS <i>Concepciones de enseñanza orientada a la transferencia de información</i>	<i>...no es una educación plana en la que el estudiante está sentado y el profesor es el que imparte la clase...</i>
			<i>...las perspectivas en las que el docente se para, para enseñarle a sus estudiantes, (...) donde el docente transfiere a los estudiantes,</i>
			<i>...El ejercicio profesional en la docencia en el nivel superior supone un cruce entre el ser y el hacer de los profesores que manejan y dominan el saber disciplinar...</i>
			<i>...enriquece al ser humano que uno pueda transmitir y saber llegar de una manera adecuada a los chicos y que ellos reciban esa educación y la puedan transmitir también a sus padres porque muchos de ellos sus padres no son personas estudiadas...</i>
			<i>...saben trabajar la transposición de esos saberes con la metodología propia dando muestras de la autoridad del saber.</i>
			<i>...Los profesores procesan los conocimientos para hacer posible la enseñanza, y desencadenan y acompañan los aprendizajes para cumplir la misión específica...</i>
			<i>...El maestro es el que tiene la palabra es el que dice, el que determina como y cuando se debe aprender.</i>
			<i>...traté de cambiar la forma de pensamiento de ellos, pero me costó mucho trabajo y problema...</i>

ENFOQUES DE ENSEÑANZA			<i>...en los niveles escolares antes de la universidad la enseñanza está más orientada a una transmisión de conocimiento como una forma directa y tradicional de comunicar entregando directamente...</i>
	CCCE Cambio conceptual centrado en el estudiante	<u>CEO MOT</u> <i>Concepciones de enseñanza orientada a la motivación, colaboración, ayuda, apoyo al estudiante</i>	<i>... estamos apelando es prácticamente a eso... a despertar en ellos esa motivación y ese sentido que les permita establecer un proyecto para la vida a través del desarrollo de todo ese potencial humano con el que nace</i>
			<i>...el docente es un colaborador para que el alumno vea y transforme su proceso, que el alumno pueda despertar en ese ejercicio su propio conocimiento</i>
			<i>...Se consideran en mi enfoque de enseñanza los conocimientos previos de los estudiantes, se busca que asuman desafíos propuestos por el profesor como motivadores y la enseñanza además de la interacción con los compañeros es transformadora donde deben producirse cambios significativos , esto es una nueva pedagogía</i>
	CCCE Cambio conceptual centrado en el estudiante	<u>CEO PART</u> <i>Concepciones sobre enseñanza orientada a la participación y aprendizaje conjunto</i>	<i>...Yo siempre uso un enfoque comunicativo en donde siempre uso estrategias como la poesía, la danza, la poesía, para motivar a los alumnos, yo he visto que muchos de ellos al venir a la escuela, a la clase no quieren aprender, pero como maestra al motivarlos hace que ellos se interesen un poquito más</i>
			<i>...yo me considero una docente de participación, participan mis estudiantes participo yo; yo aprendo de ellos, ellos aprenden de mi</i> <i>...algo que nos ha dado muchos resultados en cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje es la construcción colectiva, nosotros</i>

			<i>debemos empezar a construir con los estudiantes y desde la parte directiva empezamos a construir con los maestros</i> <i>...en este proceso todos aprendemos, el docente entra en interacción con los estudiantes no puede pensar que él es el único que tiene mucho que dar porque los estudiantes también tienen mucho que dar</i> <i>...en la educación y en la enseñanza es importante la subjetividad pero también la intersubjetividad de los participantes</i> <i>...La enseñanza en la maestría sigue un modelo socioformativo de construcción de saberes</i>
		<u>CEO GCAM</u> Concepciones sobre enseñanza orientada a la gestión del cambio o a la transformación	<i>...cuando nosotros enseñamos tenemos la oportunidad de transformar vidas de hacer estudiantes mucho más productivos, de hacer estudiantes mucho más sociales, más competentes para toda la vida</i> <i>...tiene que ver también con formar sujetos, con formar personas, con formar seres humanos capaces de transformar su sociedad, capaz de poder entrar en diálogo permanente y poder abrir otros espacios</i> <i>...lo que buscamos es desarrollarles un pensamiento crítico, un pensamiento que lo lleve a trascender desde lo que el aprende en contenido</i> <i>...hay que tener en cuenta que se ha de establecer una especie de diagnóstico que permite identificar cuáles son las necesidades que ellos requieren, cuál es la motivación que los lleva a estar</i> <i>...yo me veo como esa persona que acompaña para que el estudiante</i>

			<i>así mismo critique lo que está estudiando, o sea, critique ante las realidades sociales, culturales, políticas económicas de los contextos</i>
			<i>...yo siempre me he enfocado en que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico aprendan a cuestionarse ellos mismos como persona, como ser humano y también como profesionales</i>
			<i>... La habilidad de los profesores está en lograr que su labor de enseñar ayude a los alumnos a que desarrollen o construyan su propia perspectiva personal, su interés, a que construyan su propio significado que encuentren su camino porque cada uno pone su propio norte al proceso de aprender</i>
			<i>...Hay que darle herramientas, instrumentos a los alumnos para lograr la creación de modelos propios y propiciar transformaciones en esa realidad</i>

Tabla 21. Rasgos atribuibles asociados a enfoques de enseñanza desde las concepciones y representaciones de enseñanza en estudiantes y profesores

Objetivo 1 Pregunta 2 Categoría 1

Traducción de un enfoque de enseñanza en un ambiente de aprendizaje

4.2.5 Análisis de discurso sobre la traducción de un enfoque de enseñanza en un ambiente de aprendizaje desde las entrevistas a estudiantes y egresados- (Caso 1)

En lo que respecta a cómo se traduce un enfoque de enseñanza en un ambiente de aprendizaje, se encontraron las siguientes concepciones expresadas en el discurso que sugieren perfiles de actuación en el diseño de prácticas pedagógicas que se asumen como transformadas.

O1P2C1 Muestra de Citas representativas de textos Codificados (E/E)

MCL E/E UCOR...lo que trato de hacer, entonces de sistematizar, de reflexionar, de observar, de cambiar las clases, de aprender sobre la marcha, de rediseñar (de acuerdo con) lo que son características propias de un docente investigativo.

(...) ambientes reflexivos para mantenernos como docentes, que investigan, que indagan, que sistematizan sus prácticas.”

DCG E/E UCOR “..cuando hablo de nuevos escenarios de enseñanza es no trabajar el contenido innato de las materias sino empezar a abordar desde un todo desde los procesos más elementales del discurso, como son la lectura, la escritura y la parte oralizada, el discurso oralizado...”

DSC E/E UCOR“...en mi concepto este componente debe ser intervenido desde la práctica docente en el aula donde se tengan en cuenta las distintas situaciones de la cotidianidad que inciden en los resultados de los estudiantes”

SAR E/E UCOR “Creo que la forma de enseñar debe ir evaluándose de acuerdo con las necesidades de la sociedad; la sociedad nos está exigiendo una visión amplia, una visión integradora, una visión sistémica (...), nosotros desde el proceso educativo tenemos que empezar a trabajar ese tipo de formación, es decir, que nuestro estudiante sea capaz de trabajar en la incertidumbre, de trabajar en el caos de trabajar desde la unión de todo, sabiendo que todo se mueve de una manera sistémica y si un atributo del sistema se mueve todo va a cambiar. Entonces a nuestros estudiantes no los podemos formar para trabajar solo desde lo que está consolidado desde lo que está planeado, eso quiere decir que el maestro debe ir evaluando ese pensamiento porque es que la sociedad es cambiante, el mundo es cambiante y así debe ser ese proceso de enseñanza también. Y entonces que nuestros estudiantes aprendan a trabajar desde esa perspectiva, es decir, que ellos puedan indagar que ellos puedan buscar que todo no está dado en el entorno educativo sino que en el mundo de las redes, en el mundo en el mundo social encuentran muchas cosas que le van a servir para su proceso de formación.”

VAD E/E UCAR *“Puedo asegurar que el proceso de conocer y a desaprender ciertas cosas permite un escenario amplio sobre cómo se debe acompañar el proceso de formación; ya no es un ejercicio tradicional; antes yo llevaba todo al salón para que el alumno saliera respondiendo, ahora permito que el alumno llegue y se conozcan experiencias desde las más simples o cotidianas donde él se desenvuelve y de allí puede transformar su conocimiento y llevarlos a conocer los fundamentos. (...). Esto directamente asociado con la praxis docente, el ejercicio transforma al docente”*

ARA E/E UCOR *“...lo didáctico ...pensaría que aunque es importante como el elemento que comunica al docente con el estudiante en el quehacer educativo en el aula yo pensaría más que problemas ontológicos y lo ubico en el plano de que el docente sea consciente de su ser como docente porque lo didáctico hoy con muchas mediaciones tecnológicas facilita el acceso para que el docente enseñe y el estudiante aprenda de una manera un poco más lúdica”*

CNH E/E UCOR *“..trato de producir un tipo de impacto en mis estudiantes en la enseñanza a nivel universitario, eso se traduce en la creación de conciencia sobre la transformación de la práctica es decir, cómo a partir de un problema por ejemplo en el aula se puede hacer investigación; podemos volver nuestra práctica un hecho investigativo hoy trabajar en el aula con estudiantes a partir de un ejercicio que surja de una práctica investigativa”*

DMV E/E UCOR *“Porque no puedo salirme del esquema de plan de área, porque éste está estipulado entonces yo creo que el cambio (... en ambientes)... viene institucional, para que nos puedan dar esa oportunidad de nosotros motivarnos y potencializarnos a desarrollar nuevas estrategias; yo creo que de ahí surge... eso para mí es un docente creador y diseñador, es promotor, es artista...”*

DEG E/E UCOR *“...ellos también necesitan no saber de todo, sino disfrutar el aprendizaje y ¿cómo hacemos para que lo disfruten el niño y yo?, sí... son una gama de elementos que deben intervenir. Entonces pienso que esos cambios si se dan, se están dando de manera silenciosa y que deben ser más más mostrados... más espacios donde podamos dialogar los*

maestros, donde se puedan evidenciar estás prácticas; (...) creo que los maestros buenos somos esos que carecemos de recursos y que nos valemos de cualquier cosa para crear nuestras propias estrategias...”.

ZLP E/E UMAG “Durante la formación de los magister se generan propuestas desde las investigaciones en cambios de enfoque de la enseñanza del lenguaje, de las matemáticas y otros, se interviene la calidad educativa en primaria y secundaria impactando con prácticas distintas en las distintas disciplinas en contextos particulares tanto urbanos como en otros diversos y se han convertido en soluciones a problemas sentidos en las escuelas y en las comunidades”.

JAPD E/E UCOR “Los profesores debemos cambiar, yo diría en la práctica pedagógica; a diario se habla de modelos, se habla de didácticas contemporáneas, se habla de que tienen que haber transformaciones pero a la hora de la verdad cuando llegamos a una institución educativa y cuándo se evidencia el trabajo del docente como tal, uno encuentra un docente dando una clase tradicional explicando contenidos atados a un tiempo respondiendo a unos estándares a unos lineamientos a unos horarios; seguimos en un método tradicional”

“El Ministerio de Educación manda programas, orienta su implementación y resulta que sí... bonito...de los programas mandan libros. Pero eso no está transformando la práctica del docente, eso en realidad lo que está haciendo es sumándole libros, textos ciertas y pequeñas estrategias pero no fluyen desde el docente como tal. Por eso considero que la reflexión y debe ser el mismo docente es el que debe plantear con la ayuda, con el acompañamiento, los cambios y mejoras para su práctica pedagógica”

JECM E/E UCAR “Todo proceso que se desarrolle debe tener como objetivo transformar y lo que se aplique debe tener un rigor basado en investigación. No es solo transferencia de conocimiento no solo es llevar un boceto de clase y desarrollarlo con los estudiantes, la educación va en que transformamos el pensar, le indicamos al estudiante en qué sirve lo que aprende para toda la vida y que puede transformar a la comunidad

con lo que el aprende. Nosotros debemos aprender a transformar nuestra práctica y nuestra práctica debe ser evaluada”.

ZLP E/E UMAG “... como docente mediadora yo cuando planeo toda mi mediación, organizo mis actividades e identifico los temas tratando de que impacte en estos tres aspectos específicos, el ser el hacer y la otredad como un proceso porque entiendo el aprendizaje como holístico e integral; así logro un impacto en cada uno de los aprendices. Las aulas son tan diversas y es posible que se impacte en una dimensión más que en otra y uno puede identificarlo. Siempre hay algo que aprenden y se conectan en algunos aspectos más que en otros”

LMO E/E UPC “lo que falta es tiempo, (por eso...) ...es complicado pero creo que hay que manejar siempre una relación dialógica que es importante, estudiante-docente en el marco del respeto de ese querer transmitirle; no me gustan las clases magistradas me gusta más bien cómo interactuar en doble vía, retroalimentar y nos apoyamos mucho en la parte en la parte tecnológica como programa”

DSF E/E UPC “...toca estar digamos como a la altura de cada uno de los avances tecnológicos (...) y tratar de hacerlo con estrategias múltiples, estrategias para que el estudiante pueda apropiarse de ese conocimiento que no sea solamente sentado escuchando, sino que el docente trate de interactuar, sí?... trate de empoderar al otro, trate de decirle: mira este es tu proyecto de vida, no de ahora para tu vida (...), tienes que estar ahí entonces no enseñar para el hoy, sino para la vida entonces tratar como que de untar o de empoderar o enamorar más bien al estudiante de hoy frente a su enseñanza con responsabilidad y con autonomía, además.

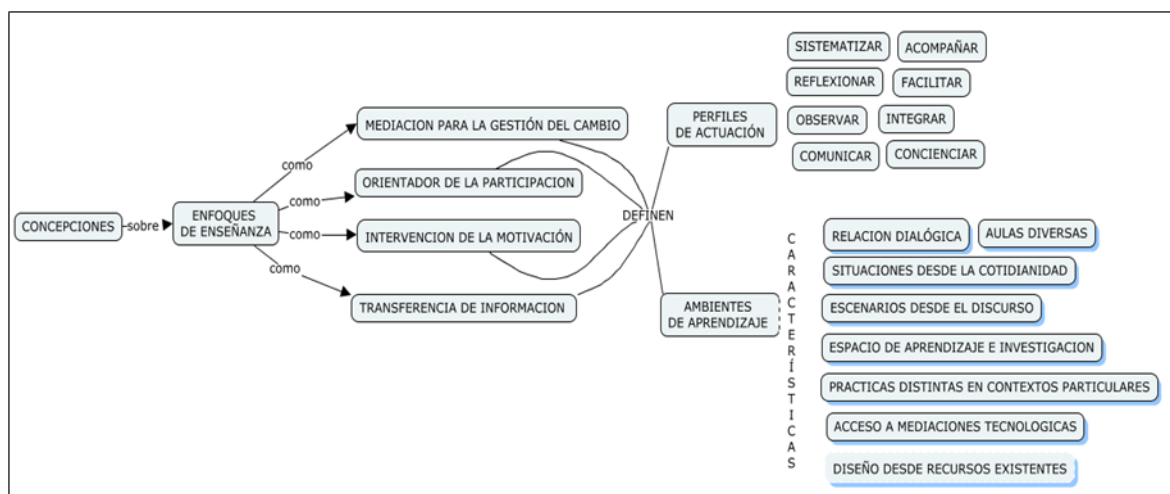


Gráfico 7. Traducción de concepciones sobre enfoques de enseñanza en representaciones sobre ambientes de aprendizaje y perfiles de actuación

4.2.5.1 Interpretación

Sobre el diseño de los ambientes de aprendizaje derivados de las concepciones sobre los enfoques de enseñanza, los sujetos estudiantes/egresados son convergentes en lo que en su mayoría denominan prácticas pedagógicas y de manera tangencial se menciona la didáctica. Cuando se indaga sobre la relación entre enfoques de enseñanza y las transformaciones que se han propiciado es más común el uso de este término que el de ambientes de aprendizaje. Podría esto entenderse como un foco puesto más en su propio quehacer y cómo mejorarlo que en la generación de un conjunto o un sistema que objetivado contiene los elementos que rodean y propician el aprendizaje por ello el aporte de la formación se sustenta en el cuestionamiento de sus propias prácticas y surgen argumentos sobre las inconsistencias entre concepción

y práctica; las difíciles condiciones del contexto constituyen al parecer un obstáculo para poner en evidencia los cambios de concepciones.

Otros hallazgos muestran que los sujetos manifiestan la representación de la relación *enfoques de enseñanza-ambientes de aprendizaje* como una interacción creativa, que emerge de la necesidad y de la escasez. Es decir, se entiende que enfoques de enseñanza fundamentados en la mediación como proceso y más centrados en los aprendices promueve el cambio de estrategias echando mano de las posibilidades de contexto, y de la sociedad compleja además del fenómeno de incertidumbre, más que la simple adhesión a lineamientos y materiales que provee el Ministerio de educación; se requiere asumir las propias realidades y necesidades particulares de aprendizaje y formación.

4.2.6. Análisis de discurso sobre Concepciones de aprendizaje desde las entrevistas a estudiantes/egresados- (Caso 1)

Objetivo 2 Pregunta 3 Categoría 2

Enfoques de Aprendizaje en estudiantes/egresados y profesores

En la indagación sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y profesores de la Maestría en educación, las respuestas a interrogantes mediados por las entrevistas se pudieron establecer las concepciones y creencias que se manifiestan en el discurso en relación con el aprendizaje en complemento con los resultados del cuestionario de auto reporte que se analizó en la primera parte de los resultados.

O2P3C2 Muestra de Citas representativas de textos Codificados E/E-

IPG E/E/ UPC “...que los niños por ejemplo tengan alguna formación sobre algo pues trato de que sea siempre continua de que sea siempre integral de abarcar lo más que pueda para que ellos puedan absorber lo más que puedan” (ABS)

NMD E/E/ UCAR “..yo he adquirido habilidades y tengo mucha motivación para seguir aprendiendo , ya no es el estudiante sentado y el profesor imparte la clase, ahora hay una transferencia de aprendizajes ..sin embargo el docente tiene gran responsabilidad es el que vive toda la carga”(ADQ)

CZH E/E/ UCAR “...aprender es esa curiosidad que uno tiene de conocer cada vez más acerca de algo o adquirir nuevos conocimientos, en distintos campos”(ADQ)

CZH E/E/ UCAR “...la capacidad de argumentar críticamente, ese pienso que es el pilar el pilar de la enseñanza y del aprendizaje: hacer que el estudiante no repita los mismos modelos que ya tiene constituido. Sí; bueno pienso que en primera instancia lo más importante que el estudiante aprenda a argumentar críticamente que sea un estudiante crítico que no trague entero como dicen por ahí sino que el estudiante tenga la capacidad de poder refutar una teoría de poder dar su punto de vista personal no saliéndose digamos de los lineamientos teóricos que se requieren pero si buscando una propia visión de cualquier temática”.(COMP)

ZLP E/E UMAG “... como docente pues precisamente tengo ese mismo interés por los procesos de aprendizaje específicamente en esas funciones cognitivas que debemos nosotros atender cuando estamos formando a otros seres es cuando me encuentro en este espacio, en esta experiencia como docente que realmente puedo impactar el desarrollo de los procesos o de aprendizaje o de enseñanza que se están viviendo en las escuelas particularmente públicas de la región ”.(COMP)

JCS E/E/ UCOR “...trato de no evaluar realmente conocimiento como tal sino la aplicación del mismo conocimiento ya que al final utilizando estrategias o preguntas de tipo metacognitivas donde el estudiante puede hacer un retro de cómo aprendió, qué dificultades tuvo, y así se revele su aprendizaje.” (CONST)

SAR E/E/ UCOR “Aprender significa buscar lo que yo quiero saber sobre las cosas y lo busco desde diferentes ópticas de acuerdo a mis intereses y de acuerdo a la forma en que yo puedo entender cómo puedo interactuar con eso que quiero conocer, entonces desde esa perspectiva el proceso de evaluación no puede ser fijo, debe tener en cuenta cada una de las aristas que el proceso de conocer tiene no puede ligarse a un examen, no puede ligarse a un cuaderno, sino que debe entenderse de una manera integral y además debe entenderse que no es finalista sino que es procesual porque el proceso de conocer y de aprender es procesual, en ese sentido nos exige a las escuelas redimensionar las concepciones que tenemos desde los paradigmas de cómo se aprende y de cómo se evalúa eso que se aprende.”(REORG)

UBS E/E/ USUC “...Nosotros siempre aprendemos, y se puede ser o no reproductor o ser gestor; se tiene que entender mejor al estudiante y ser más formativo que punitivos en la evaluación del aprendizaje por competencias o por procesos; a veces en las instituciones uno se deja vencer por el miedo y no se atreve a controvertir los modos de evaluar que no tienen en cuentas esos procesos. ” (COMP)

EM E/E UCOR “..la maestría en su formación investigativa me ha ayudado a trabajar mejor a llevar a los niños desde pequeños en el saber cómo, cuándo y por qué de las cosas, entendiendo mejor el aprendizaje para mejorar las prácticas pedagógicas” (COMP)

AV E/E” USUC “...para mí el aprendizaje se constituye a través de las experiencias que se van teniendo en el salón de clase Y también constituyendo desarrollo de conocimientos colectivos a partir de reflexiones, del saber dialógico” (CONST)

ZLP E/E UMAG “... como docente mediadora yo cuando planeo toda mi mediación, organizo mis actividades e identifico los temas tratando de

que impacte en estos tres aspectos específicos, el ser, el hacer y la otredad como un proceso porque entiendo el aprendizaje como holístico e integral; así logro un impacto en cada uno de los aprendices. Las aulas son tan diversas y es posible que se impacte en una dimensión más que en otra y uno puede identificarlo. Siempre hay algo que aprenden y se conectan en algunos aspectos más que en otros” (CONST)

4.2.7 Análisis de discurso sobre Concepciones de aprendizaje desde las entrevistas a profesores la Maestría en educación- (Caso 2)

O2P3C2 - Muestra de Citas representativas de textos Codificados (PMSUE)

JEC PMSUE/UCAR “las personas aprendemos todos los días, aprender no es solo conocer las letras, es llevar e interiorizar lo que conocemos, ponerlo en práctica y transformar la vida de manera continua, el aprendizaje se puede intervenir, no es solo transferencia de conocimiento sino que es una transformación del pensar que puede transformar a otros con lo que él aprende”.(COMP)

KMM PMSUE/UCAR “los niños reproducen sus realidades en la escuela cuando aprenden; hay que entender las razones de las notas cuando evaluamos el aprendizaje, cambié mi concepto sobre aprendizaje y sobre evaluación del aprendizaje y trascendí las asignaturas; cuando el estudiante aprende se transforma y transforma realidades, hay que prepararse para entenderlos, sobre todo para entender cómo se comunican los estudiantes hoy” (CONST)

MBR PMSUE/UAT “...se aprende partir de una necesidad y desde las motivaciones por eso es necesario identificarlas , debe haber intención para suplir las carencias, lo estudiantes traen sus experiencias y el educador les da una estructura que ayuda a transformar” (REORG)

KMM PMSUE/UCAR “El aprender es gestionar conocimiento es un proceso que va más allá de adquirir técnicas, es desarrollar su propio conocimiento, que puede ser ayudado desde el aula por eso es necesario entender el cómo se debe propiciar ese desarrollo en el ejercicio del

pensamiento, viendo como los estudiantes solucionan problemas a través del conocimiento que aprende” (CONST)

ISP PMSUE/UCOR “...El aprendizaje es resultado del cambio cognitivo. Es propio de los seres vivos y tiene como soporte la memoria. En nuestro complejo sistema nervioso lo cognitivo tiene una dimensión emocional que es la que provee la energía para realizar el proceso de cambio al nivel neural. Esto se traduce desde la perspectiva pedagógico y psicológica en requerimientos para aprender entre estos, la atención y la motivación. Se dice que lo que no interesa no se aprende porque para aprender debe haber el reconocimiento de la novedad y la posibilidad de relacionar esta con sentido con lo previamente conocido. El aprendizaje entonces se da por descubrimiento, por asociación, por modelamiento, por construcción desde las experiencias y los estímulos y no solo por incorporación de información o por repetición de la misma. Aprender nos permite conocer, organizar nuestras representaciones logrando cada vez más comprensión.”(COMP)

AJI PMSUE/SUC “... el ser humano aprende de todas las formas posibles, uno aprende para transformarse, cuando nos motivamos tanto para aprender que creamos hábitos, no es solo motivación extrínseca sino intrínseca; esos son aprendizajes continuos, criterios base para llegar a lo que es un aprendizaje profundo; se deben crear los ambientes de aprendizaje pertinentes para cada uno de los aprendices” (REORG)

MEG PMSUE/UPC “... hay que entender un poco más el desarrollo cognitivo y entender el ser para ayudar a aprender desde un modelo socioformativo, por ejemplo, la metacognición y muchos elementos que ayudan a la praxis deben estudiarse e investigarse permanentemente” (CONST)

LLM PMSUE/ UAT “cuando se trata de guiar el aprendizaje en los estudiantes trato de descubrir las posibilidades que tienen ellos, reconocer la diversidad de inteligencias y lo que ya traen como experiencias, cosas que les apasionan, o en lo que son muy buenos porque el aprendizaje es construcción y reconstrucción de conocimiento” (CONST)

AON PMSUE/UPC “... el aprendizaje permite el acceso al conocimiento. El conocimiento está en cualquier parte en algún momento, tú lo buscas, tú lo organizas, lo produces, lo transformas”(CONST)

CPD PMSUE/UPC “Los educandos al ir avanzando, a la par con sus docentes (...) partiendo del conocimiento previo vemos como han ido van cambiando esa forma memorística con diferentes técnicas usadas por los docentes, involucran a los estudiantes en la resolución de problemas, estudios de caso y formación integral con pensamiento sistémico que le permite conocer la realidad y el mundo cotidiano”. (COMP)

AAC PMSUE/USUC “aprendizaje es un proceso que implica con un desarrollo cognitivo social afectivo y se da cuando el estudiante busca una estrategia que le permite involucrarse activamente en lo que está haciendo y desarrollar las competencias a través de una puesta en acción de diferentes estrategias que lo llevan a empoderarse y a desarrollar las competencias”

4.2.8 Análisis de discurso sobre Concepciones de aprendizaje desde las entrevistas a profesores - pares de postgrados en educación-PPE (Caso 3)

O2P3C2 Muestra de Citas representativas de textos Codificados (PPE)

FHH_PPE/ México-UAUTONOMA DE TLAXCALA “El enfoque de aprendizaje esta más **determinado por lo que exige el profesor**; la manera como trabaja el maestro define lo que se debe memorizar y repetir; es un ambiente donde importa la calificación y pasar de grado, limitando la capacidad o las posibilidades del estudiante de ser más activo, más reflexivo, sin embargo no se puede generalizar porque ya tenemos claro que eso es lo que se necesita, para lograr que los estudiantes aprendan...” (ADQ)

“...hay muchos que son muy listos y generalmente actúan de la manera adecuada esperando que el profesor los valore el estudiante contesta lo que el profesor decida oír para que el profesor le de una buena calificación, entonces yo pienso que el estudiante aprende los primeros

años en la escuela que la respuesta debe responder a lo que el profesor espera escuchar.”

*FHH_PPE/ México ...Entonces en cuanto a los estudiantes que sería la tercera cuestión en cuanto a cómo aprenden es algo que los estudiantes **aprenden como ellos han visto que sus profesores actúan...**” (ADQ)*

*PSR PPE/ Portugal UNIVERSIDAD DO MINHO “...Los educadores deberían considerar la posibilidad de incorporar en sus prácticas educativas actividades y experiencias que entiendan el aprendizaje **en sus microprocesos y soliciten la utilización de los procesos de autorregulación**, pero, sobre todo, espacios de reflexión sobre la utilización y aplicación de estrategias y metodologías autorregulatorias”(COMP)*

*JEN PPE/ Argentina UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL “...El tiempo y el espacio de la clase y de la lección no son exclusivos, porque cada alumno lo comparte con la **presencia activa del resto de su vida.**” (CONST)*

*APR_PPE/ España UNIVERSIDAD DE SEVILLA “...es esencial que los docentes puedan hacer uso de las TIC de modo pedagógico para favorecer las actividades de aprendizaje de manera que se motive al estudiante como **centro activo del proceso** y facilite la comprensión de los temas académicos, ellos necesitan un aprendizaje experiencial: prefieren aprender haciendo y no diciéndoles qué hacer, y aprender por descubrimiento”.(CONST)*

*SFM_PPE/ Chile UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE “...El estudiante para aprender **activa procesos de pensamiento**, activas funciones cognitivas y progresivamente un desarrollo del aprender a aprender **ligando lo emocional lo cognitivo y lo comportamental** constituyendo el aprendizaje autónomo, eso implica dar **un sentido un significado y refinar procesos de autorregulación**, y cambio en sen la conciencia y la metacognición apoyado con el proceso mediador del maestro que en si mismo ha desarrollado también esas capacidades” (CONST)*

4.2.8.1 Interpretación

Desde las manifestaciones de los entrevistados emergen distintas concepciones de aprendizaje, probablemente influenciadas por teorías psicopedagógicas y se manifiestan formas de definición que solo a través de estudios observacionales se podría establecer que tanto permean las prácticas.

Según los discursos alternos se encuentran las siguientes *concepciones de aprendizaje* y aquí se sustentan por afinidad con teorías validadas conceptualmente como una o más de estas formas solas o combinadas.

- ***Adquisición (ADQ)***, cuando el aprendizaje se concibe como proceso de adquisición de información y conocimientos, habilidades, valores y actitudes, guiado por el estudio o por la instrucción diseñada y explícita; esta concepción coherente con los principios de la teoría de aprendizaje de Gagné, R.(1985)
- ***Absorción (ABS)***, cuando en la dinámica de interacción frente a elementos externos estos pueden ser interiorizados, aprehendidos, (“agarrados”, asidos), para ser asimilados o apropiados y luego explotados o utilizados. Esto se presume que se aplica al conocimiento en una metáfora de ingestión. Es una concepción más moderna y relacional que se aplica a la gestión en las organizaciones. Cohen, W. M., y Levinthal, D. (1990)

- **Comprensión (COMP)**, cuando más allá de la adquisición de información, entenderla significa pensar sobre ella, sintonizar con las realidades y vivencias del fenómeno de su interés. Pensamiento y acción se conectan para aprender y se usa el conocimiento de manera flexible. Según Perkins (2008) la comprensión permite la formación de modelos mentales, lo cual incluye un pensamiento y conocimiento de orden superior.

Desde esta perspectiva el aprendizaje se evalúa por niveles de comprensión.

- **Construcción (CONST)**, el aprendizaje no ocurre pasivamente con la entrada de información al sistema cognitivo sino más allá de la memorización y repetición; implica la formación de estructuras cognoscitivas que integran el conocimiento previo al nuevo otorgándole significado. Esto sucede tanto individual como en interacción con los otros, el entorno y lo social en el más amplio sentido. Piaget (1999) y Ausubel (1989) convergen en que asimilación e incorporación de conocimientos se basan en las experiencias previas y dan lugar al aprendizaje constructivo. Para Ausubel el aprendizaje significativo se genera cuando el sujeto, construye su propio conocimiento, relacionando los conceptos a aprender y dándoles sentido a partir de la estructura conceptual pre-existente, con una valoración mayor de la memoria semántica que de la episódica.
- **Reorganización (REORG)** desde esta perspectiva en las manifestaciones emerge una concepción de aprendizaje casi como un concepto híbrido de todos los

anteriores, es entendido como proceso de cambio que se va construyendo, con la variación de esquemas mentales donde las relaciones se van organizando y actualizando, dependiendo de las interacciones. Lo más relevante son las nuevas relaciones en esta estructura reorganizada y flexible que pueden cambiar la forma y el contenido de lo aprendido. Dentro de la teoría piagetiana eso se concibe como recombinação y genera saltos cualitativos en el aprendizaje.

4.2.9 Análisis de discurso de las entrevistas a profesores sobre necesidades de aprendizaje

Objetivo 2 Pregunta 4 Categoría 2

Necesidades de aprendizaje percibidas por los profesores en sus estudiantes de posgrado

En las entrevistas se pudo identificar cuáles son las *necesidades de aprendizaje percibidas* por los profesores en los estudiantes.

O2P4C2 Muestra de Citas representativas de textos Codificados (PMSUE)

DMF PMSUE/UCOR "...muchas veces los que quieren incursionar en estas carreras profesionales como docentes lo hace por conseguir un trabajo por tener una estabilidad laboral más que por una vocación"

IMSF PMSUE/ UMAG "... ¿Qué vienen buscando los estudiantes de la maestría en educación? Bueno, he tenido la oportunidad de estar en todas los programas de las universidades que componen la red de la maestría de educación. Y hay unos mínimos compartidos y en primera instancia, uno de ellos es el sueño de poder avanzar hacia un título de maestría. Pero en el fondo también es suplir necesidades de corte disciplinario. En cuanto al objeto de estudio que en su ejercicio desarrollan cada uno, sean matemáticas, sociales, ciencias naturales,

inclusive algunos aspectos de ética de ciudadanía, de tecnología, la información, entre otros, entre múltiples disciplinas y acepciones. Pero, además, mejoramiento de la práctica. ...ya sea en contexto, en el aula, en la institución, buscan crecer para brindar posibilidades para el mejoramiento de la enseñanza y propiciar mejores espacios de aprendizaje también, buscan la fundamentación epistemológica de la educación y su disciplina y en particular, la libertad, eso que está atravesado por la investigación”.

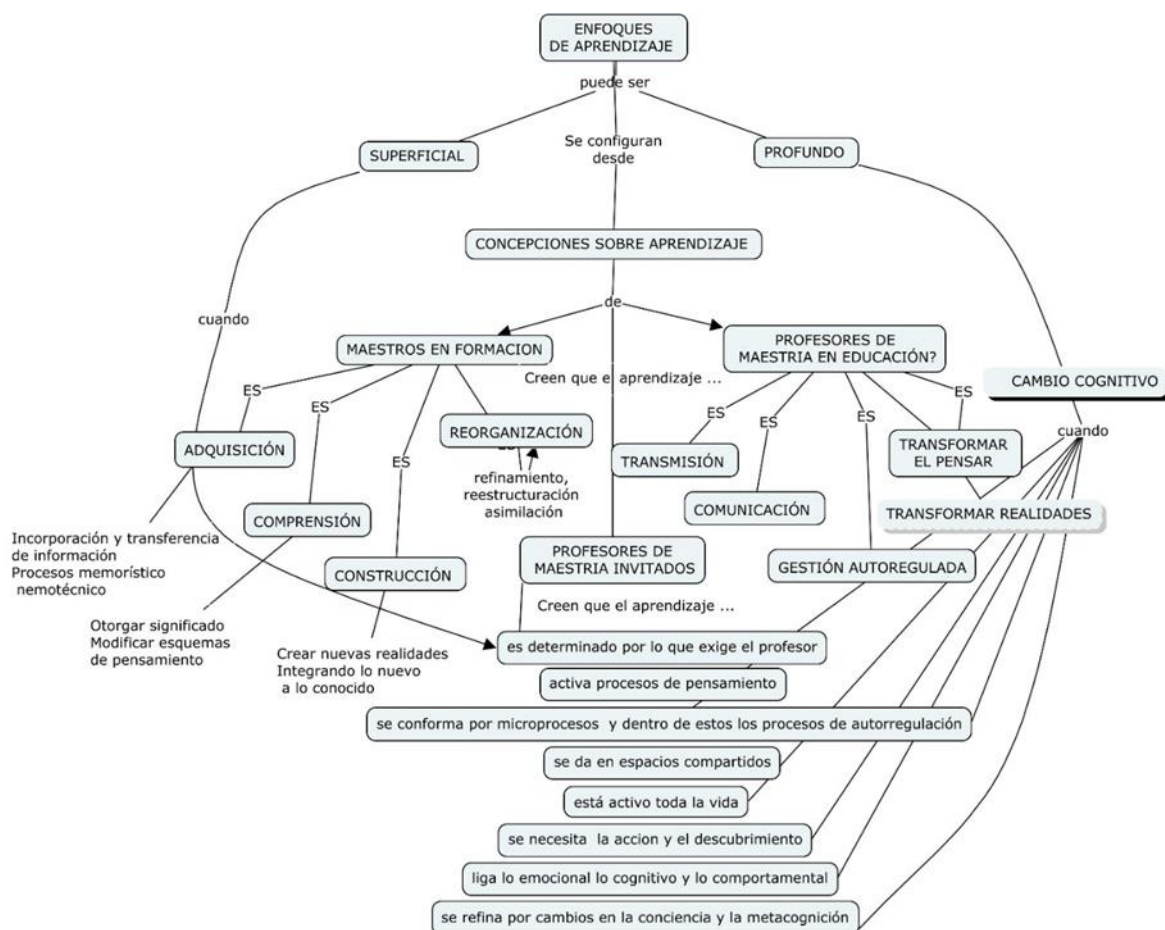


Gráfico 8. Concepciones, manifestaciones y definiciones sobre aprendizaje de estudiantes, profesores y pares invitados

Cont...

O2P4C2 Muestra de Citas representativas de textos Codificados (PMSUE)

ZLP E/E UMAG "...cuando inicié mis estudios en la maestría pues la expectativa más puntual que traía era lograr encontrar la suficiente fundamentación que me permitiera ahondar en procesos investigativos para comprender fenómenos del interés mío que estaban ligados al lenguaje; estaba buscando la orientación frente a los procesos metodológicos sobre todo para abordar los estudios en esta área disciplinar y efectivamente considero que encontré aquí una gran oportunidad de conocer diversas perspectivas y formas de abordar los fenómenos que me permitieron a mí también encontrar como una línea de trabajo en desarrollo investigativo que ya venía siendo como en ese camino de búsqueda"

ZLP PMSUE UMAG "...veo que los maestrantes vienen también en búsquedas que les permitan concretar sus intereses frente a la investigación y creo que la maestría tanto cuando estuve como estudiante y ahora cuando estoy como docente procura ofrecer a sus maestrantes la formación suficiente para que puedan de alguna manera identificar las mejores métodos y las temáticas fundamentales que puedan atender a las necesidades de los entornos; hago énfasis en el entorno porque se intenta desde la maestría que se puedan identificar situaciones del contexto"

MBR PMSUE UAT "...cuál es una motivación que los lleva hacer la maestría?... he encontrado que la gran mayoría de los estudiantes primero busca adquirir información graduada, eh, desde sus contextos laborales para mejorar sus condiciones salariales, para mejorar sus retos personales, pero también tienen muchas motivaciones en torno a su praxis, para conocer de la cosa educativa porque como llegamos solamente profesionales de la educación, sino profesionales de otras disciplinas, quieren adquirir experiencia en todo lo que tiene que ver con las didácticas, con el manejo del currículo o el manejo de la investigación. Muchos de estos estudiantes no tienen experiencia en investigación ni van a ser investigadores, pero la maestría se constituye en una gran, un gran trampolín para que ellos inicien esta labor docente entonces llegan

ávidos de esas necesidades quieren, eh confiesan de alguna manera, todas esas carencias que traen y eso permite que se genere un cambio importante en ello.”

JGC PMSUE UCOR “básicamente el estudiante de la maestría de educación viene muy interesado en aprender a investigar, a entender cómo puede él a través de la investigación impactar en su quehacer diario y cotidiano en el aula de clases, cómo puede aportar a la transformación social para agregar calidad a los procesos académicos en su institución, no solo para él, sino para toda la comunidad académica en el cual él está inmerso”

RDC PMSUE UCOR “...Los estudiantes que llegan a la maestría de educación, vienen con varias expectativas, la gran mayoría viene con expectativas de transformación, de mejoramiento de cualificación tanto profesional como intelectual y de formación investigativa para con el fin de generar procesos de innovación en sus contextos en sus escuelas, otros, los menos diría yo, vienen con la intención de titularse y eso es razonable, ¿no?, a obtener un título para mejorar su calidad de vida, para mejorar su calidad profesional, para mejorar su salario lógicamente, eso es legítimo de cualquier maestro...”

JRG PMSUE UCOR “...digo que las necesidades que vienen a resolver nuestros estudiantes se relacionan con la búsqueda de una mejor calidad de vida y esa mejor calidad de vida viene representada en mejores conocimientos mejor aprendizaje y mejor calidad de vida en sus instituciones. Mejoran su parte económica, también es para ellos una necesidad estar actualizándose cada día con respecto a las problemáticas a las diferentes necesidades que presentan sus escuelas, las instituciones donde trabajan ya sean como docentes como orientador académico, orientadores disciplinarios o en los diferentes roles en que trabajan en sus instituciones”.

LPL PMSUE UCOR “... algunos docentes vienen a las maestrías y doctorados para desarrollar los aspectos de reconocimiento tanto de tipo salarial mejoramiento de su condición desde luego salarial y profesional en este modo hablaríamos de servir al estado con título de maestría y doctorado y con una mejor condición salarial pues va a

favorecer la calidad de vida del docente y de la familia, eso en un primer aspecto y sigue siendo una forma en que el estado también garantiza que los docentes se cualifiquen a través de la exigencia de titulaciones y a través de reconocimiento salarial igual ocurre con las universidades también en este caso los decreto 1278 y 1279 actúan en ese sentido de buscar ese primer aspecto pero otro aspecto que no tiene que ver con esta parte exclusivamente salarial y de reconocimiento de titulación tiene que ver con el proceso cualificar los proyectos educativos institucionales me refiero a que hay docentes que efectivamente quieren mejorar las condiciones y la calidad de los procesos en los cuales están interviniendo a través de sus prácticas pedagógicas en el aula entonces también está la implicación de mejorar la enseñanza, mejorar las metodologías mejorar los procesos de aprendizaje, mejorar el sistema de valores etcétera”

JBR PMSUE/USUC “...el estudiante viene a buscar profundización, actualización o herramientas nuevas que le permitan mejorar esa labor y ese conocimiento que ya tiene, la maestría ayuda además de profundizar a que pueda investigar”

IASP PMSUE UCOR “...cuando llegan generalmente los más adultos, no los más jóvenes, se podría decir que ellos viene buscando estructura, vienen buscando la forma de un consolidar un bagaje teórico-conceptual y práctico con su quehacer, con el quehacer docente, aunque es un programa de investigación los profesores llegan buscando profundizar y que aquí se les apoye para actualizar conocimientos, poco a poco dentro del programa van comprendiendo que la investigación es el eje alrededor del cual gira nuestra intención formativa porque entendemos la investigación como una forma de intervenir creo que la única forma de intervenir para producir cambios en los contextos educativos, en las mentes de las personas y en todo aquello que potencia su desarrollo humano; esa comprensión la logran en la medida que avanza en su proceso de formación; los más jóvenes generalmente están pensando en la maestría como una etapa que los hace crecer en términos de la estima personal y profesional, que los empodera en términos de la competencia porque cada vez más se requiere mayor cualificación de los profesionales”

CPD PMSUE/UPC “...inicialmente vienen en **búsqueda de la dotación de herramientas didácticas y pedagógicas** avanzar en la investigación para resolver situaciones de la escolaridad, profundizar los temas, para mejorar su quehacer académico (...)”

AJIP PMSUE/ USUC” ...llegan con falencias en lectura y en **escritura científica**, la maestría termina siendo una forma de trabajar para mejorar esas falencias. Buscan comprender sus propias prácticas además de buscar un beneficio académico desde el 1278 que es el decreto que les rige se reconoce este nivel de formación”.



Gráfico 9. Percepciones sobre necesidades de aprendizaje desde el análisis de entrevistas

4.2.9.1 Interpretación

Los maestrantes vienen en búsqueda de fundamentación para transformar y afianzar sus estructuras de pensamiento, de conocimiento teórico y metodológico, lograr una fundamentación epistemológica, concretar sus intereses frente a la investigación, esperando hallar en el programa una formación suficiente y profunda para poder identificar los mejores métodos, metodologías y las temáticas

fundamentales para atender las necesidades del entorno; intentan identificar situaciones de contexto que puedan ser transformadas.

Se interesan en enfrentar en el desarrollo formativo la comprensión tanto del aprendizaje propio como el de la enseñanza para renovar sus prácticas de acuerdo con las situaciones que se viven en las instituciones especialmente las públicas. Creen que con la formación de maestría pueden desarrollar capacidades para responder a exigencias institucionales en lo que respecta a participación y construcción de procesos de mejoramiento. Saben que lo que representa un ascenso salarial y mejor ubicación profesional puede tener repercusiones en la valoración, estabilidad, ubicación social y crecimiento en la propia estima y capacidad de intervención e influencia.

4.2.10 Análisis de las representaciones sobre calidad del aprendizaje y relaciones del constructo con las concepciones y enfoques

Objetivo 3 Pregunta 5 Categoría 2

Representaciones del profesorado sobre evaluación, calidad del aprendizaje y relaciones entre concepciones y enfoques de aprendizaje

➤ 4.2.10.1 Análisis de discurso de las entrevistas a egresados - (Caso 1)

A partir de la indagación sobre cuáles son las representaciones que el profesorado tiene sobre calidad del aprendizaje, es posible establecer las relaciones entre concepciones y enfoques sobre aprendizaje y evaluación que poseen los profesores en ejercicio y egresados sujetos del

estudio y los criterios de valoración de la calidad del aprendizaje en sus estudiantes. Aquí las citas representativas rotuladas con sus códigos.

O3P5C2 Muestra de Citas representativas de textos Codificados (E/E)

AVZ E/E UPC *“cuando uno puede verse reflejado en todos estos procesos formativos que lo llevan a vivenciar uno mismo lo que uno es, eso es aprendizaje. No es solamente una experiencia como tal sino que la vida misma como tal te está mostrando que ese proceso que tuviste en el aula eres tú mismo. ¿? (Calidad)... **es cuando estás empoderado si, de la información de la temática.**” (Dinf)*

MCL E/E UCOR *“para mí la calidad del aprendizaje está directamente relacionada con aquellos aprendizajes que son significativos para los estudiantes, la calidad no se mide, pienso yo, por las pruebas nacionales o por las pruebas internacionales. Yo pienso que la calidad del aprendizaje **es aquella que tiene que ver con la construcción de un sujeto socialmente estable, socialmente participativo, es la calidad de la construcción de esos conocimientos experienciales, vivenciales, que el estudiante construye** y que quedan, (...) tiene que ver más que todo con la construcción de sujetos que interactúan, de sujetos que sean capaces de participar y de hacer parte de interrelacionarse con sus semejantes.” (Cpart)*

JCS E/E UCOR *“...para mí mirar calidad de aprendizaje tiene muchas categorías hacer una definición muy puntual depende desde el ángulo donde se mire ...desde la clase o desde el Ministerio cada uno tiene sus categorías diferentes. La calidad del aprendizaje la veo cuando mis **estudiantes hacen la transferencia total de lo que estamos abordando de los contenidos y son capaces de solucionar problemas**, de aprender a aprender y ver esas competencias o esas habilidades que van adquiriendo que también van a utilizar durante toda su vida para mí eso es lo más importante, que cuando salgan puedan aplicar todas esas estrategias y todas esas habilidades que adquieren durante el desarrollo de mi clase”(Crp)*

JMJ E/E UPC “...para valorar la calidad cuenta el desempeño de nuestros alumnos en el momento en que **s responden a las expectativas del sector empresarial, (...)** que **sean capaces de convivir y entender el mundo de hoy que sean capaces de adaptarse al cambio**, que sean capaces de acoger y de apropiar las tecnologías que se están utilizando hoy en hoy en día, que **sean capaces de entender al otro y trabajar en equipo**”(Cco)

ZLP E/E UMAG “...como el ser humano es un ser integral en ese sentido la calidad del aprendizaje debe atender a esa multiplicidad de dimensiones, un aprendizaje de calidad podemos verlo desde el hacer el estudiante debe **llevar a la práctica todo el conocimiento y hacerlo aplicable a problemas**, no problemas solo en el sentido académico o de la tarea si no problemas que en situaciones que encuentran si en realidad ha aprendido a ser humano **a convivir con otros** consciente **de estar en el mundo con otros** hay una corresponsabilidad de todos los procesos que inicia así hay una bidireccionalidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.”(Capc) (Cco)

JOI E/E UMAG “...en cuanto a calidad del aprendizaje, yo creo que lo más importante es que exista conciencia de lo que se aprende y esa conciencia solo se adquiere en la madurez, lo manifiesten mostrando, uno: que son conscientes de que eso que han aprendido, ha sido útil en su práctica cotidiana. De lo contrario, es difícil, difícil hablar con término de calidad del aprendizaje. Sólo existe calidad para quien eso que ha aprendido resulta un referente de uso cotidiano y de manejo y de crecimiento personal. Entonces, yo creo que eso, para mí es clave como primer criterio, ser consciente. Ahora bien, el segundo elemento es que la calidad del aprendizaje podría ser valorada solo posterior al proceso de formación durante y en el momento es más complejo, porque apenas está en proceso de adquirir conciencia de qué tanto se ha aprendido para posteriormente aplicar, por tanto, podemos atribuir calidad del aprendizaje al sujeto que ha aprendido dependiendo de cómo está aplicando lo que aprendió.” (Conc)

ZLP E/E UMAG “... como docente pues precisamente tengo ese mismo interés por los procesos de aprendizaje específicamente en esas funciones cognitivas que debemos nosotros atender cuando estamos formando a

otros seres es cuando me encuentro en este espacio, en esta experiencia como docente que realmente puedo impactar el desarrollo de los procesos o de aprendizaje o de enseñanza que se están viviendo en las escuelas particularmente públicas de la región, entonces el docente más lo ubico como un mediador e inclusive yo asumo mi función docente como un mediador”(Cpart) (Conc)

LMO E/E SUC “en un aprendizaje de calidad es importante que la persona entienda no solo los procesos declarativos sino los procesos de intencionalidad, el saber ser y saber convivir, otro criterio es que uno aprende para lograr transformaciones tanto endógenas como exógenas , se desarrolla la motivación intrínseca. (Cco) (Conc)

AVL E/E USUC” ...La calidad del aprendizaje se produce cuando el aprendizaje queda en el sentido y el significado del aprendiz, se necesita que los estudiantes sean capaces de internalizarlo y aplicarlo en su quehacer” (Conc)

CZH E/E UCAR “...cuando evaluamos al estudiante y digamos que hemos trabajado en nuestro modelo pedagógico, no solo como esa evaluación del saber, si no como la evaluación del aprendizaje, podemos saber la calidad de lo que aprendieron , como tal desde el saber, desde el hacer desde, el convivir porque es que estamos llevando el estudiante una formación integral, y pues no se trata de hacer una única evaluación, sino mirar cómo se ha ido dando ese proceso de aprendizaje y de desarrollo del estudiante a lo largo de su proceso formativo, en ese orden de ideas lo que miramos es cómo va avanzando el estudiante frente a su propio proceso y como nosotros le podemos dar herramientas al estudiante porque cada uno de ellos es un universo diferente, cada estudiante puede ir desarrollando sus propias capacidades, y sus propias alternativas. Entonces es un proceso sistemático una evaluación sistemática frente a su propio conocimiento sobre sus procesos y sobre sus resultados”. (Capc) (Conc) (Cco)

➤ 4.2.10.2 Análisis de discurso de las entrevistas a profesores - (Caso 2)

O3P5C2 Muestra de Citas representativas de textos Codificados(PMSUE)

AGS PMSUE / UCOR “Un aprendizaje es de calidad cuando permite la apropiación efectiva de los conocimientos, que sean contextualizados en la realidad, se desarrollan propuestas, los hallazgos de su proceso de aprendizaje e investigación agregan valor al conocimiento o a las necesidades en el campo científico pedagógico”(Capc)

JRD PMSUE /UCOR “...¿que es la calidad del aprendizaje?... para mí en todo el recorrido que hemos hecho en los comités curriculares encontramos que la calidad del aprendizaje está ligado a la posibilidad de que el estudiante por sí mismo aprenda, es decir una cuestión autónoma en donde haya efectivamente conjugación de la teoría el dominio científico de los docentes y la cognición, para que sea el mismo estudiante quien pueda llegar a desarrollar sus propios procesos: eso en la maestría es evidente, se trata en este caso decimos nosotros de que nosotros tengamos como docentes en la maestría en educación ese importante rasgo de la pedagogía que es la enseñabilidad, es decir, hacer enseñable el saber dotando al estudiante de la posibilidad de que ellos argumenten y desarrollen su propia teoría a partir de los propios problemas con los que ellos conviven con sus estudiantes.”(Cpart) (Capc)

MPL PMSUE/ UCOR “La calidad del aprendizaje tiene que ver con la eficacia que tienen los académicos y que tienen las instituciones para desarrollar procesos innovadores en el desarrollo, también de poder los estudiantes tener una gestión del aprendizaje autónomo y autorregulado y también en la procura de que un profesor ya sea un facilitador, un tutor que permite el aprender a aprender, y un aprender transferible evolutivo y que con el tiempo se da a lo largo de toda la vida entonces la calidad del aprendizaje tiene que ver con desarrollar todo un potencial de capacidades de habilidades y destrezas para que las personas puedan aprender a aprender, educar para aprender durante toda la vida. Esto se evidencia en el programa en los procesos del componente investigativo

en las metodologías y en los recursos empleados en las técnicas de trabajo en las didácticas en y en las estadísticas de desempeños” (Capc)

MGM PMSUE/UPC “...Un aprendizaje de calidad se caracteriza desde mi punto de vista (aunque hay normativa frente a eso), desde el punto de vista del ser, del punto de vista de la conducta que tengan en este caso los estudiantes egresados, qué son profesores al mismo tiempo profesionales, también desde el punto de vista del conocimiento hay que tener en cuenta los elementos cognitivos conceptuales que son importantes para poder desarrollar la praxis y finalmente también la parte social es decir la parte de interrelación con los demás, el aprender a vivir juntos” (Capc)

JGC PMSUE UCOR “ La calidad del aprendizaje nosotros la podemos denotar en cómo logramos realmente un proceso de transformación real en el maestrante, nosotros vemos ejemplos grandiosísimos de estudiantes que han ingresado a la maestría con una gran cantidad de expectativas pero con pocas habilidades en algunas de las condiciones básicas necesarias para el egresado, como la investigación, la escritura de artículos científicos, la indagación adecuada de las problemáticas, identifica metodologías apropiadas para los procesos de investigación, generar innovación, desarrollar productos, crear artículos científicos y todo esto lo han logrado ellos a pesar de que previamente no tenían claridad sobre todas esas competencias que iban a desarrollar.”(Capc)

ISP PMSUE/UCOR “ un aprendizaje es de calidad cuando lo aprendido se puede utilizar con sentido en contextos y cuando el ejercicio de aprender transforma al ser en su estructura no solo de conocimiento sino de comprensión de fenómenos y de sí mismo, el que aprende con calidad refina su pensamiento y acción, distingue lo que debe aprender y cambiar, es decir cambia o se transforma la persona del aprendiz en lo micro o en lo macro; para poderlo valorar como aprendizaje de calidad debe ser perceptible en sus conductas, razonamientos y en sus realizaciones , he ahí la dificultad del adulto mediador o del maestro que a veces no tiene las herramientas para detectar esa calidad y simplemente califica o descalifica sin considerar los matices del cambio”(Capc)(Conc)

DPD PMSUE/UCAR “...La calidad el gran reto de la educación eso es para mí es el pilar fundamental y es el por qué los docentes nos formamos; nos formamos para transformar nuestra práctica y nuestra práctica debe ser evaluada. Cuando nosotros evaluamos nuestra práctica tenemos dos caminos en una evaluación un camino positivo o un camino reflexivo para la mejora”.(Capc)

FMC PMSUE/UCAR “...la calidad del aprendizaje se evidencia en la interacción y en el empoderamiento en el aprendizaje de toda la vida y en la autonomía”(Cco) (Conc)

JBR PMSUE/USUC “...el primer criterio de la calidad del aprendizaje está en el nivel de reflexión discursiva no solo en la palabra oral sino en lo escrito, la producción de ellos, el nivel de liderazgo en la formulación de propuestas académicas, el nivel de actividades de índole didáctica y la capacidad investigativa; nuestro grupo se ha fortalecido con estudiantes y con egresados de la maestría, entonces ahí reflejos de la calidad; el rol que han venido desarrollando en sus instituciones ellos ya tienen un reconocimiento en términos de posicionamiento académico” (Cco) (Cpart)

MBR PMSUE/ UAT “...la calidad se ve cuando quieren y hacen un trabajo que verdaderamente tribute de manera puntual en las instituciones, cuando genera productos interesantes desde la sensibilidad por las necesidades del contexto. La calidad de la enseñanza se identifica en los efectos la calidad del aprendizaje, se vuelven fluidos, muy sueltos y son capaces de construir significados” (Capc)

ISF PMSUE/ UMAG “...La calidad en el aprendizaje tiene que ver también con la potestad del mismo docente de ser creativo. Cuando uno ya ve que empiezan a generar una actitud emancipada de revitalización, ya es un estudiante con cierto nivel de crítica, que no se queda solamente con conceptos técnicos”. (Conc)

➤ **4.2.10.3 Análisis de discurso de las entrevistas a profesores - pares de postgrados en educación-PPE (Caso 3)**

O3P5C2 Muestra de Citas representativas de textos Codificados (PPE)

FHH_PPE/ México “...la calidad del aprendizaje particularmente se refiere a que los alumnos tengan las habilidades para desenvolverse en el

trabajo o en la vida diaria porque está preparado para buscar soluciones a los problemas” (Crp)

ST_PPE/ México “...La calidad del aprendizaje podría ser la que se refleja cuando el alumno es capaz de resolver cualquier diversidad de situaciones con los conocimientos ya adquiridos, esa es la manera que se refleja a diferencia de la calidad de la educación; el aprendizaje es de reconocimientos que no es tan medible pero puede ser de alguna manera a partir de características cualitativas”(Crp)

JD_PPE/Brasil “...no hay lugar más importante para discutir o para pensar la calidad del aprendizaje y lo que es aprender que la escuela; la escuela necesita ser el primer espacio y digo esto porque en Brasil la escuela ha sido privada de ese rol por la estandarización ... y la calidad del aprendizaje debe estar en sintonía con la realidad local y esta realidad local necesita ser considerada por las políticas de evaluación que ahora insisten en mirarlo como un proceso terminal, como el final del proceso y no del viaje que tienen las escuelas, entonces nuestra defensa es que haya un proceso de aprendizaje respetado y ese respeto también se aplique en la lectura de resultados internos” (Crp)

PSR PPE/Portugal “Hay un conjunto de logros que muestran la calidad del aprendizaje, como la gestión del tiempo, la organización, la planificación, la conducta automotivada y el reconocimiento de sus procesos sin ponerles puntos finales, es decir valorando la posibilidad de cambiar desde la capacidad de evaluación de los propios procesos” (Capc)

4.2.10.4 Interpretación

El análisis del discurso en las entrevistas de los sujetos en los tres casos permite redefinir una serie de elementos que caracterizan distintas concepciones de aprendizaje, constructo establecido dentro de la categoría 2, que contrastan y se amalgaman dentro del **enfoque** y que se traducen en formas de concebir la evaluación y la calidad del aprendizaje. Se encuentra que muchos de los entrevistados asumen que la calidad en la docencia debe causar la calidad del aprendizaje, esto es, que la idoneidad científica del profesorado puede producir calidad del aprendizaje.

Los resultados de este análisis permiten definir o caracterizar algunos matices diferenciadores que aparecen aun paradójicamente en una mixtura o ambigüedad de paradigmas que podría justificarse en una evolución o transición no resuelta en relación con conceptos y teorías sobre el aprendizaje y el debate sobre qué y cómo evaluar en educación superior. En relación con lo que reportan alrededor de las distintas concepciones sobre aprendizaje y calidad del aprendizaje en cuanto a las distintas dimensiones se considera la posibilidad de asociarlas a los enfoques de aprendizaje, en esta interpretación se muestran integrados en la siguiente tabla síntesis, derivada de palabras claves de las citas representativas ilustradas arriba.

CATEGORÍA/DIMENSIONES			Rasgos/Conceptos DESCRIPTORES		Codificación	
ENFOQUES APRENDIZAJE	DE	ENFA	Aprendizaje superficial	Aprendizaje profundo		
					APSUP	APROF
Concepciones de aprendizaje		CA	El aprendizaje es: Adquisición Absorción	El aprendizaje es: Comprensión Construcción Reorganización	ADQ ABS	COMP CONST REORG
Evaluación y calidad del aprendizaje		EVCAL	Criterios de evaluación / valoración de la calidad del aprendizaje -Dominio de información -Capacidades de participación-interacción - Capacidades de aplicar conocimiento - Capacidades de convivir con otros - Capacidades de resolver problemas - Conciencia de lo aprendido		Criterios de valoración de la calidad del aprendizaje DINF CPART CAPC CCO CRP CONC	

Tabla 22. Elementos que desde las concepciones dan forma a los enfoques de aprendizaje

DESCRIPTORES DE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE				
CRITERIOS EXPRESADOS		ESTUDIANTES/ EGRESADOS	PROFESORES	PROFESORES PARES INVITADOS
ENFOQUE SUPERFICIAL	Dominio de información-DINF	Se apropia de la información y de las temáticas	Domina elementos conceptuales	
ENFOQUE PROFUNDO	Capacidades de participación-interacción - CPART	- Es un sujeto socialmente estable, socialmente participativo - Trabaja en equipo	- Se interrelaciona con otros - Interactúa con otros	Se sintoniza con la realidad local
	Capacidades de aplicar conocimiento-CAPC	- Transfiere los contenidos y lleva a la práctica todo el conocimiento - Aplica a su quehacer lo que aprende - Apropiación efectiva de los conocimientos contextualizados en la realidad	- Apropia el conocimiento para toda la vida - Lidera en la formulación de propuestas académicas Crea artículos científicos - Son fluidos y construyen significados desde lo que aprenden	Aplica el conocimiento
	Capacidades de resolver problemas CRP	Usa cotidianamente lo aprendido para solucionar problemas	- Indaga problemáticas - Identifica metodologías - Genera productos interesantes desde la sensibilidad por las necesidades del contexto.	- Se desenvuelve bien en la vida diaria - Resuelve diversidad de situaciones - Es capaz de planificar y gestionar el tiempo
	Capacidades de convivir con otros CCO	- Construye conocimientos experienciales, vivenciales - Sabe convivir	Se relaciona con los demás	
	Conciencia de lo aprendido-CONC	- Reflexiona sobre lo aprendido - Otorga a lo aprendido sentido y significado para la vida	- Desarrolla sus propios procesos y sus propias teorías - Gestiona autónomamente y se autorregula - Hace reflexión discursiva oral y escrita - Muestra una actitud emancipada	- Es capaz de evaluar sus propios procesos - Tiene una conducta automotivada - Evidencia un nivel de crítica

Tabla 23. Síntesis de los descriptores de la calidad del aprendizaje en relación con los enfoques de aprendizaje

4.2.11 Análisis de resultados de entrevistas acerca de las percepciones sobre transformaciones socioeducativas e impacto del modelo formativo

Objetivo 4 Pregunta 6 Categoría 3

Percepciones sobre las transformaciones socioeducativas: Impacto formativo y cambios personales

Se presentan a continuación los resultados del análisis de las percepciones que tienen los estudiantes y egresados, que en el discurso se muestran como reacciones y nivel de satisfacción desde la perspectiva de la calidad del programa de formación, la autoeficacia y el impacto expresado, bien como transformación personal o como repercusión social/institucional en cada uno de los escenarios donde ejercen su labor. Se contrastan con respuestas del profesorado sobre las formas como perciben la influencia del modelo de formación en los estudiantes del programa.

En las entrevistas y en la encuesta se buscó analizar la percepción que tienen los estudiantes y egresados contrastando elementos del modelo de evaluación de programas de Kirkpatrick-Phillips y el impacto expresado como cambios o transformaciones personales o sociales en cada uno de los escenarios donde ejercen su labor. El modelo de Kirkpatrick, D.L. *Evaluating Training Programs*, modificado por Philips, 1990, Wade, 1991, Watkins, 1998, plantea un protocolo para evaluar impacto de programas; este estudio retoma elementos de tal modelo para establecer a través tanto desde las entrevistas como desde una encuesta, las percepciones de los estudiantes y egresados de la Maestría en educación, sobre lo que reconocen como *nuevas competencias*

logradas gracias a la formación el grado nivel de satisfacción con la formación recibida, y la *forma de aplicación los aprendizajes* realizados, la labor que realizan en una evaluación a partir de los *resultados percibidos en sí mismos* y de ser posible los *cambios* en sus *instituciones* a propósito de sus intervenciones e influencias. (Glassick, Taylor y Maeroff, 2003).

O4P6C3 Muestra de Citas representativas de textos Codificados desde las entrevistas a estudiantes y egresados (E/E)

OHA E/E UPC “... empecé a incursionar en la investigación, es un logro grande pues postulé mi grupo a Minciencias y quedo en categoría C, soy docente y asesora en posgrado, además he tenido transformaciones a nivel personal y social, yo trabajo en comunidades, hoy somos reconocibles por nuestras estrategias pedagógicas”

IGP E/E UPC “...la maestría nos cambia, la maestría como qué es otro chip, el mayor impacto que ha tenido pues en mi trabajo mi labor la desempeño de mejor manera ayuda a reconocer esas dificultades en la práctica pedagógica en las que uno no se había dado cuenta que podía mejorar. He realizado varios proyectos a raíz de la maestría, proyectos que han surgido a raíz del proceso de formación maestría y he venido desarrollando año tras año desde que terminé y han sido impactantes sobre todo con los niños en los entornos educativos y con los padres, que también los he involucrado más por medio de esos proyectos”.

VPA E/E UPC “...En muchos aspectos se han evidenciado mejoras en mi práctica, en los aspectos de contextualización cultural, en la conformación de grupos de investigación en las instituciones. Se nos abre campo en la parte laboral

MEB E/E UAT “... desde mi testimonio y postura personal considero que si hay transformaciones; los egresados nos convertimos en líderes y referentes en las instituciones donde laboramos, muchos egresados somos personas vitales en las instituciones. Se deja en nosotros la necesidad de seguirnos formando y seguir investigando”

AIPE/E USUC “... yo esperaba obtener un pensamiento profundo y entender mejor o comprender más eso que llamamos ente comillas realidad. Reconozco hoy que logré habilidades de lectura y despertó la habilidad u escritura, técnicas formas y herramientas para transformarnos nosotros mismos y transformar nuestro entorno social. Me dio la posibilidad de seguir avanzando al nivel de doctorado.

Laboralmente gracias a la formación pude ser secretario de educación municipal y departamental y ahora rector de una institución, es todo un engranaje una complejidad de cosas que uno cuando está estudiando no lo ve pero después va viendo cómo se transformó en un proceso de vida que no solo desde la particularidad, sino ayudando a los otros para transformar la educación en el caribe colombiano”

ZLP E/E UMAC “...pero la maestría en realidad me aportó unas fundamentaciones en cuanto a lo metodológico que me permitieron ver formas diferentes de abordar el fenómeno educativo y pues de allí también surgen unas expectativas para continuar con mis estudios doctorales pero ya más enfocados en una línea específica; básicamente yo considero que la maestría me despertó el interés frente al tema de la cognición y por eso tomé decisiones frente a cursar estudios más específicos en psicología que el doctorado que me encuentro cursando.”

*JVA E/E UCAR Sin duda alguna el impacto es evidente la mayoría, cómo le decía los egresados estamos trabajando en docencia tanto a nivel de educación básica secundaria como a nivel de universidad, o sea a nivel de pregrado e inclusive hay algunos trabajan ya en programas de posgrado lo que quiere decir que somos profesionales que salimos con alto nivel de esta maestría **con buenas competencias en investigación** en Innovación estamos produciendo investigación, estamos produciendo artículos, estamos produciendo ponencias estamos participando en distintos eventos de intercambio en donde la universidad pues obviamente se va a ver se ve beneficiada por la calidad del material humano que estamos desarrollando acá en esta maestría. Si es posible digamos que raíz de todas estas, todos los egresados y todas estas investigaciones, las tesis que se generan en la maestría, los artículos eso evidencia que se está creando como comunidades alrededor de un pensamiento pedagógico contemporáneo pertinente que este pues atendiendo a esas necesidades que están evidenciándose en las instituciones educativas”*

AIP E/E USUC “..yo esperaba obtener un pensamiento profundo y entender mejor o comprender más eso que llamamos ente comillas realidad. Reconozco hoy que logré habilidades de lectura y despertó la habilidad u escritura, técnicas formas y herramientas para transformarnos nosotros mismos y transformar nuestro entorno social. Me dio la posibilidad de seguir avanzando al nivel de doctorado. Laboralmente gracias a la formación pude ser secretario de educación municipal y departamental y ahora rector de una institución, es todo un engranaje una complejidad de cosas que uno cuando está estudiando no lo ve pero después va

viendo cómo se transformó en un proceso de vida que no solo desde la particularidad, sino ayudando a los otros para transformar la educación en el caribe colombiano”

ZLP E/E UMAG “...pero la maestría en realidad me aportó unas fundamentaciones en cuanto a lo metodológico que me permitieron ver formas diferentes de abordar el fenómeno educativo y pues de allí también surgen unas expectativas para continuar con mis estudios doctorales pero ya más enfocados en una línea específica; básicamente yo considero que la maestría me despertó el interés frente al tema de la cognición y por eso tomé decisiones frente a cursar estudios más específicos en psicología que el doctorado que me encuentro cursando.”

DMV E/E UCOR “... ha sido una oportunidad para los educadores de la región para profesionalizarse; sin duda es una ventana maravillosa que está transformando por lo menos la práctica educativa de los docentes que hacen parte de estos programas de maestría en educación y como testimonio propio como coordinador de una institución educativa lo puedo decir permite que uno tenga una mirada más crítica, más reflexiva, más abierta de la problemática educativa y no solo eso sino que indudablemente faculta a que con mayor autoridad se refleje el trabajo de uno en los docentes (colegas) y en los educandos”

JOI E/E UMAG “...La maestría en su momento me dio los primeros elementos. ¿Elementos en qué sentido?: estoy hablando del quehacer en la lectura científica, de entender que existen unos parámetros nacionales e internacionales para poder escribir, de manera organizada, de entender que existe una fundamentación teórica, que hay un cuerpo de razón, un cuerpo de antecedentes a nivel científico que me abrieron en su momento la oportunidad de entender el fenómeno, no desde lo local, sino también desde plano nacional y desde el plano internacional. Entonces, lo más significativo en su momento de la experiencia de la maestría en educación fue abrir esa ventana un poco más hacia el campo de la investigación. Me permitió poder sistematizar la experiencia que venía, adquiriendo, otras dialécticas, otros diálogos de carácter científico y académico.”

ERH E/E UCOR “...La maestría en educación me dio muchas herramientas como persona y como profesional porque me permitió ampliar mi visión sobre el panorama educativo de tal forma que cuando ingresé a la maestría me desempeñaba como docente y empecé a visionar las transformaciones que podría generar a partir de mi formación y por ello decidí **implicarme en el rol directivo**, entonces en la maestría pude fortalecer mis habilidades investigativas y profesionales en cuanto al ámbito pedagógico curricular y didáctico, de tal forma que pudiera eso estar representado luego en mi ejercicio primero como docente, pero también es mi ejercicio como rectora y como persona.”

JCS E/E UCOR “...Bueno, la maestría primeramente me ha dado una concepción de la educación totalmente diferente para abordar el rol de docente después de haber abordado tantas teorías a nivel educativo, a nivel pedagógico te hace que lo que vayas a realizar primero lo plantees de una forma científica; tu plan de área por lo menos a nivel curricular ya se transforma casi que en un documento en el cual se hace casi como una investigación; igual sucede en las prácticas: ya escribes sobre tu propia práctica, reflexionas acerca de tu propia práctica; miras los errores que tuviste en tus prácticas, intentas mejorarlos la misma capacidad y las habilidades que te deja la maestría te dan para auto actualizarte en las nuevas tendencias educativas; eso hace que hagas prácticas innovadoras”.

SAR E/E UCOR “...estudiar la maestría ha permitido que desde los fundamentos epistemológicos teóricos y metodológicos se pueda hacer un ejercicio más consciente de la profesión, teniendo en cuenta que las transformaciones que se generan en la institución (donde uno trabaja) no dependen del azar sino de un estudio, de una planeación consciente que tiene un trasfondo y es un trasfondo pedagógico, un trasfondo epistemológico y un trasfondo sobre todo investigativo, así que todas nuestras acciones están delineadas desde ese tipo de habilidades y acciones, de tal forma que se puedan conseguir resultados que sean sostenibles en el tiempo...”

O4P6C3 Muestra de Citas representativas de textos codificados de entrevistas a profesores M. en educación (PMSUE)

AAC PMSUE/ USUC “...varios egresados han pasado a ser directivos docentes directivos y han desarrollado procesos están desarrollando un proceso interesante en las diferentes instituciones donde ellos laboran.”

ISF PMSUE/UMAG “En los egresados se pueden reconocer los rasgos de impulsores y dinamizadores pedagógicos, educativos y sociales, son representantes de la maestría en las instituciones. También a propósito del modelo formativo se aprecian la formación de comunidades de aprendizaje”

JBR PMSUE/ USUC “ya tenemos varios egresados de la maestría vinculados a grupos de investigación, ya han tenido la posible acercarse vincularse a proyectos de investigación y de intervención a nivel de Sucre. Además de eso se ve en el trabajo que ellos desarrollan en las instituciones donde uno encuentra que en los eventos a nivel regional donde se hacen ponencias ahí están los egresados de la maestría siempre participando, siempre llevando la voz tomando ese liderazgo, entonces en términos de impacto creo que para la vida profesional y la vida personal ha sido muy interesante como muchos de ellos han sacado lo mejor de sí para su labor

RFM PMSUE/UAT “...Los maestrantes y egresados logran desempeñarse en actividades académicas e investigativas coherentes con este nuevo nivel, como ejercicio para la producción científica y la aplicación de conocimiento, estas para muchos que egresan son nuevas experiencias, egresados de nuestra maestría ya son profesores en nuestras facultades y están reconocidos en el campo social y cultural del caribe colombiano , están contribuyendo en las instituciones y en las comunidades desde sus proyectos y del aprendizaje que han logrado en distintas competencias”

RDC PMSUE UCOR “...esta maestría tiene una cualidad, y es que por ser fundamentada en un currículo y un en un pensamiento pedagógico socio transformador, socio constructivo, logran que los estudiantes hagan un viraje en su imaginario, en su percepciones y en su pensamiento en

relación con lo que quieren de la maestría, y uno se da cuenta que terminan, esos estudiantes terminan haciendo excelentes trabajos de investigación que luego son reconocidos en los eventos nacionales, internacionales donde se presentan, y también se da uno cuenta cómo esos mismos trabajos de investigación que generan los magister, han producido cambios en instituciones, son muchas las instituciones que pueden servir de testimonio para eso.”

MBR PMSUE UAT “...formarse en la maestría sí genera transformación en la persona desde el testimonio y de mi cultura personal el proceso de aquí se lleva en la maestría en la formación de estudiante contribuye a estas transformaciones en la parte humana, en la parte profesional en gran manera porque es un estudiante que trae algún tipo de experiencia docente pero la maestría le brinda la estructura de contenidos curriculares que lo ayudan. A fundamentar teórico-conceptualmente su práctica y sus trabajos de investigación para seguir formándose, porque en el doctorado, para seguir investigando; algunas tesis incluso se convierten en libros y ellos se constituyen en un referente para su institución”.

JGC PMSUE UCOR “...La maestría en educación ha logrado un impacto supremamente importante en la región Caribe, e incluso a nivel de Colombia se ha expandido ese impacto, en suma la cantidad de egresados que tenemos en toda la Costa Atlántica han permitido hacer transformaciones significativas en sus entornos educativos, y lo decía ahora, no solo en términos de transformaciones en el aula de clases de su quehacer, sino también en investigaciones de impacto que han incluso generado política pública, han generado propuestas metodológicas para cambios y para alternativas novedosas en múltiples ámbitos”

JGC PMSUE UCOR “...lo que hemos logrado nosotros a partir del trabajo en la maestría con nuestros maestrandos y nuestros egresados, es que tenemos una gran cantidad de egresados que están impactando el medio de una manera positiva, desde su quehacer docente con un cambio real en el aula de clases así como motivando a sus sistemas porque normalmente ellos son líderes y ese liderazgo lo lleva a contagiar a otros para producir cosas nuevas, entonces tenemos experiencia tanto en modificación de entornos de aula, de la actitud del docente frente a su

ejercicio docente, hacerlo con calidad, con criterio, con conocimiento de causa adecuadamente documentado que permita no solo impactar sino sistematizar ese impacto y luego poderle difundir adecuadamente, ese es el tipo de impacto que estamos generando, no solo a nivel de aula, a nivel de colegajes de compañeros, sino a nivel institucional, municipal e incluso regional”

JRG PMSUE UCOR “...las transformaciones son muchas nuestros estudiantes vienen con unas perspectivas, con unas ganas de aprender y pues se han transformado, porque ellos investigan, están actualizándose sobre temáticas de educación, están mirando en sus trabajos de investigación problemáticas que se presentan en su entorno, que son problemáticas muy dicientes, y ellos se van satisfechos al saber que son un motivo del cambio en su comunidad, en su institución; mí me parece que la formación que da la maestría es muy buena pues ha logrado a nivel departamental un cambio muy positivo.”

MPL PMSUE UCOR“...El impacto de la maestría se ve reflejado en el número de egresados que tienen hoy un lugar en muchos centros de educación sea superior de básica o media y en las actividades que hacen desde el punto de vista directivo desde el punto de vista formativo instructivo didáctico y desde el punto de vista del liderazgo con la implementación de algún tipo de pedagogía innovadora que se traducen en estrategias de enseñanza y han quedado en cada comunidad en la que un egresado nuestro ha estado o algún directivo formado en la maestría está vinculado desarrollando algún tipo de actividades que permite que esa institución pueda visibilizarse: aquí tenemos muchos casos de egresados que hoy son directivos coordinadores y están ejerciendo a través la secretaria de educación municipal o departamental y además en la educación superior han podido pasar de trabajar en educación básica y media a trabajar en la educación superior “

O4P6C3 Muestra de Citas de textos codificados de entrevistas a profesores pares extranjeros (PPE)

SBT PPE-MÉXICO_ Universidad de Puebla. “Yo tengo la experiencia en doctorado de haber halado a los docentes para hacer maestría de un centro educativo y de verdad que se transformó bastante porque el que el docente se prepare ayuda muchísimo a la transformación de un centro

educativo tuve la experiencia y verdaderamente cambiamos totalmente nuestra forma de pensar, trabajar y saber cómo trabajar con alumnos para formar aprendizajes verdaderos y el nivel educativo se elevó bastante o sea que si tiene que ver también lo que nosotros hagamos y la preparación que vayamos teniendo”.

SFM PPE-CHILE _ Universidad Central de Chile. “Hay conciencia de que el aprendizaje es de ellos, ellos quienes son los que tienen que hacer todo para aprender, implicó hacerse agente de su propio proceso consciente y metodológicamente asumido con conciencia. Se modifica la mirada frente a su compromiso y responsabilidad. Cambio importante pues la calidad de la educación mejora por la relación armónica docente - estudiante y así entre otras cosas también serán más comprometidos con valores cívicos pues lo que los estudiantes hacen afecta la vida de las demás personas y participan mejor en el desarrollo social”

PSR PPE-Portugal _ Universidad Do Minho. “Un master es creativo, puede encontrar formas alternativas que desarrollan autónomamente sus propias perspectivas. Podrían encontrar espacios de aplicación de lo que han aprendido, en la vida real, y superar lo que limita su capacidad para desempeñarse efectivamente en su carrera”.

FJ PPE JAMAICA _ Universidad Autónoma de Tlaxcala. “Ahora nos damos cuenta que hay que investigar más y nos damos cuenta que hay enfoques que aplican para una regiones y para otras no de la misma manera. Ahora podemos evaluar estrategias adecuadas a las características del aprendizaje de las personas y de la enseñanza de cualquier materia sobre las que investigaremos”

FHH PPE MÉXICO _ Universidad Autónoma de Tlaxcala .“ se han incrementado los niveles de habilitación de los docentes, hay un interés individual en ascender y un interés de la secretaría de educación pública en México para presentar ofertas de formación; los profesores mejoran paulatinamente en la aplicación de la política educativa actual y en la preparación de las capacidades para intervenir los modelos educativos en problemas específicos de la educación de nuestro país como

convivencia escolar, seguridad, evaluación(...)que se refleja en el mejoramiento de procesos de enseñanza aprendizaje”

MVF PPE – MÉXICO_ Universidad de Guadalajara. “Al final del ciclo se pone en evidencia el cambio de actor a agente de innovación, pasando por una mayor reflexión sobre lo que se hace, eso ayuda a la sistematización y recuperación de las prácticas, la resignificación de la actividad investigativa, como investigación in situ sobre como enseñamos y como aprendemos en contexto. Las escuelas se benefician pues los profesores se acercan con investigación e intervenciones para la mejora, así la investigación es pertinente y relevante. Esto es una forma de establecer una forma de valía y de dignidad de la profesión docente cualificada”

JEN PPE- ARGENTINA_ Universidad Tecnológica Nacional . “Los alumnos del nivel superior llegan desarmados, con más aspiraciones y sueños que recursos y condiciones, y la universidad a través de sus oficinas y sus docentes deben construirlos... Los estudiantes exhiben una subjetividad, una forma de vida y valores propios de una nueva configuración generacional. Hay una ética docente que – desde cada cátedra y función - va acompañando el desarrollo y el crecimiento de la persona, del profesional y del ciudadano, del ser, del hacer y del convivir, de todos los compromisos con la propia existencia y la existencia de la sociedad.

4.3 Resultados desde las preguntas abiertas de la encuesta sobre la consistencia en relación con la influencia y los cambios en concepciones y actitudes

Con los formularios de autorreporte (diseñado a modo de encuesta en línea) sobre enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje se integraron preguntas abiertas que permiten analizar los resultados por triangulación de fuentes y de instrumentos utilizados para recoger la información y desde allí establecer por contraste una mirada más completa de la

consistencia en relación con la influencia y los cambios en concepciones y actitudes derivados del proceso formativo.

Se presentan aquí en formato de lista algunas de las respuestas más representativas a las preguntas abiertas de la encuesta a estudiantes/egresados y profesores de la Maestría en educación.

¿Cómo cree que la experiencia de formación en el programa ha afectado o influido en su concepción sobre la enseñanza?

Listado de respuestas de estudiantes en el formulario
1. Pude desde la maestría comprender todo el contenido de la investigación educativa
2. En un mejor quehacer en las aulas. Más estrategias y métodos para abordar diferentes temas.
3. Excelente, en lo personal me ha ayudado a solidificar conocimientos y constructos teóricos sobre mi práctica docente. Mitos y creencias sobre la educación y la evaluación se han transformado en concepciones teóricas, que pongo en contexto con mis estudiantes y en mi formación doctoral.
4. Si ha afectado mi concepción sobre práctica de enseñar, de tal manera que no solamente hay un solo método de enseñanza así como no hay un solo estilo de aprendizaje. Se trata de relacionar preguntas en el quehacer docente como qué se va a enseñar, cómo se va enseñar, que rol voy a tomar en ese proceso de enseñanza (guía, facilitador, capacitador), qué habilidades voy a desarrollar en el estudiante y en qué escenarios, cómo voy a evaluar esos aprendizajes.
5. Me ha permitido profundizar el proceso de enseñanza y su incidencia en el aprendizaje
6. Me ayudó a entender la integralidad formativa de mis estudiantes
7. Definitivamente aportó bastante a la dinámica que doy al diseño de programas de estudios. A las clases en función de los resultados de aprendizaje. Pero también me tomo el tiempo a sugerir recursos web de calidad, en los que los jóvenes pueden seguir aprendiendo una vez finalice el curso. Intento responder a las necesidades de los estudiantes, incluso aquellas previas o fuera del curso.
8. Ha influido de manera satisfactoria, ya que se implementa diferentes estrategias de enseñanza; atendiendo al contexto educativo, las necesidades y estilos de aprendizajes de los estudiantes
9. Influyó en mí de manera positiva, me he dado cuenta de la importancia que es investigar y sintetizar el tema de una manera que los estudiantes puedan comprenderlo y realizar sus propias inferencias del mismo.

10. En cuanto al aprendizaje se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje, el entorno familiar
11. Las concepciones epistémicas y la transversalización con las diferentes áreas del conocimiento me permiten fortalecer mi quehacer pedagógico.
12. Enseñar va más allá de la trasmisión de saberes, desde ahí los fundamentos teóricos de la maestría me ayudaron a consolidar mi concepción de enseñanza, dado que me brindó maneras de entender y ejercer la enseñanza a partir de los intereses u objetivos de mi clase, pero también de las necesidades de los estudiantes, de manera que los resultados de aprendizaje que se obtengan estén alineados a la esencia del proceso educativo.
13. En la comprensión de las diferentes formas de aprender de los estudiantes
14. Mi experiencia en la formación sobre la enseñanza ha subido mucho de calidad, por todos los nuevos conceptos de investigación que me han enseñado en este proceso de maestría.
15. Ha influido de manera positiva puesto a que a través de la investigación podemos intervenir ciertas situaciones y problemáticas para armonizar el proceso enseñanza aprendizaje.
16. La experiencia de formación en la Maestría me permitió conocer la perspectiva y metodología de distintos profesores con un alto grado de formación, experiencia e investigación. Con ello, mi concepción acerca de la enseñanza se enriqueció por las múltiples estrategias, recursos, concepciones epistemológicas y metodológicas que aprendí de algunos de mis maestros en la Maestría.
17. Me ha ayudado significativamente a consolidar conceptos y experiencias asertivas con mis estudiantes para mejorar la enseñanza en el proceso de formación.
18. Básicamente he comprendido la necesidad de investigar desde el aula.
19. Me ha dado la oportunidad de entender que el profesor debe facilitar que el estudiante desarrolle el pensamiento
20. La experiencia de formación ha ampliado mi concepto de enseñanza mostrándome la diversidad que existe en los métodos actuales y la necesidad de la aplicación de estos en los nuevos retos de la educación
21. La maestría amplió mis conocimientos sobre los ambientes de aprendizaje y la evaluación formativa de los estudiantes
22. El conocimiento nuevo y la actualización de los aprendizajes siempre aporta a mejorar las acciones pedagógicas de nosotros los maestros.
23. Ha influido de manera positiva teniendo en cuenta que el contenido curricular desarrollado apunta a la formación del joven actual quien desea que sus clases sean más interactivas, donde la participación de ellos es en un porcentaje de 100% un 85% donde el docente solo orienta y crea ambientes de reflexión. Así mismo docente es más observador y plantea problemas del contexto con el objetivo de buscar soluciones que coadyuven a la consecución de sus resultados de aprendizaje.
24. Ha influido significativamente en mi concepción sobre enseñanza, tengo una nueva visión de la educación en Colombia.

25. La experiencia y aprendizaje se ve en el proceso o la manera en cómo se ve el campo de la enseñanza teniendo en cuenta los modelos, enfoques y contenidos programáticos necesarios para inculcar una buena y certera formación en los aprendices.
26. Ha influido de manera aceptable logrando la comprensión de este proceso y ha generado nuevas concepciones que buscan mejorar mi quehacer docente, pero también, ha seguido despertando esa pasión y amor sobre la docencia.
27. Ha influido de manera positiva ya que me ha servido en mi quehacer como docente e ir actualizándome más sobre el proceso enseñanza- aprendizaje
28. En formación en el postgrado nos permitió reflexionar y resignificar nuestra práctica docente, a partir del estudio de ciertos teóricos y de los procesos de investigación desarrollados en el aula, a partir del cual comprendimos que enseñar no es transmitir contenidos.
29. Ha influido en el cambio de concepción, ya que los nuevos enfoques y aprendizajes recibidos en la formación han sido muy motivadores y conllevan a reflexionar e innovar las prácticas de enseñanza
30. Considero que la enseñanza va más relacionada al contexto en el que se desenvuelve el estudiante y teniendo en cuenta las dimensiones. De esta forma el aprendizaje sería más significativo, al mismo tiempo atendiendo a una sociedad que está en constante cambio. La enseñanza debe estar enfocada hacia lo que hoy el estudiante necesita, cuestionar, reflexionar y pensar de esta manera podría transformar la realidad que lo rodea.
31. Esta experiencia ha permitido actualizar mi visión del proceso educativo y adquirir nuevos elementos conceptuales que permitan
32. Ha influido. Me ha permitido preguntarme sobre los materiales, fuentes, documentos y demás medios para enseñar mejor.
33. La experiencia de formación en el programa de maestría ha influido de manera positiva mi práctica pedagógica, mediante el análisis de los procesos académicos y nuevas formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes.
34. La experiencia en la maestría ha influido en la forma como desarrollo mi práctica pedagógica, ya que me proporcionó herramientas para mejorar mi proceso de enseñanza dentro del área de estudio la cual imparto en la institución.
35. Ha influido ya que aprendí estrategias valiosas aportadas por los tutores, las cuales al aplicarlas han enriquecido mi quehacer pedagógico
<i>¿Cómo cree que la experiencia de formación en el programa ha afectado o influido en su concepción sobre el aprendizaje?</i>
1. La influencia ha sido positiva, ya que me ha abierto puertas en otros niveles académicos, además, intento complementar lo aprendido con lo vivido.
2. Desde la perspectiva del rol docente y estudiante de Maestría en educación creo que se puede llegar a una conclusión: Es que, en el aprendizaje se debe tener en cuenta que es lo que se va aprender (objeto de aprendizaje), qué es lo que se aprende (aprehendido) de lo planeado (procedimientos, habilidades, capacidades o

contenidos), cómo se aprende eso que he planeado, es todo el proceso inherente a ello, qué voy a evaluar debe estar relacionado con el contexto
3. Positivamente me ha permitido abrir el espectro sobre el aprendizaje
4. Me ha ayudado en gran manera ya que he fortalecido mi forma de aprender temáticas y como ponerlas en práctica en mi diario vivir
5. La formación que he obtenido en esta maestría ha influido significativamente en mi concepción sobre aprendizaje, puesto que me ha ayudado a asumir una postura más crítica y analítica que se ha convertido en un escalón para avanzar personal y profesionalmente.
6. La concepción del aprendizaje para mí está más centrado en la forma como lo transmito y trate a los estudiantes teniendo en cuenta su individualización o forma de aprender.
7. La formación recibida desde cada uno de los cursos de la maestría me ha servido para favorecer no solo mi concepción sobre aprendizaje, sino el macro y microsistema de abordar la clase; ahora bien, en el punto preciso del aprendizaje ha influido en la medida en que los procesos de aprendizaje requieren del apalancamiento de un todo como eje para construir saberes, es así que la maestría nos brinda ese todo, para abarcar procesos particulares.
8. Mi concepción sobre el aprendizaje se observa en la actualidad desde una mirada holística, es decir, hacia la formación integral de los estudiantes con miras a lograr los mejores resultados de aprendizaje
9. Las metodologías y los contenidos trabajados facilitaron que aprendiera y desaprendiera sobre distintos aspectos y, sobre todo, en la experiencia formativa tuve la oportunidad de conocer aún más cómo aprendo por el enfoque metacognitivo que es promovido en algunos programas. De manera, que logré entender mejor cómo se da el proceso de aprendizaje.
10. Me ha brindado nuevas herramientas para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.
11. Ser parte de un programa de formación posgradual como la Maestría en Educación ha permitido consolidar los conocimientos adquiridos en cursos vistos en pregrado, fortalecer y enriquecer los temas y contenidos trabajados anteriormente. De hecho, se constituye en la vía para mejorar y crecer académico y profesionalmente en cada seminario.
12. La experiencia de formación ha influido de forma positiva ya que actualiza los conocimientos frente a lo concerniente a la educación e investigación educativa, motiva a continuar el proceso formativo y a seguir fortaleciendo el perfil investigativo. He estado en otras universidades de la región y de todo corazón puedo expresar que no he podido recibir mejor preparación que la que me brindó mi Alma Mater.
13. Esta experiencia ha sido muy influyente en la concepción del aprendizaje, ya que fue un aprendizaje diferente (Pandemia) y eso ha cambiado algunos conceptos o formas de estudiar y enseñar. Lo que ha demandado cambiar la mentalidad y afrontar los retos del nuevo mundo
14. Considero, que todo lo que he aprendido durante el programa de formación, me ayudó a cambiar mi concepción de aprendizaje, porque hoy sé que estamos en una sociedad

cambiante, y que el compromiso de los docentes es poder brindarle las herramientas necesarias a nuestros estudiantes con el fin de que ellos puedan transformar la realidad que les rodea y ser capaces de afrontar los retos que le depara la sociedad desde todas sus dimensiones.
15. Esta experiencia ha sido inspiradora, debido a la fundamentación pedagógica del programa.
16. Ciertamente mi experiencia como estudiante de la maestría en educación ha influido directamente en la forma como me desempeño laboralmente y actúo cotidianamente. Hoy soy más consciente de que es necesario la creación de ambientes de aprendizaje y trato de ser coherente con los conocimientos adquiridos.
17. Haber cursado la maestría en educación fortaleció las competencias que como docente debo ir desarrollando y mejorando, además, despertó la motivación para continuar en el camino de la investigación.
18. La formación en el programa ha influido en mi concepción sobre el aprendizaje notablemente, ya que me permitido ver las diferentes formas como puedo aprender y como se puede construir el aprendizaje.
19. Influye mucho en los procesos que ponemos en práctica de la manera en que te muestras al mundo con actitudes de persona madura y educada, con comportamientos influyentes y veraces cada día llenos de expectativas nuevas. Para brindar al mundo tu quehacer diario y motivar cada día a los niños a vivir en un mundo mejor.
20. Me ayuda a convertirme en un gran líder en mi campo laboral, renovando mis conocimientos para poder implementar estrategias que coadyuven a la calidad educativa de mis educandos
21. Ha influido en mi aprendizaje para bien, creo que el hábito de leer, estoy más interesada en aprender más sobre educación, buscar respuestas a necesidades de la escuela y me genera mucha autorreflexión de mi quehacer.
22. Ha influido ya que comprendí y lleve a la práctica aspectos que no conocía, haciendo que aumentaran más posibilidades y experiencias en mi profesión.
23. Ha influido positivamente, he aprendido otras formas de aprender, he potencializado mis capacidades, me ha ayudado bastante en aspectos como la autocrítica, análisis
24. El conocimiento adquirido sobre metodologías, técnicas e instrumentos de investigación, me reveló que el aprendizaje es el resultado de un proceso sistemático y riguroso. En lugar de recibir información enciclopédica de manera pasiva, quien aprende debe tomar conciencia de una problemática o carencia de conocimiento y, a partir de ahí, comenzar a indagar distintas fuentes primarias y elaborar un estado del arte respecto al fenómeno u objeto de estudio. Además, el aprendiz al igual que el investigador tiene el compromiso ético de divulgar el conocimiento que ha construido. La formación en maestría influyó mi convicción sobre el rol del docente-investigador en la calidad educativa y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
25. La experiencia de cursar la maestría en educación me ha ayudado como docente en vislumbrar nuevas formas de aprendizaje, como investigador, he de dar lugar a un proceso más preciso y con todo el rigor científico

26. Ha influido grandemente haciéndome comprender el porqué de mi labor, cómo abordar temas de enseñanza desde otra perspectiva y cuan necesario es tener una base científica para ejercer la profesión de docente.
27. La maestría cambió en gran manera la forma de ver el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el caso del aprendizaje he aprendido que existen muchísimas formas en que el estudiante puede aprender y la gran influencia del docente como orientador de este aprendizaje. El estudiante puede gestionar su propio aprendizaje con la motivación y orientación adecuados.
28. Me ha ayudado a tener pensamiento crítico y a no quedarme solo con lo que me enseñan
<i>¿Cómo ha influido en su práctica educativa, la experiencia de formación vivida en el programa de Maestría en educación?</i>
1. Despertó en mi la motivación para crecer postgradualmente
2. En unas mejores prácticas en el aula.
3. Han sido muchas las experiencias significativas, lo que prueba el rigor de la maestría y la calidad de docentes con los que cuenta el programa, con su gran líder (un liderazgo transformacional) la doctora Isabel Sierra.
4. Ha influido significativamente en pulir de cierta manera mi labor como docente e investigador desde mi área de conocimiento en cuanto a desarrollar habilidades, a utilizar nuevas y actualizada herramientas metodológicas y didácticas a los métodos de enseñanza, pero también como eso impacta a otras áreas del conocimientos.
5. Ha permitido crecer en la comprensión y aplicación del proceso de enseñanza aprendizaje con mas rigor en los diferentes componentes formativos
6. En gran medida. Las mediaciones tecnológicas y enfoques de enseñanza a la vanguardia de los tiempos que vivimos hoy me son útiles.
7. Ha influido de manera positiva, debido a que generó un proceso de conciencia del quehacer pedagógico, haciendo reflexionar y mejorar a través de innovadoras prácticas de aula.
8. Reforzando la capacidad didáctica y las estrategias metodológicas brindadas por los docentes como tutores y es experiencias.
9. Ser más paciente e indagar más sobre los contenidos a desarrollar
10. De manera positiva en el ser y en el hacer siendo proactiva en mi labor docente.
11. Mi formación como magister fue una experiencia maravillosa, que me dio las bases necesarias para discutir, repensar, cuestionar los procesos pedagógicos que dependen de mis maneras de concebir la enseñanza y el aprendizaje, también de reevaluar las propuestas educativas que nos ofrece el ministerio o los documentos rectores; en este sentido, la formación que me brindó la Universidad, me ha ayudado a ampliar la visión de mundo frente a la educación, a la calidad, a los alcances e intereses, a los aspectos socioeconómicos y políticos que rodean los procesos educativos.
12. Saber transmitir el conocimiento y la forma de interactuar con los estudiantes.
13. De manera positiva, aplicando cada uno de los aprendizajes adquiridos.

14. En gran parte me ha ayudado a formar estudiantes mucho más críticos
15. Ha influido mucho porque a partir de la formación en la Maestría fortalecí el componente reflexivo de mi práctica educativa. Tengo habilidades para reflexionar y sistematizar las experiencias de mis prácticas de enseñanza.
16. A mejorar diferentes estrategias de enseñanza, me ha hecho más sensible
17. Cambiar la forma de entender los procesos de aprendizaje necesariamente implica un cambio en las formas de enseñar. Enseñar con pertinencia y a partir de las necesidades de los estudiantes ha sido uno de los mayores aprendizajes a partir de la formación en la maestría.
18. Me ha dado la posibilidad de ajustar aspectos para el desarrollo de aprendizajes
19. Cada vez permito que los estudiantes participen más en la clase y que en el ejercicio docente ellos no tengan miedo de equivocarse cuando participan
20. En mi práctica educativa me ha formado para enfrentar las situaciones que se pueden presentar en el aula y fuera de ella, asimismo me ha ayudado a hacer reflexión sobre esta práctica y a replantear algunos aspectos, acciones si es necesario.
21. Mejor vocabulario científico y mayor comprensión del comportamiento del estudiante en clase
22. Mucho, puesto que somos seres que tenemos gran influencia en la formación del ser y por ende la formación nos ha dado bases más sólidas para compartir con los estudiantes.
23. Ha influenciado mucho, ya que he adquirido conocimiento nuevo para aplicarlo en la práctica educativa
24. En varios aspectos por ejemplo hoy me siento con más conocimientos sobre investigación, puedo participar en los aspectos curriculares en mi institución; mis clases hoy por hoy son clases más motivadoras, innovadoras y productivas.
25. Ha influenciado de buena manera, porque me ha permitido investigar y profundizar aún más en los procesos de enseñanza aprendizaje, en cómo se encuentra el país actualmente en la educación y cuál sería mi papel como docente en estos momentos.
26. Influye en forjar bien el entendimiento de las realidades para ver esas nuevas perspectivas alrededor del ámbito educativo
27. Me ha proporcionado herramientas que me llevan a reflexionar sobre el quehacer docente y de la misma manera llevarlos al aula, ha influido de manera positiva en la manera en que enfocamos el proceso de enseñanza y aprendizaje.
28. El conocimiento adquirido ha sido excelente, me ha brindado oportunidades y mejor calidad de vida. A nivel profesional como persona me permite ser innovadora, estratégica, recursiva en todos los aspectos de la enseñanza.
29. En dos aspectos fundamentales: Primero llevando la investigación al aula sin importar la naturaleza de la asignatura y segundo a través de la implementación de estrategias innovadoras en el aula.
30. La experiencia de formación vivida en la maestría influye de forma positiva en práctica pedagógica, debido a que la forma en que era concebida la educación, la enseñanza y

el aprendizaje cambió junto con la sociedad que hoy vivimos. Por esta razón es necesario repensar la forma en la que enseñamos y la forma en la que aprenden nuestros estudiantes. Lo importante es enseñarlos a pensar, con sentido humano.
31. Me ha permitido utilizar nuevas técnicas para desarrollar el conocimiento de mis estudiantes.
32. Sin duda, mucho. Muchas veces tomo como principal referente las clases dirigidas por mis maestros para el desarrollo de las mías para mis estudiantes.
33. Me ha enseñado a formarme de manera continua, a estar atenta a los avances tecnológicos y aprender a contextualizarlos en clase.
34. Me ha permitido mejorar mi práctica educativa en cuanto a la planeación de sesiones de aprendizajes y aplicación de la investigación en el aula
35. Llevando a la práctica muchos conocimientos y recomendaciones expresadas por algunos tutores.
36. Me ha permitido reflexionar sobre la enseñanza y mi acción en el aula.

Gráfico 10. Percepciones sobre impacto del programa de Maestría en educación

4.3.1 Interpretación

Se muestra en la nube de palabras y más estructurado en la tabla a continuación el resultado del análisis e interpretación de las respuestas dadas a través de entrevistas semiestructuradas y de las tres preguntas abiertas, resultados asociados al objetivo de analizar la percepción que tienen los estudiantes y egresados sobre el impacto del programa y su modelo formativo, expresado como transformación personal o social a la pregunta sobre ¿Cómo impactan los procesos de formación posgradual en educación las concepciones, percepciones y actuaciones del estudiante?. Este interrogante es situado desde la intención inicial de reflexionar sobre como lo planteado en el discurso acerca de la experiencia de formación e influencia percibida en el proyecto personal y profesional son posiblemente factores que se relacionan de manera predictiva con la eficacia de los procesos de formación

en las instituciones educativas donde están vinculados los estudiantes y los egresados.

Los rasgos son producto del ejercicio de consolidación de las respuestas manifestadas a las preguntas abiertas en relación con la Categoría 3, *Percepciones sobre las transformaciones socioeducativas del egresado de la maestría en educación.*; se agruparon en consistencia con los niveles de modelo de Kirkpatrick y se configuran como categorías emergentes que contrastan con los fundamentos teóricos revisados en el marco de referencia de este estudio. La categorización que emerge de este ejercicio en particular es un referente de base para la reconceptualización de resultados de aprendizaje que se ajustan evolutivamente en el proyecto educativo de programa y permiten refinar el perfil de formación.



Gráfico 11. -Nube de palabras o expresiones clave desde el análisis de respuestas a cuestionario de preguntas abiertas. Percepciones sobre el impacto del programa y su modelo formativo Transformaciones socioeducativas

Niveles del Modelo de Evaluación aplicado al impacto de programas (Kirkpatrick-Phillips)	<u>CATEGORIAS</u> Cat. Teórica contraste Cat. emergentes	Rasgos encontrados como evidencia de impacto
<i>Aprendizaje realizado o nuevas competencias derivadas de la formación</i>	Profundización en Contenidos de aprendizaje	- Una fundamentación teórica y epistemológica - Fundamentaciones en lo metodológico - Oportunidad de entender el fenómeno - Ampliación de la visión sobre el panorama educativo - Concepción diferente de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje - Actualización sobre tendencias educativas
	Percepción de Autoeficacia	- Mejora consciente y reflexiva de habilidades investigativas y profesionales - Visión ampliada de las propias competencias - Conciencia del valor del ejercicio profesional - Seguridad en el rol que se desempeña
	- Nuevas competencias	- Cualificación en distintas dimensiones - Escribir de manera organizada - Quehacer en la lectura científica - Habilidades en la gestión de procesos investigativos - Sistematizar la experiencia - Liderazgo con pedagogías innovadoras
<i>Conducta en el puesto de trabajo, transferencia de los aprendizajes realizados a la labor habitual</i>	- Aplicación de los aprendizajes	- Transformación de la práctica educativa - Transformación a nivel curricular - Transformación e intervención entre pares - Dinámica renovada en el diseño de ambientes de aprendizaje - Actitud investigativa en el rol educativo
<i>Reacción ante la formación /nivel de satisfacción con la formación recibida</i>	Cambios personales	- Expectativas para continuar estudios doctorales - Decisiones en cambios de rol - Satisfacción por su papel de agentes y motivo de cambios en su comunidad - Visibilización personal/profesional por aportes al conocimiento desde la investigación - Conciencia y valoración de la importancia de educar y de investigar

Niveles del Modelo de Evaluación aplicado al impacto de programas (Kirkpatrick-Phillips)	Cat. Teórica contraste Cat. emergentes	- Rasgos encontrados como evidencia de impacto
Resultados en la organización	Cambios institucionales	- Mirada más crítica, reflexiva y abierta de la problemática educativa - Planeación consciente con fundamento didáctico, pedagógico, epistemológico e investigativo - Generación de elementos de política pública (Modelos de Inclusión y Gestión y aplicación de TIC) - Transiciones entre niveles (ed.básica y media a ed.superior) y cargos (docentes-directivos-políticos)

Tabla 24. Consolidado acerca del impacto percibido del modelo formativo de la Maestría en educación

Cabe recordar que para el desarrollo de una fenomenografía, la intención es comprender las diferentes concepciones de diversos individuos que pueden o no compartir atributos que los aglutinen alrededor de un fenómeno común, su interés no es encontrar “una” concepción unívoca que tiene un determinado colectivo sobre un hecho, suceso o acontecimiento; realmente con ello se pretende ayudar a entender las distintas formas de concebir un determinado fenómeno, o las relaciones que se establecen entre realidades vividas (Cossham, 2018, Johnston y Salaz, 2017).

La investigación reseñada en este libro contribuye de varias maneras en la comprensión sobre las relaciones posibles entre enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje desde la interpretación de concepciones y representaciones dadas en el discurso sobre sí mismos, sus actuaciones y prácticas en profesores y estudiantes a propósito de la vivencia común de formación dentro de un programa formal de formación avanzada. Se partió del supuesto de que el sujeto adulto ejerce conscientemente sus roles y se sitúa frente a las demandas que le implica participar de un modelo socioformativo específico, el cual puede evaluar y juzgar críticamente reconociendo su impacto en función de necesidades sentidas y expectativas. Se ha manifestado que el propósito no es generalizar, sin embargo sí se puede hacer una síntesis a partir de la codificación y la emergencia de categorías durante el proceso de análisis e interpretación.

La fenomenografía propicia el análisis y la comprensión de distintas formas de pensar, sentir, experimentar conceptualizar, comprender y representar distintos fenómenos (Marton, 1986, 1992) por ello en este capítulo donde se despliegan los resultados se hizo un esfuerzo por ilustrar con los más representativos hallazgos desde las distintas concepciones y representaciones en el discurso y en los autorreportes. Eso no impide que se reconozcan como tales, las similitudes y las convergencias, así como también las contradicciones.

El esquema a continuación es una aproximación que sintetiza los hallazgos del discurso en contraste con las respuestas en cuestionario y autorreportes.

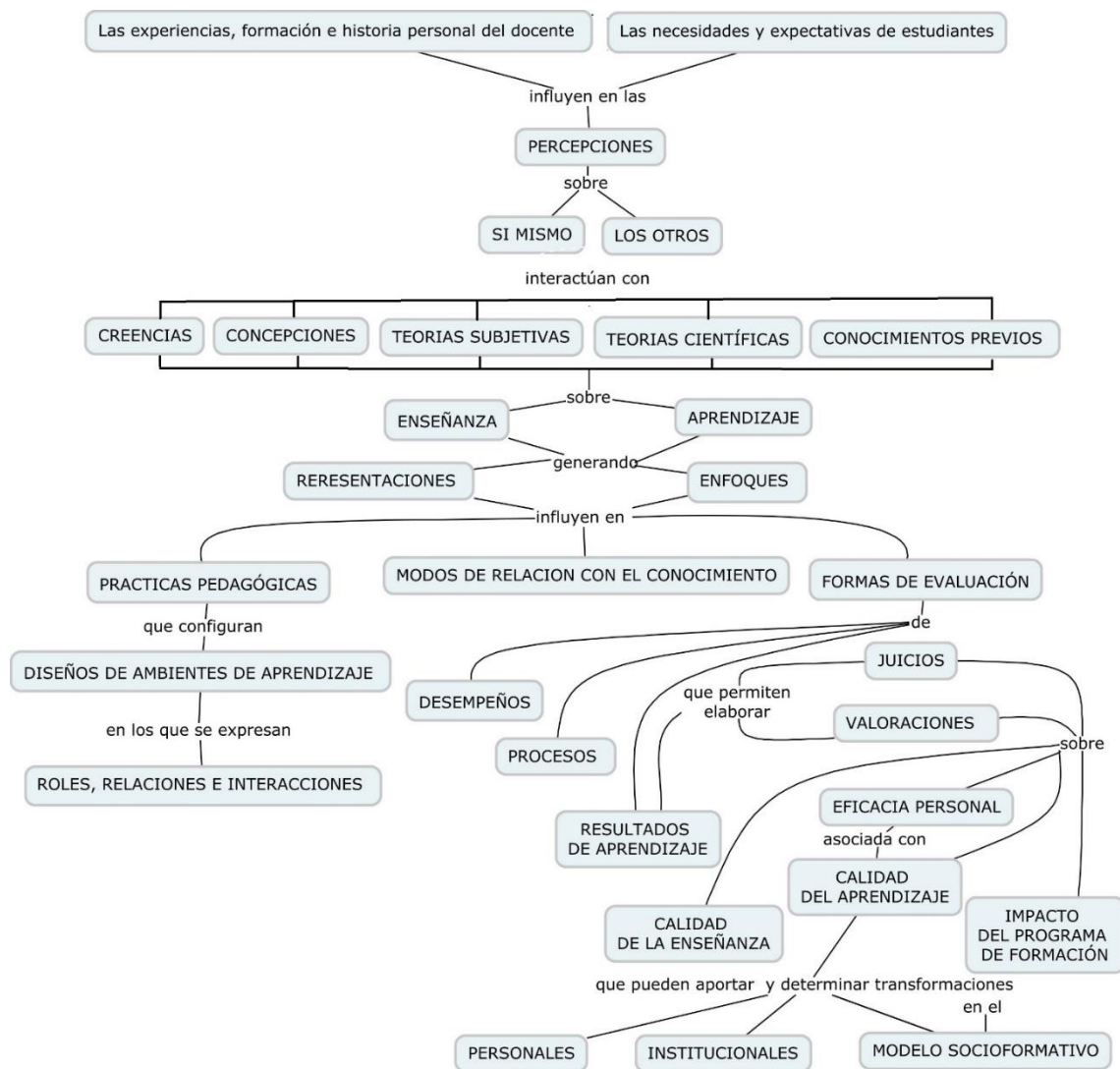


Gráfico 12. Síntesis de las relaciones entre categorías a priori y emergentes de la codificación e interpretación

La conciencia del valor de la formación continua del profesorado para las transformaciones de la acción desde el ejercicio del pensamiento



**“No hay hechos, solo interpretaciones”
F. Nietzsche**

Los resultados del estudio cuyo reporte se extiende en los capítulos de este libro, en primera instancia en lo que respecta a lo derivado del análisis descriptivo, da lugar al reconocimiento de una distribución de los enfoques de enseñanza y aprendizaje en la muestra de profesores y estudiantes de la Maestría que se definieron como casos. El análisis de las relaciones o asociaciones posibles entre estas variables nos permitió establecer desde las respuestas a los cuestionarios de autorreporte, que no hay correlación entre

enfoques de enseñanza del profesorado y enfoques de aprendizaje de los estudiantes.

Pese a lo esperado dado que son partícipes del mismo modelo formativo aunque en distintos roles, si bien tanto profesores como estudiantes, se ubican dentro de enfoques de aprendizaje profundo y enfoques de enseñanza orientada hacia el cambio conceptual centrada en el estudiante, (CCCE), no hay una relación de dependencia entre estos enfoques. Ello hace pensar que el enfoque de los estudiantes no está necesariamente permeado por el enfoque de los profesores y que los rasgos auto reportados se denominan o enuncian por identificación de óptimos deseables, desde el deber ser, la experiencia previa y del antecedente teórico conceptual.

Ello permite atribuir a profesores y estudiantes en general un avance en la consolidación de la fundamentación teórica, que es además una de las necesidades manifiestas dentro de lo que los estudiantes vienen a buscar al programa. Ahora bien, que ello trascienda a la labor educativa debería ser estudiado en ejercicios observacionales de investigación posibles de realizarse y contraste in situ.

El análisis de discurso por otra parte aporta una perspectiva profunda desde la investigación cualitativa y en específico en la investigación educativa sobre la relación entre las prácticas y el pensamiento educativo, no solo desde los textos sino desde los actos de habla y contextos. El contexto compartido de las enunciaciones y situaciones lingüísticas generadas a los participantes del estudio a partir de las entrevistas es el del escenario de formación en el nivel de maestría en educación, para los casos 1 y 2, la Maestría en

educación SUE Caribe, para el caso 3, programas homólogos a nivel internacional.

Los contrastes se realizan intencionados sobre estos temas que son vertebradores y asunto de construcción permamante en educación y pedagogía: aprendizaje, enseñanza, necesidades de formación, ambientes de aprendizaje, evaluación de la calidad del aprendizaje

Este estudio trató de develar la presencia de una relación explícita entre los enfoques de enseñanza y aprendizaje , las concepciones y representaciones de los profesores en ejercicio y los de sus estudiantes en el marco de la Maestría en educación SUE Caribe, además de valorar la influencia del modelo formativo en las condiciones personales y actuaciones profesionales que se adoptan a propósito de estos enfoques en el ejercicio docente de esos estudiantes y egresados como profesores en su ejercicio habitual.

Qué es lo que se dice y por qué se dice lo que se dice, y cómo se generan interinfluencias desde la postura del profesor o desde la perspectiva del aprendiz, es parte nuclear del proyecto desarrollado. Para responder al respecto no basta el análisis cuantitativo desde la información reportada a través de las escalas por ello el estudio del discurso a partir de las narrativas motivadas por las entrevistas son un proceder en la investigación que genra una visión más completa de los rasgos asociados a la cambio de concepciones en la relación enseñanza-aprendizaje, necesidades y percepciones sobre imapcto a propósito del modelo formativo y tiene el valor de agregar o aportar ideas para intervenir, especialmente en las

dimensiones teleológica y pedagógica del programa de Maestría en educación.

En los egresados se pueden reconocer los elementos del modelo formativo del programa; es un modelo donde se generan comunidades de aprendizaje situadas, se crean instancias colectivas, eso implica una camino hacia la configuración de enfoques de aprendizaje profundos; es un modelo cooperativo donde la universidad se une con las comunidades educativas y académicas a través de la formación de investigadores; hay un avance en el trabajo autónomo para que el estudiante por su cuenta genere procesos que se requieren en el plano personal e institucional.

- **El comportamiento organizacional y su dependencia de los enfoques personales, las concepciones y los cambios en las actuaciones individuales conscientes.**

El estudio afianza su pertinencia en el postulado de lo que hoy se analiza desde la metacognición organizacional, dado que las instituciones se organizan con más o menos éxito, con más o menos coherencia, con más o menos sinergias en la medida que tienen acceso a la conciencia de sus representaciones y a cómo estas afectan su ambiente regulándolo y en reciprocidad el ambiente transforma los comportamientos de los actores.

En síntesis, se aplica esto a la tácita o explícita construcción sistémica de la cultura de una institución educativa, o de un programa de formación, (en este caso), que comienza por lo que perciben, creen y piensan sus actores, pues estas representaciones determinan los comportamientos organizacionales.

Generalmente la calidad del encargo o de los resultados de una labor asignada en el caso de un proyecto educativo, un programa o de un modelo formativo, se evalúa desde métricas específicas que se aplican por un lado a los reportes de indicadores y evidencias o de una manera menos directa valorando las opiniones sobre los resultados percibidos, o reflexionando sobre los resultados alcanzados percibidos o explícitos en las transformaciones logradas confirmando lo planteado por Glassick, Taylor y Maeroff (2003)

Este estudio puso de manifiesto la necesidad de aplicar más allá de las encuestas, formas integradas y complejas, más útiles desde lo cualitativo, si se quiere establecer el impacto de los procesos de formación, como en este caso a nivel de desarrollo posgradual, en la Maestría en educación, valiéndose de las construcciones de los actores en contraste y de estos con otros afines en otros contextos, evaluando tendencias sobre las concepciones acerca del cambio y convergencias en un sentido más amplio de cómo se entienden las transformaciones por quienes las vivencian. Esa es una de las razones para la internacionalización como actividad dentro de los planes de mejoramiento: poder contrastar y hacerse partícipes del debate acerca de temas, problemas comunes y soluciones plausibles en educación.

Considerando los referentes desde el modelo de 4 niveles Evaluating Training Programs de (Kirkpatrick, D.L., 1959, (modificado por Phillips 1990, Wade, 1991, Watkins, 1998) ha sido posible contrastar y a partir de los discursos en las entrevistas el sentido de competencia que reconocen los participantes en sí mismos y el nivel de satisfacción como resultado del proceso de formación. En virtud del actual

desafío de sustentar los programas de formación en Colombia, en consideración a las definiciones de la resolución 21795 y del decreto 1330, este conjunto de rasgos tiene gran valor como referentes empíricos ciertos, emergidos de fuentes pertinentes y muy útiles al propósito de revisar, evaluar, establecer o redefinir perfiles de egreso alineados con resultados de aprendizaje en el programa de Maestría En Educación

Lo que se realizó en este estudio con profesores, estudiantes y egresados de maestría en educación y pares de programas extranjeros, consideró desde un esquema de categorías aspectos coherentes con estos niveles. La investigación permitió establecer desde la expresión de rasgos las concepciones que determinan enfoques de enseñanza de los profesores, las percepciones sobre el modelo formativo en el que están inmersos, las concepciones que determinan sus enfoques de aprendizaje y su actuación trascendente a la labor educativa y las transformaciones que perciben en relación con las necesidades de formación y que afectan su representación sobre la calidad de aprendizaje. Conclusiones al respecto se señalan a continuación.

▪ **Relación entre enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje**

En el nivel de formación de maestría todavía se reconoce la enseñanza como una función céntrica en cuanto a la esencia del pensamiento universitario, en la medida en que se responde a un proceso estructurado, desde una actividad socio-comunicativa y cognitiva que dinamiza los aprendizajes mediante el intercambio entre pares con fines de producción

de conocimientos, y la transferencia de experiencias del docente que sigue siendo percibido como experto. La enseñanza universitaria se enfoca todavía en la promoción sistemática del aprendizaje y solo al aplicar mediaciones variadas y oportunidades u opciones alternas de titulación va transitando de manera gradual pero todavía muy lentamente a modelos más flexibles que valoran el aprendizaje profundo y respetan las individualidades y potencialidades del aprendizaje en cada estudiante como centro.

Los profesores y estudiantes reportan en las escalas de enfoques de enseñanza altos puntajes en enfoques orientados al cambio conceptual y centrado en el estudiante (CCCE), de igual manera se muestran altos puntajes en las distintos componentes de motivación y estrategias profundas asociados con el enfoque profundo de aprendizaje; podría esperarse que esa manera de pensar y entender la enseñanza sea consistente con la manera de entender su propio aprendizaje y el de los alumnos y que ello lleve a promover mediante estrategias los rasgos que se valoran como aprendizaje profundo. Sin embargo los resultados del análisis de las relaciones no muestra asociación clara entre enfoques de enseñanza del profesor con los enfoques de aprendizaje de los estudiantes del programa. Por esta razón la parte cualitativa del estudio, como se puede apreciar en los resultados interpretados nos ofrece más amplias revelaciones acerca de matices y comprensiones derivadas del análisis del discurso, concibiendo los enfoques, ya no como variables, sino como grandes categorías que se construyen y nutren desde múltiples rasgos. Ello lleva a concluir que el dominio teórico, la historia y experiencia personal, las necesidades y

expectativas, la satisfacción y el alto concepto de sí mismos así como la profunda influencia del contexto tienen relevancia en la definición de estos enfoques, tanto al aprender como al pensarse en la labor de diseñar ambientes de aprendizaje.

- **Las percepciones de los profesores sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, insumo para su propio aprendizaje**

Estudiar cómo perciben, representan e interpretan los profesores universitarios y los estudiantes de maestría, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación desde su perspectiva personal y en contexto como elementos asociados a la gestión de su práctica educativa, es una condición para el desarrollo de la calidad del aprendizaje y la eficacia académica. Los resultados de esta investigación permiten plantear que uno de los elementos más reveladores de la calidad institucional o del programa y auténtico no es el que los estudiantes aprendan sino que los profesores estén aprendiendo en paralelo.

Al interesarse por las necesidades, concepciones, prácticas e impactos del modelo formativo en el aprendizaje, igualmente se develan los requerimientos en la didáctica, en el diseño y desarrollo del currículum, la investigación, la organización de mediaciones y los criterios de evaluación del aprendizaje; esto es consecuente con la formación y desarrollo continuo del profesorado y fundamental en la promoción de aprendizajes de mayor calidad.

▪ **Reconceptualizaciones sobre la calidad del aprendizaje y sus características reconocibles desde nuevas formas de evaluación-valoración**

La calidad del aprendizaje es un constructo común en la literatura desde lo que plantean muchos autores como una tipología, en la que podemos pasar de aprendizajes superficiales a aprendizajes profundos; sin embargo el hecho de que un estudiante aprenda motivado por el logro o motivado por competir o motivado porque se evidencie su crecimiento, no necesariamente revela la calidad de su aprendizaje.

Desde los hallazgos en esta investigación un aprendizaje es de calidad :

- Cuando lo aprendido es útil, y utilizado, es movilizado con una intención consciente en relación con situaciones particulares y tiene alta posibilidad de transferencia o aplicación flexible desde la estructura de conocimiento y comprensión del aprendiz.
- Cuando es significativo, esto es, cuando el que aprende puede elaborar relaciones simples o complejas, concretas o abstractas con los hechos que trascienden desde la vida cotidiana y no solo con los problemas de la profesión.
- Cuando es integrador, es decir cuando se concilian conceptos, habilidades y experiencias y patrones anteriores en el diseño de soluciones a tareas o a problemas estructurados o no.
- Cuando el profesional o el magister se sitúan en capacidad de resolver los conflictos, que emergen desde dilemas morales hasta aspectos problémicos de su quehacer, evidenciados como habilidad de resolución de problemas que pueden tocar el fuero laboral, tanto como las relaciones interpersonales.

Es difícil para muchos pensar que los aprendizajes disciplinares pudieran constituir herramientas para poder transformar el proyecto de vida personal. Por ejemplo una percepción adecuada del propio cuerpo y de lo que significa el equilibrio y la armonía de la salud, es un aprendizaje de calidad cuando el individuo puede entender cómo funciona, cuando no está bien y qué debe hacer para intervenir responsablemente y mejorar su calidad de vida. Es aprendizaje de calidad, cuando el aprendiz en una postura emancipada busca respuestas y conquista espacios de reconocimiento de saberes aplicables pues no se trata de aprendizajes superficiales, inocuos, temporales, son aprendizajes que trascienden y son duraderos que no por serlo son totalmente cerrados sino que permiten la modificación, que permiten la actualización y la relativización.

La evaluación desde estas posturas no se limita a ponderar los resultados de aprendizaje basados solo en rubricas alineadas sino considerando las distintas expresiones y la dinámica relacional vivencial de los estudiantes, lo que implica conocer más profundamente la naturaleza del aprender en sus distintas dimensiones (universalmente teorizadas y expuestas como tipologías y taxonomías) en complementación con el reconocimiento situado de las realizaciones individuales del estudiante como ser que se construye en interacción.

- **Las representaciones conscientes del profesorado: Percepciones sobre sí mismos, su autoeficacia y sus propios enfoques**

Confrontar la calidad del aprendizaje es pensar necesariamente en aprendizaje profundo, significativo duraderos, trascendente y útil. Es considerar desde la pedagogía orientadora de la autonomía, la necesidad de constituir proyectos de formación centrados en el aprendizaje no con objetivos terminales sino en consistencia con las demandas de una sociedad líquida caracterizada por la ambigüedad, la complejidad, las interrelaciones y la incertidumbre. Si en educación estas representaciones sobre el sí mismo la enseñanza, el ser del maestro, el aprendizaje, permanecen inflexibles matizadas por estándares fuera de contexto, difícilmente se evidenciarán las transformaciones necesarias en los profesionales de la educación a las que están llamando la sociedad y la cultura.

En convergencia con lo estudiado por Kitsantas y Zimmerman, 2005, considerando que las competencias académicas se desarrollan en entornos de práctica, y dado que durante los procesos formativos se producen cambios graduales en las concepciones sobre el aprendizaje y sobre el papel de la enseñanza que influyen en la acción, de acuerdo con lo analizado desde las entrevistas se puede concluir que el contacto socio formativo en el marco de un programa estructurado y al mismo tiempo abierto y flexible como lo es un programa de maestría que enfatiza la investigación educativa, ofrece espacios de oportunidad para la emergencia

de capacidades de autorregulación consciente y mucho de ello se puede deber al modelado y a la interacción con los pares.

Allí las reflexiones sobre el sí mismo y el propio funcionamiento cognitivo se convierten en sustento del sentimiento de competencia y así la eficacia percibida aumenta, tanto como la confianza en el poder de intervención y solvencia conceptual frente a los desafíos del ejercicio profesional, lo que además se convierte en un soporte motivacional intrínseco.

La pertinencia de investigaciones como esta radica en la necesidad de continuar analizando y debatiendo sobre cómo los profesores enseñan desde lo que creen y comprenden sobre el aprendizaje y el poder que ejercen para estimar la calidad del mismo. Es importante en esa relación intersubjetiva de estudiantes y docentes adultos reflexionar sobre lo que creen los aprendices, sobre como entienden el ejercicio de pensar sobre sí mismos como algo vital para la autogestión. Es un ejercicio, de alta responsabilidad individual pero que debe reconocer las interdependencias útiles que hacen que realmente cada persona pueda valorar su propia competencia y proyectarse socialmente en campos de oportunidad y desarrollo de sí mismos con posibilidades de intervención e influencia para propiciar transformaciones.

Sin duda, varias de las necesidades reveladas en relación con la expectativas de formación posgradual encontraron respuesta manifestada en un aumento de la autoeficacia percibida y satisfacción personal (conciencia del valor profesional, mejora de competencias metodológicas, de sistematización, de intervención, seguridad en el rol a

propósito de la experiencia formativa vivida dentro del programa.

▪ **Posibilidad de un pensamiento pedagógico del caribe**

Pensar la enseñanza, el aprendizaje , las prácticas, la evaluación, las interacciones, el currículum en educación avanzada y configurar rasgos de un pensamiento educativo o de un pensamiento pedagógico desde las polícromías territoriales del caribe colombiano mediado por el modelo formativo del programa de Maestría en educación, implica seguirse moviendo en la búsqueda y en el diálogo a partir de preguntas siempre nuevas a los sujetos y no necesariamente interrogar a los saberes o las memorias. Ello es generativo de transformaciones profundas en las concepciones y en la aplicación de teorías y sintonizarlas con narrativas desde las realidades socioculturales en nuestras subregiones.

Se debe hacer mayor énfasis en los aspectos culturales y de diversidad en contexto y promover la emergencia del conocimiento originario que por estar ligados a la esencia de lo regional constituyen pedagogías relacionales que también consideran coordenadas universales y tránsito entre paradigmas.

Uno de los aspectos en el que sería relevante constituir pensamiento pedagógico es en lo que respecta a la valoración de la calidad del aprendizaje; más allá de la definición de rúbricas de evaluación de desempeños, tocar el diseño e invención de ambientes, y redibujar, desde experiencias de aprendizaje y evaluación pertinentes, los mínimos deseables para un aprendiz autónomo.

Se requiere desde el escenario del programa, reflexionar en el horizonte crítico social, sobre los conflictos que representan los patrones generalizantes, asumiendo de manera crítica y creativa la imposibilidad de una total estandarización. Se podría actuar en consecuencia de la complejidad de las dimensiones de la educabilidad del ser humano, de la diversidad de intenciones y necesidades emergentes en el mundo, considerando más allá de los intereses técnico, práctico y emancipatorio, (Habermas, 1996,) los sentidos que emanan de los discursos y de los imaginarios pedagógicos (Taylor, 2006). individuales y colectivos cuyas transformaciones derivan en nuevos constructos y nuevas teorías para aplicar.

Este estudio deja una serie de criterios que pueden servir como referentes conceptuales y metodológicos para extenderlo a otras instituciones donde existen estudiantes de maestría y donde hay preocupaciones sobre las transformaciones que se ejercen desde los modelos de formación hacia los perfiles de egreso.

▪ **Valoración de la fenomenografía como abordaje metodológico en la autoevaluación educativa**

Desde la experiencia desarrollada en este estudio se valora la fenomenografía como un marco metodológico aplicable y útil para derivar representaciones conscientes y compromisos en procesos de mejoramiento basados en la implementación y gestión de estrategias que enriquezcan la docencia y favorezcan la eficacia en los procesos educativos. Es un abordaje útil y apropiado para aplicar solo o en combinación con otros diseños investigativos, de corte

cualitativo, en especial en procesos de autoevaluación educativa para el mejoramiento de procesos y de resultados.

La fenomenografía, permite el análisis de las variaciones en las concepciones que tienen las personas relativas a un fenómeno del mundo. En este caso las variaciones posibles en las concepciones de los participantes de un programa de formación que se integran desde diferentes roles, profesores y estudiantes. Permite al investigador acercarse a la experiencia vivida por el sujeto, (Guo et al., 2017), a través del discurso en modelos narrativos o combinado con métodos observacionales registrar y analizar la vivencia in situ. Sin embargo, pese a esta posible mixtura, el abordaje fenomenográfico propuesto por Marton, (1997), y colaboradores se *“centra en los pensamientos, vivencias e ideas de los propios actores desde una perspectiva cualitativa, y eso facilita descripciones más ricas de las distintas formas en que los estudiantes experimentan el fenómeno en estudio”*.

Los aportes de la investigación apuntaron a definir conjuntos de rasgos que enriquecen los conceptos y describen las concepciones sobre enfoques de enseñanza, sin pretender unificarlas, reconceptualización que será el fundamento de transformaciones curriculares, considerando como estos cambios y perspectivas diversas afectan el planeamiento estratégico y didáctico de los profesores, representaciones más claras y actualizadas sobre las necesidades de aprendizaje, y sobre la calidad del aprendizaje, determinando a su vez alternativas de evaluación y valoración integral de los profesionales en formación.

Cuando se diseña un programa de formación se parte

generalmente de algunos a priori en los modelos formativos y aunque al configurar el modelo se hayan realizado evaluaciones de la demanda y de contexto para definir perfiles de egreso, el proceso que se realiza durante el despliegue o el desarrollo curricular es esencialmente de evaluación por contraste entre lo ideado, lo hipotético y el marco de referencia interno o externo. Este estudio fenomenográfico por eso contribuye a confirmar las previsiones y a reconocer la emergencia de características alternas, además de tener presente el cómo se aprecian y aprovechan las concurrencias o convergencias universales puestas en contexto.

▪ **La práctica reflexiva y el desarrollo del pensamiento del profesorado universitario.**

Es necesaria la sistematización de las narrativas universitarias como fuente de experiencias y lecciones aprendidas. La reflexión y el diálogo se reconocen como formas más eficaces de formación docente colegiada si se quiere intervenir la propia actuación para impactar las prácticas reales en una lógica de co-construcción y alineación hacia metas convergentes dentro de un programa o al interior de un proyecto educativo. Para ello debe darse relevancia al sentido de competencia o autoeficacia de manera que mediados por el desarrollo de procesos metacognitivos se promueva la construcción de la autonomía. (Sierra, 2012)

Para encontrar ese camino es necesario instaurar el acompañamiento dentro de la cultura de autoevaluación institucional y no solo el monitoreo o el seguimiento constante de indicadores. El uso de medios corporativos y plataformas para la gestión permanente del crecimiento continuo de los

actores universitarios y no solo para obtener estimaciones de eficacia por la necesidad de controles de calidad expresada desde los resultados de aprendizaje, puede configurarse como un modelo participativo de trabajo colectivo con aportes y acciones desde las distintas instancias institucionales en el compromiso por el mejoramiento.

- **Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios de pregrado y posgrados y la fundamentación de la acción didáctica del profesorado**

Se recomienda una revisión radical de los planteamientos teóricos y orientaciones vigentes en nuestro contexto para continuar evolucionando y afianzando la aproximación de la enseñanza centrada en el aprendiz sus experiencias, perspectivas, habilidades, competencias y necesidades, y por otro una indagación y documentación profunda sobre el aprendizaje del profesorado en educación superior, inquiriendo cómo sobreviven las principales prácticas educativas universitarias y cuáles son los elementos motivacionales que sostienen la gestión autónoma en la docencia. Los aspectos emergidos desde las respuestas a entrevistas y a las escalas pueden ser integrados y definidos como factores que eventualmente pueden tener un valor predictivo en relación con los cambios que los egresados del programa de Maestría en educación puedan generar en las instituciones donde realizan su ejercicio docente habitual. Por ello además, se requieren estudios complementarios no solo a nivel de la formación de educadores sino en el ámbito de otras profesiones sobre las acciones de gestión didáctica universitaria en una perspectiva de autoeficacia en los estudiantes.

En esta línea de trabajo se encuentra en fase de diseño, un proyecto de investigación que tiene como propósito indagar las bases que configuran la fundamentación de la acción didáctica pedagógica, las prácticas evaluativas y la gestión de la calidad del aprendizaje en la Universidad de Córdoba, de manera esta intención permita caracterizar más profundamente el proceso formativo en los distintos programas concibiéndolos como componentes de un ecosistema educativo institucional que se integra a través de interinfluencias al proceso de formación en los distintos niveles de escolaridad dado la inserción laboral de los egresados de la Universidad en escuelas y establecimientos educativos de la región.

Hay una serie de interrogantes por resolver al nivel del pregrado, de maestrías y doctorados, por ejemplo, sobre cuáles son los determinantes de las acciones didácticas y pedagógicas que orientan además las prácticas evaluativas desarrolladas en los diferentes programas de las Universidades públicas. También es necesario profundizar sobre las evidencias de articulación de estas prácticas con los propósitos de formación institucional y con las tendencias y emergencias educativas a nivel nacional e internacional.

Aunque hace más de tres décadas se ha revaluado el concepto de clase, esto sigue constituyendo una estructura reguladora del tiempo de interacción docente con sus estudiantes no solo en Colombia. Pese a que se promueven conceptos dinámicos como el de diseño de experiencias de aprendizaje, de nuevas formas de trabajo intersubjetivo con fundamento en modelos interestructurantes que se expresan

en los discursos de proyectos en educación superior, estas propuestas no se han asimilado o integrado en las representaciones del profesorado sobre cómo se conciben los procesos de enseñanza, de aprendizaje y evaluación en los programas académicos universitarios.

Estas tareas se lograrán solo haciendo especial énfasis en procesos de análisis y metacognición individual extendidos a estudios sustentados en una cultura de metacognición organizacional como uno de los aspectos a incluir en los procesos de autoevaluación con efectos en el diseño de planes y acciones de cualificación y de mejoramiento de las condiciones de calidad en educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez-Gayou, J.L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós Educador. México .
- Atkinson, D.R.; Furlong, M.J. y Janoff, D.S. (1979). A four-component model for proactive accountability in school counseling», *School Counselor*, 37; 23-30.
- Ausubel, D. P. (2002). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
- Batanero, C. y Godino, J. D. (2001). Análisis de datos y su didáctica. Universidad de Granada.
<http://www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOS>
- Becher, T. (1989). "Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines". Milton Keynes: Open University Press.
- Bennett, N., E. Dunne, et al. (2000). "Skills development in higher education and employment." Buckingham: SRHE and Open university press.
- Biggs, J. (1999). "Teaching for quality learning at university." Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal*

of Educational Psychology, 71, 133- 149. doi:
10.1348/000709901158433

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university: What the student does. McGraw-Hill Education.

Borg, S. (1998). "Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative

Burns, A. (1992). "Teacher beliefs and their influence on classroom practice." *Prospect* 7(3): 56-65. Clark, C. M. and P. L. Peterson (1986). "Teachers. thought processes." In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. 3rd ed., New York, Macmillan: 255-296.

Briceño, J.; Benarroch, A. ; Marín, N. (2013). Coherencia epistemológica entre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios colombianos. Comparación de resultados con profesores chilenos y españoles". *Enseñanza de las Ciencias* pp. 58-74.

Boulton-Lewis, G., Smith, D., McCrindle, A., Burnett, P., & Campbell, K. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and instruction*, 11(1), 35-51.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00014-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00014-1)

Carrascal Torres, S. N. (2010). Integración de tareas" SOLO" para el desarrollo de competencias básicas en primer semestre de educación superior. Granada. Universidad de Granada. Recuperado de:
<https://hera.ugr.es/tesisugr/18839125>

Clavería, A. V. (2018). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza en la educación superior chilena: un análisis comparativo. *Tendencias pedagógicas*, (31), 127-136

- Cotton, K. (1995). Effective schooling practices: A research synthesis. 1995 updated. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Covington, M. V. (1992). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. Cambridge University Press.
- CESU. (2022). Actualización de los Aspectos por Evaluar para la autoevaluación con fines de acreditación en alta calidad de las instituciones de educación superior.
- Clark, C. P. y Peterson, B. P. (1986). Teacher's thought processes. Handbook of research on teaching. Nueva York: Macmillan.
- Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. In J. G. Cornell University, Administrative Science Quarterly (pp. 128-152). Sage Publications, Inc
- Dall'Alba, G. (1991). "Foreshadowing conceptions of learning." Research and Development in Higher Education 13: 293-297.
- Dall'Alba, G. (2005). "Improving teaching: Enhancing ways of being university teachers." Higher Education Research and Development 24(4): 361-372.
- Dall'Alba, G. and B. Hasselgren (1996). "Reflections on phenomenography: Towards a methodology?" Gothenburg Studies in Educational Sciences No. 109, Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Dall'Alba, G. (1990). "Foreshadowing conception of teaching." *Research and Development in Higher Education*, Griffith University, Brisbane, Australia 13: 291-297.
- Dall'Alba, G. (1991). "Foreshadowing conceptions of learning." *Research and Development in Higher Education* 13: 293-297.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). Plenum Press.
- Dunkin, M. J. (1990). "The induction of academic staff to a university: Processes and products." *Higher Education* 20: 47-66.
- Dunkin, M. J. and R. P. Precians (1992). "Award-winning university teachers. concepts of teaching." *Higher Education* 24: 483-502.
- Entwistle, N., D. Skinner, et al. (2000). "Conceptions and beliefs about .good teaching.: An integration of contrasting research areas." *Higher Education Research and Development in Higher Education* 19: 19-26.
- Entwistle, N. and H. Tait (1990). "Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments." *Higher Education* 19: 169-194
- Entwistle, N. J. and P. Ramsden (1983). "Understanding student learning." London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J. (1998). "Approaches to learning and forms of understanding." in: B. Dart and G. Boulton Lewis (Eds) *Teaching and Learning in Higher Education* (Melbourne: Australian Council for Educational Research): 72.101-243.

- Espí Lacomba N., Aruca Díaz, A., Lazo Machado- J. (2008) Estrategias para la mejora continua de la calidad y su evaluación en la educación superior. Colectivo de autores. Cursos Pre Congreso Universidad 2008. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Farrell, T. S. C. (2005). "Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices." *Teaching English as a Second or foreign Language* 9(2).
- Feuerstein Reuven, Klein Pnina y Tannebaum Abraham. (1991). Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical Psychosocial and Learning implications. Freund Publishing house Ltd., England.
- Feuerstein, R., & Rand, Y. (1974). Mediated Learning Experiences: An Outline of the Proximal Etiology for Differential Development of Cognitive Functions.
- Feyerabend, P. (1975). How to Defend Society Against Science. Knowledge, Science and Relativism. Philosophical Papers. Volume 3. By Paul Karl Feyerabend. Ed. John Preston. Cambridge University Press,
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, Nottingham: Society for Research into Higher Education, v. 8, n. 2, p. 151-163.
- Freeman, D. and J. C. Richards (1993). "Conceptions of teaching and the education of second language teachers." *TESOL Quarterly* 27(2): 193-216.

- Freiberg-Hoffmann, A., & Fernández-Liporace, M. (2016). Learning approaches in argentinian university students, according to R-SPQ-2F: Analysis of their psychometric properties. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(2), 307-329. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n2.51874>
- Freiberg-Hoffmann, Merino, C., Hauire, E., Fernández, M. (2021). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire-Short Version.: A Psychometric Analysis in College Student. Versión breve del Cuestionario Revisado de Proceso de Estudio-2 Factores: Un análisis psicométrico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology* 2021, Vol. 14, Nº 2 (Págs. 1-22)
- Gagne, R. M. (1962). The acquisition of knowledge. *Psychological Review*, 69(4), 355-365. <https://doi.org/10.1037/h0042650>
- Gagne, R. (1985). The conditions of learning and theory of instruction Robert Gagné. New York, NY: Holt, Rinehart ja Winston.
- Glassick, Charles E., Taylor, Mary y Maeroff, Gene I. (2003). La valoración del trabajo académico
Colección Biblioteca de la Educación Superior. México.
- Gómez, V. y Guerra, P. (2012) “Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?”. *Estudios Pedagógicos*.
- González, J., Del Rincón Igea, B., Del Rincón Igea, D. (2011). Estructura latente y Consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 277-293.

- Guo, J. P., Yang, L. y Shi, Q. (2017). Effects of perceptions of the learning environment and approaches to learning on Chinese undergraduates' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 125-134.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X17300019>
- Habermas, Jürgen. (1996). *Conocimiento e Interés*. Universitat de Valencia 2ª edición
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press
- Hernández Moreno, E. M (2010). *Aprendizajes, competencias y rendimiento académico en la titulación de estudios socioculturales de la Universidad de Cienfuegos*. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad de Granada. Granada, 2010. Recuperado de: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4971/1/18709576>.
- Hofer, B. K. , Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), pp. 88-140.
- Kember, D. (1997). "A re conceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching." *Learning and Instruction* 7(3): 255-275.
- Kember, D. and L. Gow (1994). "Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning." *Journal of Higher Education* 65(1): 58-74.

- Kirkpatrick, D. L. (1959). Evaluating Training Programs. San Francisco: Berrett Koehler.
- Kirkpatrick, D. L. (1960). Techniques for evaluating training programs: Behavior.American Society for Training and Development Journal,19, 13-18
- Kitsantas, A., B. J., & Zimmerman (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (pp. 509–526). Guilford Publications
- Larsson, S. (1983). "Describing teachers. conceptions of their professional world." In R. Halkes and J.K. Olson (Eds.), Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education: 123-133.
- Larsson, S. (1984). "Competing paradigms for research and evaluation in the teaching of English." Research in the Teaching of English 27(3): 283-292.
- Lindblom-Ylänne, S., K. Trigwell, et al. (2006). "How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context". Studies in Higher Education 31(3). 285-298.
- López, M. y López, A. I. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. Revista Colombiana de Educación, 64, 131-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413634076006>
- Martin, E. and M. Balla (1991). "Conceptions of teaching and implications for learning." Research and Development in Higher Education 13: 298-304.

- Martin, E., M. Prosser, et al. (2001). "Academics, understanding of their subject matter and the relationship of this to their teaching". Paper presented at the EARLI Conference, Berne.
- Martin, E., M. Prosser, et al. (2000). "What university teachers teach and how they teach it." *Instructional Science* 28: 387-412.
- Martin, E. and P. Ramsden (1992). "An expanding awareness. How lecturers change their understanding of teaching." *Higher Education* 13: 298-304.
- Marton, F. and L. O. Dahlgren (1976). "The outcome space of some basic concepts in Economics." *Scandinavian Journal of Psychology* 17: 49-55.
- Marton, F. and R. Saljo (1976a). "On qualitative differences in learning I: outcome and process." *British Journal of Educational Psychology* 46: 4-11.
- Marton, F. and R. Saljo (1976b). "On qualitative differences in learning II: outcome as a function of the learner's conception of the task." *British Journal of Educational Psychology* 46: 115-127.
- Marton, F. (1981). "Phenomenography. Describing conceptions of the world around us." *Instructional Science* 10: 177- 200.
- Marton, F. and R. Saljo (1984). "Approaches to learning." In F. Marton, D. Hounsell and N.J. Entwistle(eds) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press. 252
- Marton, F. (1986). "Phenomenography . a research approach to investigating different understandings of reality." *Journal of Thought* 21: 28-49.

- Marton, F. (1988). "Describing and improving learning., in Schmeck, R.R. (ed.), Learning Strategies and Learning Styles." in Schmeck, R.R. (ed.), Learning Strategies and Learning Styles. New York: Plenum.
- Marton, F. (1992). Phenomenography and "the art of teaching all things to all men". International Journal of Qualitative Studies in Education, 5, 253-267.
<https://doi.org/10.1080/0951839920050305>
- Marton, F., G. Dall'Alba, et al. (1993). "Conceptions of learning." International Journal of Educational Research 19: 277-300.
- Marton, F. (1994). "Phenomenography." In T. Husen and T.N. Postlethwaite (Eds), The International Encyclopaedia of Education Vol. 8 (2nd Ed.). Oxford: Pergamon: 4424-4429.
- Marton, F. (1995). "Cognosco ergo sum. Reflections on reflections." Nordisk Pedagogik 15(3): 165 -180
- Marton, F., G. Dall'Alba, et al. (1996). "Memorizing and understanding: the keys to paradox?" In D.A. Watkins and J.B. Biggs (eds). The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences. HK: CERC and ACER: 69-84.
- Marton, F. and S. Booth (1997). Learning and awareness." Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., D. Hounsell, et al. (1997[1984]). "The Experience of Learning. Edinburgh, Scottish Academic Press.
- Marton, F. and A. B. Tsui (2004). "Classroom discourse and the space of learning." Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Monroy, F., Gonzalez-G., Hernandez-Pina, F . (2015). Un análisis psicométrico del Inventario de Enfoques de la Enseñanza (ATI) y una propuesta para su versión en español (S-ATI-20). Anal. psicol. [en línea]., vol.31, n.1, pp.172-183. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>.
- Montenegro Maggio, Helena, & González Ugaldeb, Carlos. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario: "Enfoques de Docencia Universitaria"(Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). Estudios pedagógicos (Valdivia), 39(2), 213-230. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200014>
- Muñoz, R., & Hernández, R. (2019). Authentic assessment in higher education: A systematic review of assessment tasks in design-oriented programmes. Assessment & Evaluation in Higher Education, 44(8), 1132-1149.
- Murray, K. and R. Macdonald (1997). "The disjunction between lecturers. conceptions of teaching and their claimed educational practice" Higher Education 33: 331-349.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, 91(3), 328-346
- Norton, L. Richardson, J. y Hartley, J. (2005). "Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education". Higher Education, 50(4), pp. 537-571.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers. beliefs and education research: Cleaning up a messy construct." Review of Educational Research 63(3).

- Perkins, D. (2008) "¿Qué es la comprensión?", en: Stone Wiske, M. (Comp.). La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. págs. 70-100, Buenos Aires: Paidós,
- Phillips, Jack J. (2003). Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs. Hardcover, Second Edition. Routledge (first published July 1997)
- Piaget, J. (1999). La Psicología de la Inteligencia. Barcelona: Crítica
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. Revista de Investigación Educativa, 18(2), 261-287. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Pozo, J. and Scheuer, et al (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona Graó.
- Pratt, D. D. (1992). "Conceptions of teaching." Adult Education Quarterly 42: 203-220.
- Pratt, D. D. (1992b). "Chinese conceptions of learning and teaching: a Westerner's attempt at understanding." International Journal of Lifelong Education 11(4): 301-319.
- Prosser, M. (1993). "Phenomenography and the principles and practices of learning." Higher Education Research and Development 12: 21-31.
- Prosser, M. and C. Barrie (2003). "Using a student-focused learning perspective to align academic development with institutional quality assurance." In R. Blackwell and P. Blackmore (Eds.), Towards strategic staff development in

higher education, Berkshire: Society for Research into Higher Education and Open University Press: 191-202.

Prosser, M., E. Martin, et al. (2005). "Academics. experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning." *Instructional Science* 33: 137- 157.

Prosser, M. and R. Millar (1989). "The .how. and .what. of learning physics." *European Journal of Psychology of Education* 4: 513-528.

Prosser, M., K. Trigwell, et al. (1994). " A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching." *Learning and Instruction* 4: 217-231.

Prosser, M. and K. Trigwell (1997). "Using phenomenography in the design of programs for teachers in higher education." *Higher Education Research and Development* 16(1): 41-54.

Prosser, M. and K. Trigwell (1999). "Understanding learning and teaching." Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press

Prosser, M., K. Trigwell, et al. (1994). " A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching." *Learning and Instruction* 4: 217-231.

Quinlan, K. M. (1999). "Commonalities and controversy in context: A study of academic historians educational beliefs." *Teaching and Teacher Education* 15: 447-463.

- Ramsden, P. (1987). "Improving teaching and learning in Higher Education: the case for a relational perspective." *Studies in Higher Education* 12(3):
- Ramsden, P. (1989). "Perceptions of courses and approaches to studying: an encounter between paradigms." *Studies in Higher Education* 14(2): 157-58.
- Ramsden, P. (1992). "Learning to teach in Higher Education." London and New York: Routledge.
- Ramsden, P. and N. Entwistle (1981). "Effects of academic departments on students approaches to studying." *British Journal of Educational Psychology* 51: 363-383.
- Ramsden, P., G. Masters, et al. (1993). "Phenomenographic research and the measurement of understanding: an investigation of students. conceptions of speed, distance, and time." *International Journal of Educational Research and Development in Higher Education* 19(3): 301-316.
- Ravanal, E.; Camacho, et al . (2014). "¿Qué dicen los profesores uni-versitarios de ciencias sobre el contenido, metodología y evaluación? Análisis desde la acción educativa". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 12, 1, pp. 307-335
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C y Schaffer, G. (2005). *World Class Schools: International. Perspectives on School Effectiveness*. London: Routledge
- Rovio-Johansson, A. (1999). "Being good at teaching: Exploring different ways of handling the same subject " in *Higher Education, Goteborg Studies in Educational Sciences* 140, ACTA Universitatis Gothoburgensis: Goteborg.
- Rovio-Johansson, A. y Ingerman, Å. (2016). *Continuity and development in the phenomenography and variation theory*

- tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 257-271. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1148074>
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2018). Informal formative assessment in the classroom: Assessment for learning. In D. L. Schwartz & D. J. Hacker (Eds.), *Domain-specific conceptualizations of learning* (pp. 325-341). Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Saljo, R. (1997). "Talk as data and practice - a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience: A critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience." *Higher Education Research and Development* 16: 173-190.
- Samuelowicz, K. and J. D. Bain (2001). "Revisiting academics. beliefs about teaching and learning." *Higher Education* 41: 299-395.
- Santiago, B. (2021). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con la motivación intrínseca y extrínseca, XVI Congreso nacional de investigación educativa, CNIE. Puebla-México.
- Sierpinska, A. (1994). *Understanding in mathematics*. London. The Falmer Press.
- Sierra Pineda, I. (2011). *La mediación metacognitiva en los procesos de autorregulación del aprendizaje*. Fondo editorial Universidad de Córdoba. Colombia

- Sierra, Pineda I. (2012). Enfoques de mediación metacognitiva para una docencia universitaria orientada al logro del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 6(11), 65-87.
- Sierra Pineda, I. (2014). Los entornos tecnológicos con orientación metacognitiva como recursos para la gestión de ambientes y redes personales de aprendizaje en educación superior. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires-Argentina.
- Sierra, P.I.; Noro, J., Vermeren, P., Campos, N., Rosario, P., Fuentes, S., Carrascal, N., Pacheco, M., Doria, R., (2023). Campos Ferreira, N. V. (2023). Confianza, ética y nueva pedagogía: tríada en el desafío para el cambio en educación. Serie Aprender a Educar. Fondo editorial Universidad de Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/e306e3c1-43b5-4d68-a0e5-5f4a69d5f301/content>
- Soler Contreras, M. G., Cárdenas Salgado, F. A., Hernández-Pina, F., & Monroy Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación Y Educadores*, 20(1), 65-88. Recuperado a partir de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6454>
- Soler, M. G., Cárdenas, F. A., Hernández-Pina, F. (2014). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Revista Ciência & Educação (Bauru)*, V. 24, n. 4 <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Zm7XtHNT8nyGGQZrZdyQ6JK/?lang=es>
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona. Paidós-MEC

- Sweller, J. (2017). Cognitive load theory, evolutionary educational psychology, and instructional design. In S. Schwan & U. Cress (Eds.), *The psychology of digital learning: Constructing, exchanging, and acquiring knowledge with digital media* (pp. 25-38). Springer.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios Sociales Modernos*. Barcelona: Paidós
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education* 16: 575-591.
- Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. New York: Springer.
- Trigwell, K. (2000). Phenomenography: variation and discernment, in C. Rust (Ed.) *Improving Student Learning*, 7th International Symposium: 75-85.
- Trigwell, K. (2002). Approaches to teaching design subjects: a quantitative analysis, *Art, Design and Communication in Higher Education* 1: 69-80.
- Trigwell, K. and P. Ashwin (2006). An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. *Higher Education* 51: 243-258.
- Volet, S. & Chalmers, D. (1992). Investigation of qualitative differences in university students' learning goals, based on an unfolding model of stage development. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 17-34.

- Watkins, R, Leigh D., Foshay, R., & Kaufman R. (1998). Kirkpatrick Plus: Evaluation and continuous improvement with a community focus. *Educational Technology Research & Development*, 46, pp. 90-96
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81

Anexos

Test para determinar enfoques de aprendizaje

Adaptación desde el test desarrollado Por John Biggs (2001)

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Casi siempre

Enunciados	1	2	3	4	5
1. El estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
2. Encuentro que estoy continuamente recordando temas estudiados, cuando camino a casa andando al trabajo, descansando.					
3. Mi objetivo es aprobar los cursos que estudio haciendo el menor trabajo posible.					
4. Solo estudio en serio lo que se ve en la clase o lo que está en el plan o el Syllabus.					
5. Siento que realmente cualquier tema puede ser interesante una vez que me pongo a trabajar en él.					
6. La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y con frecuencia paso tiempo extra tratando de obtener más información acerca de ellos.					
7. Cuando no encuentro que un curso que tomo es interesante, me esfuerzo lo mínimo.					
8. Aprendo algunas cosas mecánicamente repasándolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las comprenda.					
9. Me parece que estudiar temas académicos puede ser en ocasiones tan emocionante como leer un buen libro o ver una película.					
10. Me autoevalúo en temas importantes hasta que los entiendo					
11. Me guste o no me guste, puedo ver que estudiar es una buena manera para conseguir un empleo, mejorar mis opciones de trabajo o la labor que realizo					
12. Me limito o reduzco mi esfuerzo a estudiar lo que específicamente me señalan en clase, pues creo que es innecesario hacer algo extra.					
13. Intento relacionar lo que he aprendido en esta asignatura con lo que he aprendido en otras.					

14. Dedico gran parte de mi tiempo libre a recopilar más información sobre temas interesantes ya tratados					
15. Creo que no es útil estudiar los temas en profundidad. Eso solo confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es familiarizarse con los temas para aprobarlos.					
16. Me parece que los profesores no deben esperar que los estudiantes pasen mucho tiempo estudiando materiales que luego no van a ser evaluados					
17. Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las cuales busco respuesta.					
18. Para mí sí tiene sentido estudiar el material y trabajar suficiente en un tema para poder formarme mi propia conclusión y así quedar satisfecho.					
19. No tiene sentido estudiar el material que probablemente no va a entrar en una prueba.					
20. Me parece que la mejor forma de aprobar un curso es tratar de memorizar aquello sobre lo que seguramente van a preguntar					
21. Intento relacionar un nuevo material, mientras lo leo, con lo que ya conozco sobre un tema.					
22. Trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material es interesante					

Inventario de enfoques de enseñanza

Elija su respuesta según la siguiente escala:

- 1 - Este ítem es *raramente o nunca* cierto para mí en esta asignatura
- 2 - Este ítem es *alguna vez* cierto para mí en esta asignatura
- 3 - Este ítem es cierto para mí la *mitad de las veces* en esta asignatura
- 4 - Este ítem es *frecuentemente* cierto para mí en esta asignatura
- 5 - Este ítem es *casi siempre o siempre* cierto para mí en esta asignatura

ENUNCIADOS		Opciones de respuesta				
		1	2	3	4	5
1.	Es recomendable que los estudiantes centren su estudio en aquello que yo les proporcione, porque generalmente tienen poco conocimiento sobre los temas de estudio					
2.	Es importante que en los cursos que desarrollo se describa en su totalidad en función de los objetivos relacionados con los resultados de aprendizaje esperados que los estudiantes han de saber con respecto a la evaluación					
3.	En mis clases la interacción con los estudiantes se desarrolla mediada por las conversaciones sobre los temas de estudio					
4.	En mis clases lo más importante es presentar a los estudiantes suficiente información para que sepan lo que tienen que aprender					
5.	Reservo una parte del tiempo de clase para que los estudiantes puedan discutir entre ellos conceptos e ideas claves de la asignatura					
6.	En mis clases me centro en impartir información disponible en textos y lecturas claves					
7.	Animo a los estudiantes a reestructurar su conocimiento previo en función del pensamiento disciplinar inherente a la asignatura que van a desarrollar					
8.	En las sesiones de clase de mi asignatura deliberadamente provoco debate y discusión					
9.	Estructuro la enseñanza en mis clases para ayudar a los estudiantes a superar la evaluación					
10.	En las clases de mis cursos o asignaturas es importante que los estudiantes tomen apuntes					
11.	En mis clases proporciono a los estudiantes la información que van a necesitar para superar la evaluación.					
12.	Pienso que debo conocer la respuesta a cualquier pregunta que los estudiantes puedan formular en mis asignaturas					

13. Facilito oportunidades para que los estudiantes discutan sus cambios de pensamiento y comprensión en relación con la asignatura o curso que desarrollo					
14. Una parte del tiempo de clase debería ser dedicado a cuestionar las ideas de los estudiantes.					
15. Mi enseñanza se centra en la buena presentación de la información a los estudiantes					
16. Veo la enseñanza como la forma de ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevas formas de pensamiento sobre los temas trabajados.					
17. Al enseñar es importante para mí supervisar los cambios de comprensión que experimentan los estudiantes en relación con los temas trabajados					
18. Mi enseñanza se centra en transmitir a los estudiantes lo que sé.					
19. La enseñanza tendría que ayudar a los estudiantes a cuestionar su propia comprensión sobre los cursos que desarrollo con ellos					
20. La enseñanza tendría que incluir la ayuda requerida para que los estudiantes encuentren sus propios recursos de aprendizaje					

Escala adaptada del ATI - Approaches to Teaching Inventory (2002)

ISABEL SIERRA PINEDA



Doctora en Psicología y educación por la Universidad de Granada. Doctora en Ciencias de la Educación. Rudecolombia. Profesora Titular del departamento de Informática de la Facultad de Educación y Ciencias humanas, en la Universidad de Córdoba, Colombia. Directora del grupo de investigación Cymted-L, Investigación en mediaciones tecnológicas, cognición y lenguaje para la educación y el desarrollo Humano, de la Universidad de Córdoba. Actuó como Consejera Nacional en Ciencia, Tecnología e innovación en educación en educación entre 2011-2013. Par evaluador MINCIENCIAS y desde 2006 es Directora Regional y profesora de la Maestría en Educación de la Red de Universidades públicas del Caribe colombiano. Post doctora en Neurociencias, educación e investigación científica. Su producción académica e investigativa ha estado relacionada con la Aplicación de tecnologías en educación, el Pensamiento del profesorado, el Desarrollo de la metacognición, Neurociencia aplicada, la autorregulación y la calidad del aprendizaje.

JUANA ROBLES GONZÁLEZ



Profesora Titular e investigadora de la Facultad de Ciencias Básicas adscrita al Departamento de Matemáticas y Estadística de la Universidad de Córdoba (Colombia). Especialista en Estadística y Magister en Ciencias Estadística de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) y Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc (México). Profesora en varios cursos en el pregrado de Estadística y en cursos de posgrado de la Universidad de Córdoba- Colombia y de la Maestría en Educación SUE Caribe. Sus intereses investigativos se presentan en áreas de la Estadística y la Educación. Par evaluador de MINCIENCIAS, con varias publicaciones de artículos en revistas a nivel nacional e internacional es miembro del grupo de investigación en Estadística de la Universidad de Córdoba y del grupo de investigación Cymted-L: de la Universidad de Córdoba.

Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad del Atlántico - Rudecolombia (Red de Universidades Públicas de Colombia). Magister en Comunicación de la Universidad del Norte de Barranquilla. Comunicadora social-periodista. Es profesora titular e investigadora en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, en el departamento de Informática. Sus intereses investigativos se han enfocado en el pensamiento comunicativo y los lenguajes, especialmente, en la línea de los ecosistemas comunicativos en educación, en alternancia con su experiencia en la gestión curricular y políticas educativas sobre capacidades diversas, inclusión social y pedagogía diferencial. Es par evaluador Minciencias. Miembro del comité Asesor Maestría en Educación SUE Caribe y miembro del Grupo de investigación Cymted-L

MARTHA PACHECO LORA



Doctora en Psicología y educación por la Universidad de Granada. Profesora Titular del departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Ciencias humanas, en la Universidad de Córdoba, Colombia. Psicóloga y Magister em educación. Es miembro del Grupo de investigación Cymted-L. Es miembro del Comité de Acreditación Institucional de la Universidad de Córdoba, asesora de procesos de acreditación y renovación de registro calificado. Miembro del comité asesor, docente y directora de proyectos de investigación en la Maestría en Educación SUE Caribe. Su interés investigativo ha estado centrado en la implementación de estrategias de formación por competencias, la evaluación del aprendizaje y el desarrollo humano en contexto

NOHEMY CARRASCAL TORRES



