



Revista iberoamericana de educación superior

ISSN: 2007-2872

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación;
Universia

González-Catalán, Felipe-Ignacio

Enfoques de enseñanza: hacia una caracterización desde
comunidades docentes de educación superior técnico profesional

Revista iberoamericana de educación superior, vol. XI, núm. 30, 2020, pp. 160-180

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Universia

DOI: 10.22201/issue.20072872e.2020.30.594

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299166155009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Enfoques de enseñanza: hacia una caracterización desde comunidades docentes de educación superior técnico profesional

Felipe-Ignacio González-Catalán

RESUMEN

Actualmente, en la escuela de negocios de un instituto profesional en la región de Valparaíso, en Chile, se ha conformado una comunidad profesional de aprendizaje (CPA), focalizada en desarrollar una reflexión permanente en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la alineación y mejoramiento de la docencia desde su propio diálogo. Sin embargo, no se han considerado las características propias de la docencia en el área ni la forma en que los estudiantes alcanzan el aprendizaje. Este estudio tiene por objetivo comprender el funcionamiento en la sala de clases de una CPA a partir de la caracterización de las prácticas y enfoques de enseñanza que se ejecutan en la educación superior técnico-profesional. El estudio se enmarca en una epistemología pospositivista, desde un enfoque interpretativo con alcance exploratorio, mediante la aplicación de entrevistas en profundidad y *focus group*, y la utilización de la técnica de análisis de contenido. Esto ha permitido la generación de códigos y categorías que posibilitan la construcción de un modelo comprensivo de la docencia en esta comunidad.

Palabras clave: comunidades profesionales de aprendizaje, enfoques de enseñanza, estrategias de enseñanza y aprendizaje, docencia universitaria, Chile.

Felipe-Ignacio González-Catalán

felipe.gonzalez.c@pucv.cl

Chileno. Magíster en Educación con mención en Evaluación de Aprendizajes, Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente Agregado y Asesor Unidad de Mejoramiento de la Docencia Universitaria, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Temas de investigación: educación superior, alfabetización académica, evaluación de la docencia, evaluación para el aprendizaje.

Enfoques de aprendizagem: um desafio para a docência na educação superior técnica profissional

RESUMO

Atualmente, na escola de negócios de um instituto profissional na região de Valparaíso, no Chile, tem-se conformado uma comunidade profissional de aprendizagem (CPA), focalizada em desenvolver uma reflexão permanente em torno ao processo de ensino-aprendizagem, e na formação e melhoramento da docência a partir de seu próprio diálogo. Contudo, não se tem considerado as características próprias da docência na área nem a forma em que os estudantes alcançam a aprendizagem. Este estudo tem por objetivo compreender o funcionamento na sala de aula de uma CPA a partir da caracterização das práticas e enfoques de ensino que se executam na educação superior técnico-profissional. O estudo se adapta a uma epistemologia pós-positivista, a partir de um enfoque interpretativo com alcance exploratório, mediante a aplicação de entrevistas em profundidade e *focus group*, e a utilização da técnica de análise de conteúdo. Isto tem permitido a geração de códigos e categorias que possibilitam a construção de um modelo compreensivo da docência nesta comunidade.

Palavras chave: comunidades profissionais de aprendizagem, enfoques de ensino, estratégias de ensino e aprendizagem, docência universitária, Chile.

Learning approaches: a challenge for higher technical and vocational education teaching

ABSTRACT

Currently, in the business school of a professional institute in the region of Valparaíso, Chile, a professional learning community (in Spanish “Comunidad Profesional de Aprendizaje, CPA”) has been formed, focused on developing a permanent reflection around the teaching-learning process, and on the alignment and improvement of teaching from its own dialogue. However, no consideration has been given to the characteristics of teaching in the area or to the way in which students achieve learning. The aim of this study is to understand how a professional learning community works in the classroom, based on the characterization of teaching practices and approaches carried out in higher technical-professional education. The study is framed in a post-positivist epistemology, from an interpretative approach with exploratory scope, through the application of in-depth interviews and focus groups, and the use of the content analysis technique. This has allowed the generation of codes and categories that make possible the construction of a comprehensive model of teaching in this community.

Key words: professional learning communities, teaching approaches, teaching and learning strategies, university teaching, Chile.

Recepción: 21/04/17. **Aprobación:** 25/02/19.



Introducción

Dentro de los cambios y desafíos que se ha planteado la educación superior técnico-profesional está el poder desarrollar un ciclo de mejora continua que permita el fortalecimiento de la gestión en la dimensión referida a la docencia de pregrado. Por esto, en la escuela de negocios del instituto profesional estudiado, se han tomado una serie de decisiones estratégicas orientadas a la definición de un modelo pedagógico. Entre éstas se encuentra la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), entendiéndolas como un espacio de trabajo colaborativo, de diálogo inclusivo y reflexión que permite analizar e interrogar críticamente el ejercicio de la docencia, con énfasis en los aprendizajes a fin de promover un camino de crecimiento profesional (Gómez, 2002; Stoll *et al.*, 2006).

En este sentido, en 2014 se inicia un proceso de transformación en los equipos de trabajo en la escuela, tanto en lo organizacional como en lo pedagógico, de donde surge la comunidad profesional de aprendizaje de la escuela de negocios. Pese a este avance, en la dimensión pedagógica es necesario profundizar en la comprensión de los enfoques de enseñanza y aprendizaje que tienen tanto los docentes como sus estudiantes, puesto que el trabajo pedagógico realizado hasta ahora ha priorizado el análisis de resultados y el desarrollo curricular.

En la educación superior (ES) chilena, distintos han sido los estudios que se han desarrollado referente a los enfoques de enseñanza y aprendizaje (Sarzoza, 2013; Soto, 2015). Éstos se han centrado primordialmente en reconocer las características individuales de los docentes y estudiantes al momento de implementar el proceso de enseñanza o construir los aprendizajes. Sin embargo, las investigaciones en el contexto nacional no han reportado evidencias respecto de lo que sucede en el ámbito técnico-profesional y menos aún en el marco de la conformación de CPA.

Dado lo anterior, este estudio tiene por objetivo comprender el funcionamiento en la sala de clases de

una comunidad profesional de aprendizaje, a partir de la caracterización de las prácticas y enfoques de enseñanza que se ejecutan en la educación superior técnico-profesional. Éste se posicionará como un aporte tanto al modelo de enseñanza y aprendizaje que declaran los centros universitarios como al desarrollo continuo de quienes ejercen docencia en este nivel.

Marco teórico

Política pública en educación superior: aseguramiento de la calidad

Las políticas educativas en el contexto de la ES han pasado por una serie de cambios a lo largo de la historia, evidenciándose diversos matices a través del tiempo; en general, han significado un comportamiento fluctuante durante los últimos 40 años. Así, en el marco legal actual que conforma la política pública en educación en Chile, se instala el concepto de calidad como parte de los procesos claves hacia donde toda institución de ES debe avanzar. Al respecto, Rizvi y Lingard (2010) precisan la existencia de una serie de factores que afectan la implementación de una política centrada en procesos de aseguramiento de la calidad, a saber: a) la claridad de las metas, b) la potencial efectividad de la operacionalización de la política, c) la complejidad de imaginar o idear la estrategia de implementación.

Las corrientes políticas que refieren al proceso de cambio universitario en Chile datan de la segunda mitad del siglo XX, tal y como lo señala el último proyecto de ley referido a reformar la ES (Proyecto de ley..., 2016). En este último, al hacer referencia a la calidad se señala “la calidad se observa en una medida de logro entre la consistencia interna y externa de las instituciones de educación superior”. En relación con esto, el concepto de calidad se encuentra citado en el artículo 3, letra b del proyecto de ley mencionado, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran presentes. En este contexto, la calidad se entenderá como:

estudiantes (que) alcancen aprendizajes significativos y demostrables, que sus programas satisfagan tanto las exigencias disciplinarias como aquellas derivadas del medio laboral relevante, que el cuerpo académico o docente se encuentre actualizado y comprometido con la formación de sus estudiantes, que se promuevan instancias de investigación e innovación metodológica, así como de revisión y actualización curricular; y que las políticas de acceso, progresión y obtención de resultados de aprendizaje de los estudiantes se apliquen sistemáticamente (*ibid*: 59).

Lo anterior, está operando en las políticas de aseguramiento de la calidad para la ES. Al respecto, en la ley 20.129, artículo 18 de 2006, se hace referencia a la gestión de la docencia de pregrado, dimensión en la que se consigna la importancia de implementar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, los que a su vez impacten en la formación de los futuros profesionales. En relación con ello, en este marco legal se señala que:

la gestión de la docencia de pregrado debe realizarse mediante políticas y mecanismos que resguarden un nivel satisfactorio de la docencia impartida. Estos deben referirse, al menos, al diseño y provisión de carreras y programas, en todas las sedes de la institución, al proceso de enseñanza, a las calificaciones y dedicación del personal docente, a los recursos materiales, instalaciones e infraestructura, a la progresión de los estudiantes y al seguimiento de egresados” (Ley 20.129, 2006: 15).

Los aspectos a los que se ha hecho alusión respecto de la calidad, y particularmente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se logran operacionalizar en los criterios que han sido definidos para la dimensión docencia de pregrado en los procesos de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Los que se vinculan con el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes y el

ejercicio de la docencia son: a) proceso de enseñanza y aprendizaje, b) innovación curricular y c) calificación docente (CNA, 2015), donde cada uno de estos apunta a la existencia de políticas y mecanismos que aseguren, desde distintos ámbitos, el logro de los aprendizajes y una formación de calidad.

Docencia en educación superior

Desde el Informe Delors (Delors *et al.*, 1996) en adelante, la preocupación por conectar las características propias de los jóvenes que se preparan para iniciarse en el ámbito laboral con las exigencias que los puestos laborales requieran en la empresa, configuran un escenario complejo en lo que respecta a esta conexión. Los centros educativos de ES de Latinoamérica tienen una responsabilidad en este aspecto, puesto que alcanzar la conexión perfecta antes mencionada, significa acceder a la calidad.

Dado lo anterior, pensar el ejercicio de la docencia universitaria desde quien enseña, implica tener conocimiento de cuáles son las competencias pedagógicas que permitirán que los estudiantes se enfrenten a diversas experiencias de profesionalización durante su proceso de formación. Para que esto último se cumpla, es clave que el profesor sea capaz de nutrirse de una diversidad de estrategias, técnicas, recursos e información disciplinar relevante para cada una de las sesiones que se llevan a cabo durante el proceso de formación. Así también, se debe procurar mantener información actualizada de los estudiantes en relación con sus intereses, formas de aprender, dificultades, entre otros indicadores que contribuyan a complementar la situación de ingreso de estos jóvenes en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de orientarlos hacia la autonomía en su formación (De Miguel, 2005).

Imbernón (2000) ratifica que el cambio de paradigma en educación universitaria, a partir del proceso de globalización y evolución tecnológica, ha complejizado el ejercicio de la docencia. Es imposible considerar este ejercicio sin involucrar la



reflexión y autorreflexión permanente, sin reducir este espacio meramente a lo metodológico, sino más bien considerar aspectos como la investigación y el conocimiento de quienes sustentan el proceso, vale decir, los estudiantes.

En términos de gestión pedagógica, para este modelo de trabajo se requiere que las instituciones de educación superior, por un lado, dispongan de soporte tecnológico, materiales de lectura y recursos didácticos específicos, actualizados y de calidad para cada una de las especialidades que se imparten y por otro, que estén dotadas de los profesionales docentes con un perfil que considere una serie de competencias (Bozu y Canto, 2009), tales como: a) desarrollar las capacidades de los estudiantes, b) perfeccionarse continuamente y motivar a ello a sus estudiantes, c) potenciar el desarrollo personal e integral, d) flexibilidad para adecuarse a las necesidades de desarrollo de los estudiantes, e) adaptación al cambio en términos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, el ejercicio de la docencia es uno de los ejes principales de esta transformación y de la concreción de este concepto de calidad presente en los referentes legales ya abordados. No obstante, las organizaciones de ES se constituyen como espacios multidimensionales, donde conviven variados actores y fenómenos que hacen que la formación de futuros profesionales se posicione como un proceso de alta complejidad. Por ello, para el aseguramiento de la calidad se requiere contar con variados perfiles de docentes que permitan responder a las diversas necesidades emergentes del espacio educativo, a fin de poder asegurar el logro de los aprendizajes y competencias de todos los estudiantes.

A fin de responder con estas exigencias, expuestas en la ley 20.129, se ha considerado como referente la propuesta de John Biggs (2006) en torno a la calidad del aprendizaje universitario a través del modelo 3P (Pronóstico-Proceso-Producto) que permite reconocer cómo aprenden los estudiantes y las características del contexto de enseñanza. En este sentido,

el aporte de Biggs (2006) está en considerar, en el proceso de construcción de los aprendizajes, factores como los conocimientos previos, la motivación y sus capacidades en el inicio del proceso. A su vez, orienta el reconocimiento de las estrategias de enseñanza implementadas por el profesor, en función de las características particulares de quienes se están formando. Esto se traduce en que si los estudiantes se encuentran desde una perspectiva de aprendizaje superficial y el contexto de formación requiere llevarlo a un aprendizaje profundo, será necesario que el docente se adapte a ello, esto significa que el ejercicio de la docencia deberá responder a ciertas estructuras, por ejemplo, dominio de los contenidos; presentación con claridad de los objetivos o metas a alcanzar; interacción con los estudiantes; integración de experiencias previas y su conexión con los nuevos aprendizajes; clima de aula propicio para el aprendizaje; evaluación permanente como oportunidad de aprendizaje.

Comunidades profesionales de aprendizaje

La experiencia internacional ha fortalecido el concepto de “*comunidades profesionales de aprendizaje*” como una estrategia de gestión importante, capaz de promover la movilidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en sus distintos niveles. En este sentido, Daniel Johnson (2011), en su estudio “*A quantitative study of teacher perceptions of professional learning*”, rescata la definición del concepto de CPA como un grupo colegiado de líderes y docentes que están unidos en su compromiso con el aprendizaje del estudiante. Comparten una visión, trabajan y aprenden en colaboración, visitan y revisan otras clases, y participan en la toma de decisiones; un poderoso enfoque de desarrollo personal y una potente estrategia para el cambio y mejoramiento educativo (Hord, 1997).

Linda Darling-Hammond (2007) hace referencia a un estudio en que se establece el impacto en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes

versus horas de perfeccionamiento que sus profesores reciben. Los antecedentes indicaron que a menor cantidad de horas de perfeccionamiento, menor es el impacto en la mejora de los resultados. Dado esto, las CPA al interior de los centros educativos, vienen a posicionarse como un espacio de perfeccionamiento situado que responde a las necesidades de la comunidad particular, generando un espacio temporal de reflexión, discusión y evaluación de los procesos pedagógicos; adecuaciones o articulaciones; intercambio de opiniones, conocimientos, conclusiones y estrategias entre los docentes.

Algunas de las características y procesos que han sido reconocidos a través de las investigaciones en torno a CPA efectivas y de larga trayectoria son: el compromiso con los valores y la visión; la responsabilidad colectiva del aprendizaje de los estudiantes; la colaboración con enfoque en el aprendizaje; el aprendizaje profesional tanto colectivo como individual; la investigación reflexiva profesional; la apertura con red y asociaciones; la membresía inclusiva, y la confianza mutua, respeto y apoyo (Bolam, 2005). En cuanto a los procesos involucrados en las CPA se integra la optimización de los recursos y las estructuras; la promoción del aprendizaje individual y colectivo; la evaluación y mantención de éstas, y la dirección y gestión para su efectividad.

Los estudios indican que el funcionamiento de las CPA en las instituciones educativas responden al desarrollo de una organización inteligente, que aprende y que al momento de incrustarse en el centro educativo se encuentra con algunos obstáculos naturales del mundo de la educación, los que tienden a la superación una vez instalada la CPA. Sin embargo, estas también presentan algunos problemas iniciales, tales como: descoordinación de los profesionales; burocratización de los cambios; supervisión temerosa; visión gerencialista; centralización excesiva; masificación de alumnos; desmotivación del profesorado; acción sindicalista solo reivindicativa (Santos Guerra 2000), entre otras.

Al interior de las realidades educativas con CPA efectivas, existen menos decisiones centralizadas cuando quienes la conforman tienen una mayor participación en los procesos organizacionales, con roles claramente definidos, desempeñando actividades de orden complejo, donde la confianza es un factor relevante en la organización. En las CPA formalizadas, la efectividad involucra la consideración necesaria de los tiempos para conversar y reunirse; la proximidad física entre los profesionales que componen la comunidad; la interdependencia entre los roles de los docentes u otros profesionales que la integran, la estructura comunicacional que se establece de común acuerdo y el empoderamiento de los docentes que impulsa la autonomía de la escuela o centro educativo (Gray *et al.*, 2016).

Las CPA tienen un componente de promoción de desarrollo profesional, entendido a través de la movilidad reflexiva que se produce en los docentes que transitan desde un desarrollo profesional a un “aprendizaje” colaborativo. Éste puede presentarse no sólo entre sus pares, sino también enmarcado en un programa de estudio específico como un curso de perfeccionamiento, diplomado u otro equivalente.

Cuando emerge un aprendizaje en la CPA, los profesores que participan en ella ponen en acción una responsabilidad colectiva por sobre la individual a través de las discusiones, el intercambio de estrategias y prácticas, y la búsqueda de soluciones (Opfer y Pedder, 2011). En este sentido, el aprendizaje es definido como un proceso cíclico que involucra experiencia activa. Dentro de este ciclo, la reflexión es considerada una parte fundamental del aprendizaje, puesto que este tipo de acciones otorgan la posibilidad de transformarlo (Webster-Wright, 2009), no sólo de quienes participan de la CPA, también de los futuros beneficiarios, es decir, los estudiantes. Esta idea de aprendizaje entre profesionales es activa, situada, social y constructiva; esto significa que el contexto tiene un rol central en él integrando las expectativas del lugar de trabajo y sus discursos.



Comunidad profesional de aprendizaje: el caso de un instituto de educación superior técnico-profesional

El instituto, en su plan de desarrollo (2016-2020) considera cinco ejes estratégicos, entre ellos el eje *oferta académica flexible centrada en el aprendizaje*, desde el cual se propone que las iniciativas de mejoramiento en el ámbito pedagógico deben surgir desde el propio cuerpo académico. El eje contempla líneas de acción con desafíos que incluyen la configuración de comunidades profesionales de aprendizaje que impulsen procesos de mejora.

El marco conceptual del plan de desarrollo (PD), releva en su propuesta la formación de “ecosistemas” de aprendizaje dotados de una serie articulada de dispositivos, que hacen eficaz la relación entre la enseñanza y el aprendizaje (PD: 28). Entre los *dispositivos* a los que refiere, se encuentra la creación de comunidades, definidas como organización de docentes que imparten asignaturas a un mismo grupo de estudiantes cuyo foco principal está en el intercambio de experiencias de aula para coordinar acciones y estrategias de enseñanza, atendiendo a las características del grupo, las competencias profesionales que se buscan alcanzar y las percepciones que construyen los docentes y estudiantes respecto del proceso formativo, todo esto en función del logro del perfil de egreso.

Particularmente en la escuela de negocios, se ha definido un PD que considera la conformación de una CPA a fin de establecer espacios formales de trabajo colaborativo entre los docentes, posibilitando la toma de decisiones en función de las problemáticas emergentes y necesidades que se van levantando desde el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario y particularmente de la implementación del currículo. De este modo, se intenta fomentar el trabajo colaborativo entre los docentes, especialmente entre aquellos que sólo tienen contrato por horas. A partir de esto, en el PD de la escuela se define como objetivo: conformar comunidades de aprendizaje a nivel de escuela que permitan evaluar de manera

permanente los procesos de enseñanza y aprendizaje y tomar decisiones asociadas a mejorar la calidad de prácticas docentes y calidad de los aprendizajes.

Para cumplir con lo anterior, dentro de las actividades definidas está la conformación de equipos de trabajo docente en conjunto con su director de carrera. Cada uno de estos grupos ha sido integrado de acuerdo a una línea de especialidad, a saber: contabilidad; logística y comercio exterior; *marketing* y recursos humanos, las que a su vez participan de la comunidad de escuela. Estos espacios apuntan al desarrollo de un proceso reflexivo y de diálogo que permite la toma de decisiones para la mejora.

En este contexto, se considera a las CPA como partes de la organización, la cual está determinada por quienes la componen, sus características, competencias y también conexiones (Ahumada, González y Pino, 2016). En este sistema se establecen relaciones de confianza, de reciprocidad e instrumentales, siendo posible estructurar y potenciar un trabajo colegiado, sistemático y reflexivo que aborde el currículo, los enfoques de enseñanza para abordar las clases, las características de aprendizaje de los estudiantes, los recursos didácticos y estrategias de aprendizaje que buscan potenciar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Algunos elementos funcionales que pueden reconocerse generalmente en las CPA son su propósito, estructura y procesos (Ahumada, González y Pino, 2016). En la CPA de la escuela de negocios es posible reconocer un propósito definido hacia la evaluación de los procesos pedagógicos implementados. Además, esta comunidad se encuentra liderada por un asesor académico cuya función es monitorear los procesos, acciones y decisiones que se implementan. Existe también la figura de los coordinadores disciplinares cuya misión es brindar apoyo en el seguimiento y de las acciones definidas en el plan de trabajo de área. Así también, se encuentra la figura de docentes referentes, los que tienen como rol fundamental compartir sus experiencias exitosas y orientar a los otros integrantes

de la comunidad en el proceso de diseño e implementación de situaciones de aprendizaje que favorezcan el logro de aprendizajes profundos.

Gestión curricular en la comunidad profesional de aprendizaje

Con respecto a lo que se entiende por gestión curricular, Porter (2006) plantea que el desafío de la gestión curricular es generar coherencia entre lo que se planifica enseñar, lo que se enseña en las aulas y lo que los estudiantes aprenden. Sin embargo, se puede afirmar que el diseño de la planificación de la enseñanza va a variar dependiendo de la orientación o perspectiva curricular.

Ruiz (2000) señala que el profesor dentro de la perspectiva técnica es considerado como un gestor eficiente de innovaciones importadas de manera externa. El rol del docente, al concebir la práctica de la enseñanza como una tecnología precisa, es de un experto que debe proveer con la mayor precisión posible el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, desde el diseño de la planificación, didáctica y evaluación de aprendizajes. Según los planteamientos de Escudero (1999) este enfoque exige unas condiciones de trabajo por parte del profesor que puede reducir el currículum a un conjunto de procedimientos técnicos y racionales.

El segundo modelo de diseño curricular de corte deliberativo y práctico, vino a responder a esta mirada más técnica. Su principal representante es Stenhouse (2010), quien señala que la responsabilidad del diseño y desarrollo curricular reside en la escuela y los profesores. A diferencia de la racionalidad técnica del currículum, las funciones de los actores cambian, el docente *no implementa, sino que diseña y desarrolla el currículum*, por lo tanto, éste tiene la obligación de tomar decisiones. Ello se debe a que esta mirada entiende los problemas curriculares como prácticos y no teóricos (Escudero, 1999). Es decir, las prácticas que se promueven en la organización educativa buscan la innovación, fomentando el desarrollo profesional del profesorado.

Por lo anterior, Romero (2007) plantea que la gestión del currículum tiene relación con elaborar nuevos modos de hacer y pensar la organización educativa. Por lo tanto, no hace referencia a una institución que implementa el currículum, sino que puede resignificar uno nuevo a partir de las bases institucionales.

Calidad de la docencia

La calidad docente ha sido abordada en la literatura desde distintas perspectivas; una de ellas es la de Hanushek y Rivkin (2007) a partir de la cual se concibe este constructo como el nivel de logro de aprendizajes de los estudiantes. En tanto, una segunda propuesta es la de Darling-Hammond (2012), quien considera la docencia como una serie de características que deben evidenciar los maestros que se desempeñan en el aula. Al respecto, la primera perspectiva enunciada apunta a cuánto lograron aprender los estudiantes, esto es, qué progreso hay en los alumnos si se les compara con su nivel inicial de aprendizajes. Por lo tanto, la calidad docente desde esta mirada se traduce como la contribución de un profesor en el aprendizaje de un estudiante, lo que es posible medir a través de un test (Hanushek y Rivkin, 2007).

Desde la segunda perspectiva, la calidad docente se entiende como el conjunto de características y habilidades que un individuo trae a la docencia, siendo cualidades esenciales el conocimiento fuerte de lo que se va enseñar, habilidades de organización y explicación de ideas, pericia al realizar juicios (Darling-Hammond, 2012), para, con posterioridad, llevar a cabo procesos reflexivos que permitan la mejora de las prácticas docentes y, por ende, la utilización de estrategias que tengan mayor impacto en la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Marco metodológico Tipo de investigación

La investigación propuesta es de naturaleza cualitativa y está definida tanto por la manera de enfocar el problema de investigación, como por la forma



en que se busca respuesta a éste (Taylor y Bodgan, 1992). Este estudio se posiciona desde un paradigma pospositivista interpretativo, cuya finalidad es comprender e interpretar la realidad social desde la perspectiva de los actores. En este tipo de investigación el objeto de estudio es entendido como un texto en un contexto, debiendo ser ambos abordados en su totalidad (Ruiz, 2007: 55). El trabajo tiene carácter exploratorio y pretende comprender los enfoques de enseñanza que la CPA desarrolla y su impacto en la docencia de educación superior técnico-profesional.

Preguntas de investigación

El estudio se sustenta en la siguiente interrogante:

¿Cómo se caracterizan los enfoques y estrategias de enseñanza que contribuyen al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la comunidad de la Escuela de Administración y Negocios?

Desde esta pregunta general, se desprenden las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuáles son los enfoques y estrategias de enseñanza que están presentes en la CPA?
- ¿Qué elementos caracterizan a los enfoques y estrategias de enseñanza que se evidencian en la CPA?
- ¿Qué enfoques contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la CPA?

Objetivos

Objetivo general

Comprender el funcionamiento en la sala de clases de una comunidad profesional de aprendizaje a partir de la caracterización de las prácticas y enfoques de enseñanza que se ejecutan en la educación superior técnico-profesional.

Objetivos específicos

- Identificar los enfoques y estrategias de enseñanza declarados en el discurso de los

profesionales que ejercen docencia en la educación técnica-profesional.

- Describir las características que se desprenden de los enfoques y estrategias enseñanza declaradas por la CPA.
- Definir los enfoques y estrategias de enseñanza declarados por la comunidad que contribuyen al mejoramiento de la docencia.

Muestra de investigación

La muestra es no probabilística, pues el criterio utilizado para seleccionar a los participantes no es al azar sino intencional, siguiendo un principio estratégico de acuerdo a los objetivos del estudio (Ruiz, 2007). A pesar de que el muestreo no es exhaustivo ni representativo y se vale de una selección reducida, los datos pueden ser suficientes para obtener resultados significativos de acuerdo con los objetivos trazados. En este sentido, los sujetos elegidos fueron 18: a) seis coordinadores de especialidad y b) 12 docentes de asignaturas claves. Estos sujetos se eligieron por representar a profesionales con larga trayectoria como docentes en la escuela; estar dictando cátedras orientadas a desarrollar competencias profesionales clave en el ámbito de cada especialidad, o liderar alguna de las áreas específicas de formación, perteneciendo todos a la CPA.

Instrumento de recolección de datos

El proceso de recolección de información se desarrolló mediante la aplicación paralela de un protocolo de entrevistas en profundidad y *focus group* a los miembros seleccionados de la CPA de la escuela. Se ha optado por la entrevista en profundidad dado que es flexible, dinámica, no directiva, no estructurada, no estandarizada y abierta. A través de ella se pretende obtener información que permita comprender las perspectivas que tienen los informantes acerca de las temáticas a investigar (Aamodt, 1999). En el caso del *focus group*, se destaca la cualidad de incorporar las opiniones en contexto de quienes participan

en éste y la flexibilidad con que fluye el diálogo como un elemento clave de este instrumento. A su vez, permite incorporar la espontaneidad de quienes participan en él, su autenticidad y la posibilidad de conectar las temáticas que se desarrollan a partir de las preguntas guía con otros ámbitos no planificados en su inicio y que pueden aportar antecedentes complementarios (Stewart y Shamdasani, 2015).

Ambas técnicas de recolección de datos poseen las siguientes etapas: en la fase de *elaboración del protocolo* de entrevista, se definen los objetivos, el muestreo de las personas por entrevistar, la planificación de la entrevista, en la que destacan la organización, posible secuencia, formulación de las preguntas y validación de las mismas; la fase de *aplicación* de la entrevista implica la interacción directa entre entrevistador y entrevistado y el registro de la información; en la fase de *análisis e interpretación de datos*, se codifica y categoriza la información para posteriormente elaborar las conclusiones.

Procedimiento de análisis

El análisis, tanto de las entrevistas en profundidad como de los *focus group*, se realizó mediante la técnica de análisis de contenido, la que procura comprender los datos no como un conjunto de acontecimientos físicos, sino como fenómenos simbólicos, para abordar su análisis directo (Krippendorff, 1990), es decir, es un método que busca codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el propósito de relevar su sentido y establecer hallazgos significativos.

Holsti (1985) plantea que este tipo de análisis nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. En palabras de Porta y Silva (2003), es una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidad de generalización; sin embargo, no puede otorgar primacía a lo cuantitativo por sobre lo cualitativo en la interpretación de los datos (Bartolomé,

1981), tampoco extraer la palabra de su contexto, ni cometer el error de arbitrariedad subjetiva en la categorización.

Según Porta y Silva (2003), el procedimiento a seguir hasta llegar a la interpretación de los datos consta de las siguientes fases: a) determinar los objetivos que se pretenden alcanzar, b) definir con precisión el universo que se pretende estudiar y extraer una muestra representativa, c) establecer y definir las unidades de análisis, d) efectuar la codificación, e) establecer y definir las categorías y subcategorías que representen a las variables de investigación y f) interpretar cualitativamente los datos y consolidación teórica. Estas fases permiten el levantamiento de información relevante que posibilitan dar respuesta a la pregunta de investigación (Denzin y Lincoln, 2000).

En la etapa final, se llevan a cabo procesos inferenciales donde los resultados obtenidos en el *corpus* son extrapolados (Sierra Bravo, 1995) para generar las explicaciones; es decir, se relacionan los datos obtenidos con otros trabajos o estudios y el marco teórico de referencia, con el propósito de que los hallazgos cobren sentido dentro de un área de interés más amplia.

Resultados

Tras la aplicación de una serie de entrevistas y *focus group* a los docentes que fueron definidos en la muestra, fue posible realizar algunos análisis que posibilitaron reconocer los enfoques que contribuyen al mejoramiento de los logros de los estudiantes de la escuela de negocios. Para estos efectos, la exposición de los resultados se hará en función de tres áreas: a) estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas por los docentes según su discurso, b) caracterización de las estrategias declaradas y c) estrategias de aprendizaje que propician el fortalecimiento de la docencia.

En términos de la información levantada, es posible señalar que mediante la técnica de análisis de contenido se reconoció un total de 259 códigos a



partir de las entrevistas y *focus group* aplicados. Estos no fueron distintos entre sí, sino que se reiteraron a lo largo de la transcripción de los instrumentos de recogida de datos, lo que permitió establecer cuáles eran las estrategias que, a juicio de los docentes, más

aportaban al aprendizaje de sus estudiantes y que, por tanto, su implementación en el contexto de la sala de clases posibilitaría el mejoramiento de la docencia. En la tabla 1 se expone un resumen con la frecuencia de códigos levantados a partir del análisis realizado.

Tabla 1. Códigos y frecuencia en análisis de entrevistas y *focus group* a docentes

Código	Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo colaborativo	Instancia de trabajo compuesta por varios integrantes, donde cada uno cumple una función que permitirá alcanzar la meta grupal. Las tareas que se realicen deben ser equitativas y estar orientadas por el plan de trabajo diseñado.	38	14.7%
Exposición conceptual del docente	Presentación y explicación de conceptos fundamentales asociados a los aprendizajes de la sesión, integrando definiciones, descripciones, reformulaciones y ejemplificaciones que ayuden a la comprensión de los estudiantes.	12	4.6%
Vinculación con profesionales especialistas	Actividades de acercamiento con el mundo profesional a través del diálogo con especialistas que cuentan con experiencia en el área.	5	1.9%
Actividades de ejercitación colaborativa	Acciones desarrolladas, de manera conjunta entre varios estudiantes, a fin de poner en práctica los procedimientos aprendidos y poder retroalimentar entre pares el propio desempeño.	2	0.8%
Vinculación con el campo profesional	Actividades de acercamiento con el mundo profesional a través de la visita a contextos propios del campo laboral.	11	4.2%
Exposición oral como espacio de construcción de los aprendizajes	Interacción dialógica entre docentes y estudiantes, a fin de construir conceptos, alcanzar metas, zanjar dudas y/o llegar a acuerdos en torno a temáticas y/o procedimientos.	6	2.3%
Estrategia didáctica de simulación	Acciones orientadas al logro de los aprendizajes en contextos con características semejantes a las de los espacios en que se tendrá que desempeñar el futuro profesional.	3	1.2%
Actividades contextualizadas	Acciones intencionadas cuyo objetivo es colocar en práctica las habilidades y/o aprendizajes desarrollados en contextos cercanos al futuro campo de desempeño profesional.	9	3.5%
Estrategia didáctica de análisis de caso	Actividad orientada a presentar una situación problemática relacionada con la disciplina de formación, la que debe ser analizada desde diversas perspectivas, planteando y resolviendo preguntas de carácter complejo que permitan llegar a una conclusión o solución.	18	6.9%
Recursos documentales para el fortalecimiento y/o profundización de los aprendizajes	Materiales físicos o digitales que son dispuestos a los estudiantes a fin de que logren profundizar, de manera autónoma, en los conceptos y/o procedimientos trabajados en la sala de clases.	6	2.3%
Retroalimentación descriptiva	Identificación de los logros y los aspectos a mejorar por parte de los estudiantes, procurando entregar una descripción de las acciones que se deben ejecutar para efectos de mejorar el desempeño.	15	5.8%
Síntesis de los aprendizajes	Instancia asociada frecuentemente al momento didáctico de cierre, a través de la que se busca realizar un resumen de los conceptos y/o procedimientos clave tratados en la sesión.	3	1.2%

Estrategia de enseñanza por modelamiento cognitivo y/o ejemplificación	Conjunto de actividades intencionadas, cuyo propósito es orientar al estudiante en la adquisición de una habilidad, entregando ejemplos del procedimiento, generalmente a través de la presentación y descripción del paso a paso.	16	6.2%
Actividades de ejecución práctica	Acción intencionada cuyo propósito es que el estudiante sea capaz de ejecutar y/o hacer, de manera autónoma, los procedimientos, métodos o técnicas aprendidas en el marco de una asignatura.	36	13.9%
Integración del conocimiento conceptual y procedimental	Instancia de diálogo entre docente y estudiante a través de la que el contenido conceptual es asociado a situaciones de carácter práctico, las que provienen del campo de desempeño profesional.	24	9.3%
Estrategia de enseñanza de instrucción directa	Conjunto de acciones intencionadas cuyo propósito es que el docente presente las bases conceptuales y procedimentales asociadas al desarrollo de una habilidad, donde el estudiante asume un rol más receptivo.	15	5.8%
Estrategias de enseñanza activo-participativa	Conjunto de acciones intencionadas orientadas a lograr una participación permanente de todos los estudiantes que se encuentran en la clase a través de actividades, espacios de diálogo, presentaciones u otros.	4	1.5%
Estrategia didáctica de interacción con preguntas	Conjunto de acciones intencionadas orientadas a establecer espacios de diálogo entre el docente y los estudiantes a fin de aclarar, reformular o reforzar conocimientos y/o procedimientos.	3	1.2%
Procesos de investigación en torno a un proceso, hecho o fenómeno	Espacio de trabajo orientado a que los estudiantes sean capaces de dar solución a una problemática o situación a partir de un proceso de investigación y/o experimentación.	4	1.5%
Socialización de los criterios de evaluación	Exposición y diálogo en torno a los aspectos que serán evaluados en una tarea, precisando y aclarando lo que se espera que los estudiantes logren demostrar.	2	0.8%
Retroalimentación evaluativa	Acciones orientadas a identificar los logros y las dificultades de los estudiantes en relación con sus aprendizajes, aprobando o desaprobando de manera genérica los desempeños.	1	0.4%
Estrategia didáctica de juego de roles	Conjunto de acciones intencionadas cuyo propósito es que los estudiantes asuman un rol que se asemeja a las funciones que cumplirían al momento de insertarse en el campo de ejercicio profesional, para dar respuesta a un desafío y/o actividad propia de la profesión.	5	1.9%
Actividades de análisis de procedimientos	Acciones de aprendizaje orientadas a que los estudiantes sean capaces de enfrentar una situación donde sean capaces de construir un fenómeno, identificando sus partes y las relaciones que se establecen entre ellas.	10	3.9%
Análisis documental	Proceso de revisión bibliográfica de variados recursos teóricos que permitan extraer las bases conceptuales para dar respuesta a desafíos académicos y/o profesionales.	7	2.7%
Evaluación continua de los aprendizajes	Proceso de recolección permanente de información, orientado a realizar un seguimiento de los avances de los estudiantes en relación con el logro de aprendizajes específicos y/o habilidades.	4	1.5%
Total		259	100.0%

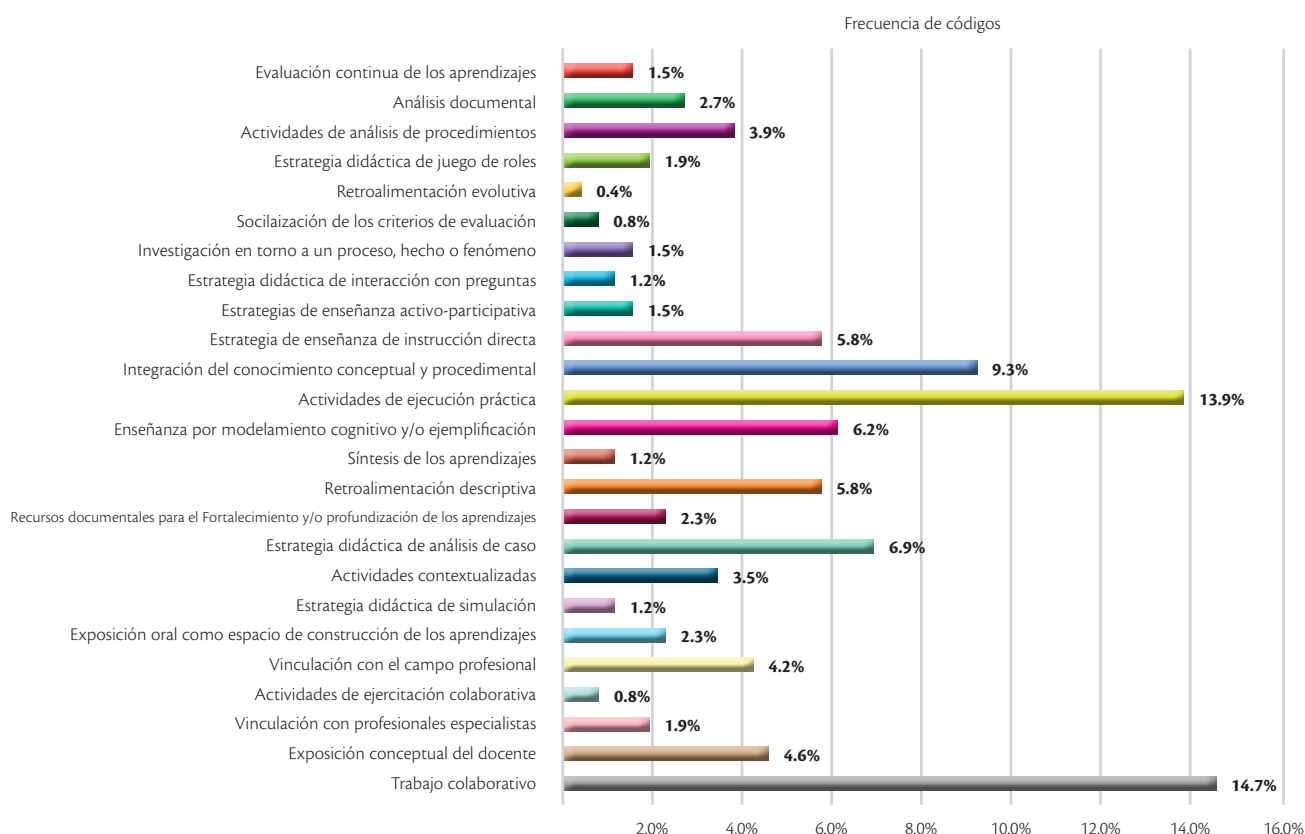


En concordancia con los datos expuestos, es posible visualizar que en total se presentan 25 códigos, donde cada uno de ellos hace referencia a las estrategias que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, desde la perspectiva de los profesores, y que, a su vez, permitirían el mejoramiento de la docencia en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la comunidad estudiada. Cada uno de estos códigos se reconoció a partir de la información aportada en respuesta a los interrogantes orientados a: a) identificar cuáles eran las estrategias de enseñanza que permitían un mejor desempeño, en términos del logro de los aprendizajes, por parte de los estudiantes; b) reconocer aquellas estrategias que se posicionaban como una amenaza u obstáculo para que los estudiantes alcanzaran los resultados de aprendizaje, y c) definir qué estrategias evaluativas potenciaban el aprendizaje de los estudiantes en las distintas asignaturas integradas en el plan formativo.

En términos de recurrencia, a partir de la información expuesta se puede ver que en el discurso docente existen ciertas estrategias con mayor presencia. En la siguiente gráfica, se evidencian aquellas que, según el discurso docente, son más efectivas en términos del logro de los aprendizajes, así como también para el fortalecimiento de la docencia.

De acuerdo con la información expuesta en la gráfica, los docentes han declarado que las estrategias que permiten que los estudiantes alcancen de mejor forma los resultados de aprendizaje, corresponden particularmente al trabajo colaborativo con una presencia del 14.7%, actividades de ejecución práctica con un 13.9%, integración del conocimiento conceptual y procedimental con 9.3%, análisis de caso con 6.9%, enseñanza por modelamiento cognitivo con 6.2% y retroalimentación descriptiva junto a enfoque de instrucción directa con 5.8%.

Gráfica 1. Frecuencia en análisis de entrevistas y *focus group* a docentes



Lo anterior, se ve reflejado en las siguientes intervenciones de los docentes a través de entrevistas y *focus group*. En el caso de trabajo colaborativo, algunas de las menciones realizadas por los participantes fueron las siguientes:

El aprendizaje colaborativo mediado por un contexto de aplicación real, pues permitió la interacción de estudiantes de distintos niveles basados en la consecución en un objetivo final común (entrevista; P1, I3).

El trabajo grupal y aplicado a una situación real fueron fundamentales para el logro del objetivo. Permitieron analizar datos, riesgos, costos y eso aportó a futuro profesional en la toma de decisiones. (entrevista; P7, I2).

Trabajo grupal y discusión, en los cuales los estudiantes en grupo planteaban cuáles son las herramientas más efectivas dentro de las políticas para lograr uno de los objetivos macroeconómicos. Esto ayudó a reforzar los conocimientos individuales de los alumnos. (*focus*; P2; I5).

En estos casos es posible ver que efectivamente los docentes consideran que la implementación de estrategias, como el trabajo colaborativo, posibilitarán el logro de los aprendizajes, pues es una herramienta que permite la discusión y la toma de decisiones para resolver una problemática asociada a alcanzar una meta de aprendizaje. De aquí se desprende la importancia que se da en esta comunidad a los procesos de construcción colaborativa de los aprendizajes, donde todos sus integrantes aportan en la formación de otros, y la integración de miradas permitirá no sólo recordar el conocimiento conceptual, sino llevar a cabo procesos de transferencia de lo aprendido a otras situaciones, integrando habilidades como la evaluación de procesos.

Por otra parte, también se hizo alusión a las actividades de ejecución práctica, entendiendo éstas como espacios de aprendizaje donde los estudiantes deben responder a una tarea propuesta por el docente; en

ellas prima el conocimiento procedimental, pero siempre integrando lo conceptual. Tienen un carácter autónomo, vale decir, cada sujeto que se encuentra en formación debe responder a la actividad solicitada, para posteriormente llevar un proceso de discusión y retroalimentación con su profesor y pares a fin de definir qué aspectos se lograron y cuáles no, y recibir orientaciones y tomar decisiones que permitan fortalecer los aprendizajes que aún se encuentran en un nivel superficial. Al respecto, algunas de las intervenciones realizadas, en torno a este aspecto son:

Considero que las actividades prácticas son muy útiles, ya que permite a los estudiantes relacionar conceptos de la teoría con su aplicación práctica, en concreto permite materializar conceptos teóricos. Por ejemplo, mediante la gestión de un almacén o con el desarrollo de habilidades manuales mediante la construcción de una maqueta de bodega, que permitirá llevar a lo concreto los conocimientos operacionales en el área de la logística (entrevista; P5, I4).

El realizar ejercicios con su carrera y campo laboral, los motiva mucho más en resolverlos, pero estos ejercicios asociados a resolver algún problema que venga desde la empresa, que sea real, no algo inventado. Aquí es importante sobre todo lo práctico (entrevista; P6, I3).

Aplicar los contenidos en situaciones donde no deben ni definir ni explicar, deben resolver de manera práctica, para luego retroalimentar, donde nos centramos en la materia, pero más en lo práctico (*focus*; P3, I4).

Asimismo, otra de las estrategias enunciadas por los docentes apunta a la integración del conocimiento conceptual junto a lo procedimental. Este código se encuentra muy relacionado con los segmentos discursivos integrados antes, pues en ellos también se hace alusión a la integración conceptual y procedimental. No obstante, también existieron intervenciones donde el énfasis está únicamente en este



vínculo, a diferencia del caso anterior. Esto queda en evidencia en la siguiente intervención:

Las actividades procedimentales en las que los alumnos trabajaron una planilla excel y con ella pudieron graficar inventario abc y una curva de pareto solicitada. Porque además del saber, realizaron la experiencia aplicada y saber hacer las gráficas según instrucciones (focus; P5, I6).

En relación con este fragmento, la principal diferencia con el código anterior se relaciona con la ausencia de un contexto y de un énfasis particular, pues los docentes declaran que se vinculan ambas dimensiones del conocimiento, pero no se prioriza ninguna sobre la otra. Estas mismas estrategias corresponderían, por tanto, a un primer paso para alcanzar el desarrollo de un aprendizaje que sea posible de transferir a distintas situaciones, tanto académicas como profesionales.

Adicionalmente, pero ya con un menor nivel de presencia en el discurso docente es posible reconocer el análisis de caso y la enseñanza por modelamiento cognitivo. El primero se entiende como una estrategia cuyo foco está en que el estudiante ejecute habilidades cognitivas de análisis y evalúa una situación. Estos casos, si bien son aparentemente reales, no corresponden a hechos que efectivamente hayan sucedido en el campo profesional, sino que han sido contruidos con propósitos didácticos a fin de utilizarlos en el espacio de enseñanza y aprendizaje para alcanzar metas que han sido previamente definidas. Así, la enseñanza por modelamiento se refiere a la estrategia donde el docente pretende alcanzar aprendizajes en sus estudiantes a través de la presentación de ejemplos, para que los alumnos imiten lo desarrollado por el profesor. Algunas intervenciones asociadas a estas estrategias son las siguientes:

Entrega de casos prácticos en los cuales los alumnos deben formar equipos de trabajo para desarrollarlos.

El objetivo no está en sólo la aplicación de los conocimientos adquiridos, sino también el análisis crítico de las situaciones expuestas y la generación de debate en base a argumentos técnicos (focus; P7, I8).

Para efectos de la completación de documentos de exportación en aduana, lo más fácil fue mostrar modelos en pizarra o power point y explicar su funcionamiento y llenado. Además, consultar qué alumnos tenían conocimientos previos de estos documentos para finalmente, formar grupos de trabajos liderados por alumnos con conocimientos que apoyaron a los otros miembros del grupo (focus; P5, I9).

Además de lo mencionado, otros códigos que presentaron un índice de recurrencia que es posible destacar son la retroalimentación descriptiva y la enseñanza por instrucción directa. En este sentido, el primer código será entendido como el proceso de evaluar el trabajo desarrollado por parte de los estudiantes, estableciendo una comparación entre lo realizado y un referente o estándar previamente definido, para después resaltar aquellos aspectos que han sido logrados y aquellos que se deben mejorar, precisando qué acciones deberán ser implementadas para fortalecer aquellos aspectos que se encuentran más débiles. En lo referido al segundo código, la enseñanza mediante instrucción directa se comprenderá como aquel proceso de enseñanza y aprendizaje donde el docente juega un rol fundamental, pues es él quien realiza un proceso de inducción conceptual y procedimental a los estudiantes respecto de una determinada habilidad que se pretende desarrollar, entregando definiciones, explicaciones y ejemplos, para luego realizar un proceso de ejercitación por parte de los alumnos, quienes en primera instancia son monitoreados por el profesor y luego trabajan de manera independiente, para cerrar con un proceso de retroalimentación orientado a la mejora. Ambos códigos se logran hacer evidentes en las siguientes intervenciones:

Mediante el trabajo en grupo o talleres es posible entregar mejores retroalimentaciones y me he dado cuenta de que con esto los alumnos aprenden mucho, porque uno refuerza lo entregado, orienta y además al trabajar en forma grupal la interacción entre los alumnos, permite que ellos mismos se retroalimenten o que yo pueda ayudar a las dudas del grupo (entrevista; P10, I11).

En la asignatura de Presupuesto, fue muy efectivo el enfocarme en enseñarles a cómo estudiar y comprender las materias a los alumnos. Los alumnos tenían problemas de cómo poder llegar a confeccionar el Presupuesto Maestro. Para ello se les expuso que para poder llegar a la meta final deberían conseguirse metas previas siguiendo una secuencia bien definida, comprendiendo claramente la importancia de cada meta previa conseguida para la obtención de la gran meta final (entrevista; P9, I8).

Para que los estudiantes aprendan mejor, por lo general lo que hago es realizar los cálculos paso a paso, dejando por escrito fórmulas y datos entregados en cada caso. Luego calculamos los índices y explico su significado. Posteriormente, los alumnos aplican estas fórmulas a un par de casos hipotéticos. Por último, se revisa y se desarrolla cada caso en clase junto a los alumnos para detectar dudas y solucionarlas (entrevista; P11, I9).

En los ejemplos entregados, es posible visualizar la relevancia que le dan docentes al proceso de retroalimentación e instrucción directa en el desarrollo del aprendizaje, pues consideran que mediante estas estrategias los estudiantes pueden alcanzar de mejor forma los resultados de aprendizaje asociados a una asignatura y, a su vez, a las exigencias del perfil de egreso de la carrera en la que se están formando.

Discusión

A partir de los resultados expuestos en el apartado anterior es posible verificar cuáles son aquellas estrategias de enseñanza y aprendizaje que, a juicio de los docentes, permiten que los estudiantes alcancen de manera efectiva los resultados de aprendizaje. No obstante, estas distintas estrategias que han sido desprendidas del discurso docente podrán vincularse con alguno de los enfoques de aprendizaje abordados por Biggs (2005). Para poder establecer esta integración, en primer lugar es necesario hacer referencia a lo que se señala desde estos enfoques. Respecto del enfoque superficial, éste se refiere a aquel donde existe una motivación instrumental, es decir, con él se pretende responder a las exigencias de una tarea evitando el fracaso. Para estos efectos se emplean estrategias como la memorización y la reproducción mecánica, centrándose en aspectos concretos y literales, evitando establecer relaciones entre distintas dimensiones del aprendizaje. Desde el enfoque profundo, existe una motivación intrínseca y una preocupación por aprender por parte de los alumnos; los estudiantes intentan establecer una relación entre lo que aprenden y contextos personales significativos y experiencias previas (Valle *et al.*, 2000).

En consonancia con lo anterior, González-Piendita, Roces, Bernardo y García (2002) desarrollan una descripción de estos enfoques y, a su vez, señalan una serie de estrategias que caracterizarán a los mismos (ver tabla 2).

A partir de esta propuesta y conceptualización, en la tabla 3 se presenta una conexión entre las distintas estrategias levantadas del discurso docente y las estrategias asociadas orientadas a un aprendizaje profundo.



**Tabla 2. Descripción de los enfoques de aprendizaje
(González-Pienda, Rocés, Bernardo y García, 2002)**

<i>Enfoque</i>	<i>Motivos</i>	<i>Estrategias</i>
Profundo	<ul style="list-style-type: none">• Interés intrínseco en lo que se está aprendiendo.• Interés en la materia y otros temas o áreas relacionados.• Hay una intención clara de comprender.• Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos.• Ve las tareas como interesantes y con implicación personal.	<ul style="list-style-type: none">• Se trata de descubrir el significado subyacente, discutir y reflexionar, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con el conocimiento previo, a fin de extraer significados personales.• La estrategia consiste en comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva.• Fuerte interacción con los contenidos.• Relaciona los datos con las conclusiones.• Examen de la lógica de la argumentación.• Relación de las nuevas ideas con el conocimiento previo y la experiencia.• Ve la tarea como una posibilidad de enriquecer su propia experiencia.
Superficial	<ul style="list-style-type: none">• Miedo al fracaso.• Trabajar nada más que lo necesario.• Motivación extrínseca.• Objeto pragmático y utilitarista: obtener las mínimas calificaciones para aprobar.• Las tareas se abordan siempre como una imposición externa.• Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias.	<ul style="list-style-type: none">• Estrategia de simple reproducción: se limita a lo esencial para reproducirlo en el examen a través de un aprendizaje memorístico.• Memorización de temas/hechos/procedimientos, sólo para pasar los exámenes.• Focalización de la atención en los elementos aislados, sin la integración en un todo.• No extracción de principios a partir de ejemplos.

Tabla 3. Enfoques y estrategias de enseñanza desarrolladas en la escuela de negocios a partir del discurso docente

<i>Código</i>			<i>Enfoque</i>
Trabajo colaborativo	38	14.7%	profundo
Exposición conceptual del docente	12	4.6%	superficial
Vinculación con profesionales especialistas	5	1.9%	profundo
Actividades de ejercitación colaborativa	2	0.8%	profundo
Vinculación con el campo profesional	11	4.2%	profundo
Exposición oral como espacio de construcción de los aprendizajes	6	2.3%	profundo
Estrategia didáctica de simulación	3	1.2%	profundo
Actividades contextualizadas	9	3.5%	profundo
Estrategia didáctica de análisis de caso	18	6.9%	profundo
Recursos documentales para el fortalecimiento y/o profundización de los aprendizajes	6	2.3%	profundo
Retroalimentación descriptiva	15	5.8%	profundo
Síntesis de los aprendizajes	3	1.2%	profundo
Estrategia de enseñanza por modelamiento cognitivo y/o ejemplificación	16	6.2%	superficial
Actividades de ejecución práctica	36	13.9%	profundo
Integración del conocimiento conceptual y procedimental	24	9.3%	profundo
Estrategia de enseñanza de instrucción directa	15	5.8%	profundo
Estrategias de enseñanza activo-participativa	4	1.5%	profundo
Estrategia didáctica de interacción con preguntas	3	1.2%	profundo
Procesos de investigación en torno a un proceso, hecho o fenómeno	4	1.5%	profundo
Socialización de los criterios de evaluación	2	0.8%	profundo
Retroalimentación evaluativa	1	0.4%	superficial
Estrategia didáctica de juego de roles	5	1.9%	profundo
Actividades de análisis de procedimientos	10	3.9%	profundo
Análisis documental	7	2.7%	profundo
Evaluación continua de los aprendizajes	4	1.5%	profundo



A partir de la conexión establecida entre las estrategias declaradas por los docentes y los enfoques de enseñanza y aprendizaje, se puede ver que si bien se espera que los docentes en ES, sobre todo bajo un modelo educativo basado en competencias profesionales, trabajen desde un enfoque profundo, nos encontramos con una variedad de posibilidades. Llama la atención que, dentro de las estrategias declaradas, se destaque aquella que propicia el enfoque superficial, lo que contradice los propósitos de una institución que forma a sus profesionales desde un modelo basado en competencias, y no cubre el concepto de calidad presente en los documentos que orientan los procesos de mejoramiento de las organizaciones de educación superior (ver CNA 2015).

Del mismo modo, es necesario señalar que la diversidad de categorías que los resultados reportan, ponen de manifiesto la necesidad de continuar mejorando el diseño curricular, teniendo en consideración el enfoque profundo del aprendizaje. En estos resultados los docentes reportan tantas estrategias como estudiantes hay por lo que es complejo, sin considerar el sello educativo (contexto-ecosistema) que promueve el modelo pedagógico de la escuela. Por ejemplo, de las estrategias *retroalimentación evaluativa*, *síntesis de los aprendizajes*, *socialización de los criterios de evaluación e interacción con preguntas*, cuyas frecuencias son las más bajas, la recomendación es reasignar su valor en las reuniones de CPA e incorporarlas en el ejercicio de la docencia con mayor énfasis, puesto que pertenecen a un conjunto de estrategias que motivarán la cognición de los estudiantes (Gargallo, 2000).

Así también, es necesario resaltar que las estrategias que mayor impacto tienen en los aprendizajes, de acuerdo con el discurso docente, corresponden a las que más se relacionan con una formación basada en competencias pues, como lo establece el marco normativo revisado, hoy en día es imprescindible vislumbrar la docencia en ES orientada a la autonomía y la autorregulación (Biggs, 2005), donde los docentes generen una multiplicidad de instancias, es decir, situaciones problemáticas en contextos intencionalmente determinados (Hernández Pina y Hervás Avilés, 2005) para avanzar en una frecuencia de uso que conduzca al enfoque profundo.

De esta forma, si bien la escuela de negocios ha iniciado un camino orientado al mejoramiento de la docencia, éste se evidencia a nivel discursivo, pues los elementos enunciados conducen hacia el enfoque profundo del aprendizaje. Únicamente se está considerando una dimensión del ejercicio de la docencia, a saber, el presagio, desde el modelo 3P (Biggs, 2005), mediante la integración del contexto de la enseñanza y las características de los estudiantes, atendiendo a aquellas formas en que mejor aprenden, según la mirada de los profesores. Por tanto, a partir de lo ya realizado se proyecta comenzar un proceso de observación de las prácticas de enseñanza a fin de verificar si las estrategias declaradas por los docentes se corresponden con el ejercicio de aula, de tal modo que sea posible proponer sugerencias para su implementación en el contexto del aula. ■

Referencias

- Aamodt, M. (1999), *Applied industrial organizational psychology* (3rd ed.), London, Brooks Cole.
- Ahumada, L., A. González y M. Pino (2016), *Informe técnico. Redes de mejoramiento escolar. ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?*, <<https://www.lidereseducativos.cl/recursos/redes-para-el-mejoramiento-escolar/>> [Consulta: enero de 2017].
- Bartolomé, M. (1981), *Estudios y experiencias sobre educación en valores*, Madrid, Narcea ediciones.
- Biggs, J. (2005), *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea ediciones.
- Bolam, R., A. McMahon, L. Stoll, S. Thomas y M. Wallace (2005), *Creating and sustaining effective professional learning communities*, Bristol, Universidad de Bristol/General Teaching Council for England.
- Bozu, Z. y P. Canto (2009), “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), pp. 87-97.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2015), *Pautas de evaluación de acreditación institucional para institutos profesionales autónomos*, Chile, <<https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Pautas%20de%20Evaluacio%CC%81n%20para%20Institutos%20Profesionales.pdf>> [Consulta: febrero de 2017].
- Darling-Hammond, L. (2012), *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting teaching*, Stanford, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L. (2007), “Standards and accountability movement needs to push, not punish”, *Journal of Staff Development*, 28(4), pp. 47-50.
- Delors, J., I. Al Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, W. Gorham, A. Kornhauser, M. Manley, M. Padrón, M. Savané, K. Singh, R. Stavenhagen, M. Won Suhr y Z. Nanzhao (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana.
- De Miguel, M. (2005), “Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva”, *Cuadernos de Integración Europea*, 2, pp. 16-27.
- Denzin, N. e Y. Lincoln (2000), “The discipline and practice of qualitative research”, en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage Publications, pp. 1-28.
- Escudero, J. (1999), *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*, Madrid, Síntesis Educación.
- Gargallo, B. (2000), *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- Gibbs, A. (1997), *Focus groups*, <<http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>> [Consulta: febrero de 2017].
- Gómez Alonso, J. (2002), “Learning Communities: when learning in common means school success for all”, *Multicultural Teaching*, 2(20), pp. 13-17.
- González-Pienda, J., C. Roces, A. Bernardo y S. García (2002), “Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento”, en J. González-Pienda, R. González, J. Núñez y A. Valle (coords.), *Manual de psicología de la educación*, Madrid, Pirámide, pp.165-184.
- Gray, J., S. Kruse y C. Tarter (2016), “Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities”, *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), pp. 875-891.
- Hanushek, E. y S. Rivkin (2007), “Pay, working conditions, and teacher quality”, *Future of Children*, 17(1), pp. 69-86.
- Hernández Pina, F. y R. Hervás Avilés (2005), “Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), pp. 283-299.
- Holsti, O. (1985), “Content Analysis”, en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *The Handbook of Social Psychology* (3 ed.), Nueva York, Random House, pp. 596-692.
- Hord, Sh. (1997), *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*, Austin, Southwest Educational Development Laboratory.



- Imbernón, F. (2000), “Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 37-46.
- Johnson, D. (2011), “A quantitative study of teacher perceptions of professional learning communities context, process, and content”, tesis doctoral, Nueva Jersey, Seton Hall University.
- Krippendorff, K. (1990), *Metodología y análisis de contenido: teoría y práctica*, Barcelona, Paidós.
- Ley 20.129 (2006), *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*, <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>> [Consulta: enero de 2017].
- Opfer, V. y D. Pedder (2011), “Conceptualizing Teacher Professional Learning”, *Review of Educational Research*, 81(3), pp. 376-407.
- Porta, L. y M. Silva (2003), *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*, <<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3211/1792>> [Consulta: marzo de 2017].
- Porter, A. (2006), “Curriculum assessment”, en J. Green, G. Camilli y P. Elmore, *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, California, American Education Research Association, pp. 141-160.
- Proyecto de Ley de Reforma a la Educación Superior* (2016), Boletín 10783-04, Valparaíso, Chile, Cámara de Diputados, 04 de julio.
- Rizvi, F. y B. Lingard (2010), *Globalising educational policy*, Londres, Routledge.
- Romero, C. (2007), “Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar. El caso de la escalera vacía”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), pp. 1-28.
- Ruiz, J. M. (2000), *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*, Madrid, Universitat.
- Ruiz, J. (2007), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Santos Guerra, M. (2000), *La escuela que aprende*, Madrid, Morata.
- Sarzoza, S. (2013), “Aprendizaje desde la perspectiva del estudiante: Modelo Teórico de Enseñanza y Aprendizaje 3P”, *Acción Pedagógica*, 22, pp. 114-121.
- Sierra Bravo, R. (1995), *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*, Madrid, Paraninfo.
- Soto, M. (2015), “Las creencias epistemológicas de los profesores universitarios y sus estudiantes en relación a la metodología docente y a las estrategias de aprendizaje en la universidad”, Tesis de doctorado, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile.
- Stenhouse, L. (2010), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- Stewart, D. y P. Shamdasani (2014), *Focus groups: theory and practice* (vol. 20), Washington, SAGE publications.
- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace y S. Thomas (2006), “Professional communities learning a review of the literature”, *Journal of Educational Change*, 7, pp. 221-258.
- Taylor, S. y R. Bodgan (1992), *Métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Webster-Wright, A. (2009), “Reframing professional development through understanding authentic professional learning”, *Review of Educational Research*, 79(2), pp. 702-739.
- Valle, A., R. González-Cabanach, J. Núñez, P. Suárez, I. Piñeiro y S. Rodríguez (2000), “Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios”, *Psicothema*, 12, pp. 368-375.

Cómo citar este artículo:

González-Catalán, Felipe-Ignacio (2020), “Enfoques de enseñanza: hacia una caracterización desde comunidades docentes de educación superior técnico profesional”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XI, núm. 30, pp. 160-180, <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.594> [Consulta: fecha de última consulta].