

**El aprendizaje autónomo en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad
Nacional Abierta y a Distancia – UNAD a partir de los estilos de enseñanza y competencias
propias del docente**

Jennifer Bonilla Rodríguez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

Maestría en Educación

2023

**El aprendizaje autónomo en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad
Nacional Abierta y a Distancia – UNAD a partir de los estilos de enseñanza y competencias
propias del docente**

Jennifer Bonilla Rodríguez

Informe final de investigación para optar al título de
Magister en Educación

Asesora

Ingrid Selene Torres Rojas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

Maestría en Educación

2023

Ingrid Selene Torres Rojas

Jurado

Jurado

2023

Dedicatoria

Principalmente a Dios por permitirme finalizar de manera exitosa la presente investigación, siendo no solo una meta de orden formativo desde lo académico y laboral, también en el cumplimiento de un proyecto de vida de orden personal.

A mi madre, quien con su compañía y apoyo incondicional me brindó siempre una palabra de aliento y consejo guiando mi crecimiento personal, permitiéndome trabajar en un proyecto individual para ser una profesional integra desde mi quehacer en el área de la Psicología y la educación.

Agradecimientos

El resultado de la presente investigación se debe al aporte de diferentes actores sociales, los cuales desde la especificidad posibilitaron que, paso a paso se diera cumplimiento con el inicio, desarrollo y finalización de esta, siendo el caso de:

A mi directora de tesis, Dra. Ingrid Selene Torres Rojas quien, a través de conocimiento y experiencia me brindó siempre un permanente, oportuno y asertivo acompañamiento.

A mi madre, quien estuvo permanente a mi lado durante días y noches extensas, siempre con una palabra de aliento que me motivaron a continuar sin desertar.

A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, docentes y estudiantes del programa de Psicología de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades por brindarme la oportunidad de proponer un ejercicio investigativo que, de cuenta de la praxis formativa de la comunidad educativa, esto con el fin de establecer nuevas perspectivas en pro de seguir brindando una educación de calidad bajo las características del modelo de educación a distancia.

Resumen

La presente investigación brinda un análisis relacional del aprendizaje autónomo de los estudiantes de IX y X periodo académico del programa de Psicología de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD con los estilos de enseñanza y las competencias propias del docente, el desarrollo de la misma se articula con la línea de investigación Pedagogías mediadas de la maestría de Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD y la Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU. En cuanto al proceso metodológico, se retomó el paradigma Positivista, el enfoque cuantitativo y la investigación de corte descriptiva, estableciendo así, la aplicación de tres (3) instrumentos con respuesta tipo Likert, cuyo análisis de datos se realizó a partir del software SPSS, los resultados obtenidos representan tres momentos, el primero reconoce los estilos de enseñanza y las competencias propias del docente implementadas como estrategia pedagógica de formación disciplinar; el segundo, identifica las estrategias para el desarrollo del aprendizaje autónomo retomados por los estudiantes y el tercero, describe si existe o no relación entre los estilos de enseñanza del docente y el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes.

A modo de conclusión, a través de la correlación de Pearson se evidenció que el estilo de enseñanza con mayor predominancia por parte de los docentes es el analítico, mientras que, en el caso de los estudiantes, el estilo con menos incidencia es el estilo práctico, por tanto, no es posible afirmar que la efectividad de las estrategias de aprendizaje autónomo, estén sujetas completamente a los estilos de enseñanza de los docentes.

Palabras clave: Estilos de Enseñanza, Aprendizaje Autónomo, Educación a Distancia, Competencias Docente y Educación Superior.

Abstract

The present investigation provides a relational analysis of the autonomous learning of the students of the IX and X academic period of the Psychology program of the School of Social Sciences, Arts and Humanities - ECSAH of the National Open and Distance University - UNAD with the teaching styles and the competences of the teacher, the development of the same is articulated with the research line Mediated Pedagogies of the Master of Education of the National Open and Distance University UNAD and the School of Education Sciences - ECEDU. Regarding the methodological process, the Positivist paradigm, the quantitative approach and the descriptive research were resumed, thus establishing the application of three (3) instruments with Likert-type responses, whose data analysis was carried out using the SPSS software, The results obtained represent three moments, the first recognizes the teaching styles and the teacher's own competences implemented as a pedagogical strategy for disciplinary training; the second, identifies the strategies for the development of autonomous learning taken up by the students and the third, describes whether or not there is a relationship between the teaching styles of the teacher and the development of autonomous learning of the students.

By way of conclusion, through the Pearson correlation it was evidenced that the teaching style with the greatest predominance by teachers is the analytical one, while, in the case of students, the style with the least incidence is the practical style. Therefore, it is not possible to affirm that the effectiveness of autonomous learning strategies is completely subject to the teaching styles of teachers.

Keywords: Teaching Styles, Autonomous Learning, Distance Education, Teaching Competences and Higher Education.

Tabla de Contenido

Introducción	15
Planteamiento del Problema.....	20
Justificación.....	25
Objetivos	30
Objetivo General.....	30
Objetivos Específicos	30
Marco de Referencia	32
Marco de Antecedentes	32
Antecedentes Internacionales	32
Antecedentes Nacionales.....	34
Antecedentes Locales	38
Marco Teórico.....	42
Diseño Metodológico.....	60
Paradigma de la Investigación.....	61
Enfoque de Investigación	61
Tipo de Investigación	62
Fases de la Investigación.....	63
Población.....	64
Tipo y Tamaño de la Muestra	68

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	69
Procedimiento para el Análisis de Datos.....	73
Procesamiento u Operacionalización de Variables	74
Aspectos Éticos – Consentimiento Informado	76
Resultados.....	78
Objetivo Específico 1	78
Perspectiva de los Estudiantes, Competencia Docente	93
Objetivo Específico 2:.....	101
Recuento de las subescalas del cuestionario a través de las estrategias que direccionan los estilos de aprendizaje de los estudiantes.....	106
Recuento de la totalidad de las escalas por cada estrategia de aprendizaje.....	119
Objetivo Específico 3:.....	123
Discusión de los Resultados.....	127
Conclusiones.....	137
Recomendaciones	141
Referencias bibliográficas.....	145

Lista de figuras

Figura 1. <i>Contextualización teórica de variables</i>	44
Figura 2. <i>Relación instrumentos aplicados y categorías de análisis</i>	59
Figura 3. <i>Ruta metodológica de la investigación</i>	60
Figura 4. <i>Fases de la investigación</i>	64
Figura 5. <i>Identificación geográfica de la ZCBC</i>	65
Figura 6. <i>Logo institucional de la UNAD, año 2023</i>	66
Figura 7. <i>Logo institucional del plan de desarrollo 2019 - 2023</i>	66
Figura 8. <i>Esquema de la muestra poblacional</i>	69
Figura 9. <i>Totalidad de docentes por centro de la ZCBC</i>	79
Figura 10. <i>Antigüedad laboral de los docentes de la ZCBC</i>	80
Figura 11. <i>Relación de edad de docentes por género</i>	81
Figura 12. <i>Comparativo, Estilo Dinámico – Estilo Práctico</i>	89
Figura 13. <i>Comparativo, Estilo Analítico – Estilo Sistemático</i>	90
Figura 14. <i>Escala de dimensión, Planeación y Gestión del proceso de Enseñanza – Aprendizaje</i>	96
Figura 15. <i>Escala de dimensión, Conducción y Valoración del proceso de Enseñanza – Aprendizaje</i>	100
Figura 16. <i>Totalidad estudiantes matriculados por centro – ZCBC vs periodo académico</i>	102
Figura 17. <i>Antigüedad de matrícula en la UNAD – ZCBC</i>	103
Figura 18. <i>Promedio, edad*género</i>	104
Figura 19. <i>Descripción, actividades complementarias del estudiante</i>	105
Figura 20. <i>Descripción, estrato socioeconómico de los estudiantes</i>	106

Figura 21. <i>Escala de valoración, Estrategia de Ampliación</i>	108
Figura 22. <i>Escala de valoración, Estrategia de Colaboración</i>	111
Figura 23. <i>Escala de valoración, Estrategia de Conceptualización</i>	113
Figura 24. <i>Escala de valoración, Estrategia de Planificación</i>	115
Figura 25. <i>Escala de valoración, Estrategia de Preparación de Exámenes</i>	117
Figura 26. <i>Escala de valoración, Estrategia de Participación</i>	119
Figura 27. <i>Recuento de la totalidad de las Escalas por cada Estrategia de Aprendizaje</i>	120
Figura 28. <i>Validación del Estilo Práctico* Estilo Arriesgado</i>	122

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Caracterización numérica de la población</i>	67
Tabla 2. <i>Validación de los instrumentos de aplicación</i>	70
Tabla 3. <i>Operacionalización de variables de la investigación</i>	74
Tabla 4. <i>Escala de valoración de las preguntas que caracterizan el Estilo Dinámico</i>	82
Tabla 5. <i>Escala de valoración de las preguntas que caracterizan el Estilo Analítico</i>	84
Tabla 6. <i>Escala de valoración de las preguntas que caracterizan el Estilo Sistemático</i>	85
Tabla 7. <i>Escala de valoración de las preguntas que caracterizan el Estilo Práctico</i>	87
Tabla 8. <i>Fortalezas y debilidades del Aprendizaje Autónomo en la Educación a Distancia</i>	91
Tabla 9. <i>Escala de dimensión, planeación y gestión del proceso de Enseñanza – Aprendizaje</i>	94
Tabla 10. <i>Dimensión, Conducción y Validación del proceso de Enseñanza - Aprendizaje</i>	97
Tabla 11. <i>Escala de valoración de las preguntas que caracterizan la Estrategia de ampliación</i>	107
Tabla 12. <i>Escala de valoración de las preguntas que caracterizan la Estrategia de colaboración</i>	109
Tabla 13. <i>Escala de valoración de las preguntas que caracterizan la Estrategias de Conceptualización</i>	112
Tabla 14. <i>Escala de valoración de las preguntas que caracterizan la Estrategias de Planificación</i>	114
Tabla 15. <i>Escala de valoración de las preguntas de la Estrategias de Preparación de Exámenes</i>	116
Tabla 16. <i>Escala de valoración de las preguntas de la Estrategias de Participación.</i>	118

Tabla 17. <i>Resultados descriptivos, cuestionario aplicado a docentes según el estilo de enseñanza</i>	124
Tabla 18. <i>Resultados descriptivos, cuestionario aplicado a los estudiantes según las estrategias de aprendizaje</i>	125
Tabla 19. <i>Puntaje obtenido de docentes y estudiantes según el estilo de enseñanza y aprendizaje</i>	126
Tabla 20. <i>Relación, estilos de enseñanza de los docentes y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes</i>	126

Lista de Apéndices

Apéndice A Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios.....	157
Apéndice B Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente	160
Apéndice C Adaptación y validación del cuestionario estilos de enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto educativo español.....	162

Introducción

Durante las últimas décadas, la investigación independientemente del área del saber en el cual se desenvuelve la comunidad investigativa ha adquirido mayor relevancia, siendo esta un sinónimo de construcción de nuevos saberes y conocimientos generados de manera bidireccional entre las poblaciones participantes y las comunidades académicas. Por tanto, para dar cuenta de ello se requiere de procesos de identificación, experimentación, cuantificación y cualificación de fenómenos sociales que permitan ampliar la realidad contextual en relación con la temática de la investigación establecida, conllevando esto, a la cimentación y ejecución de estrategias metodológicas que brinden certeza de los resultados en pro de un bien común (Delgado, 2021).

En este orden de ideas, la revisión disciplinar que se presentan en el marco referencial y teórico de la presente investigación, permite la socialización de algunas de las principales características y modalidades del concepto de educación a lo largo de la historia; reconociendo así, cómo la educación de manera progresiva se ha transformado en oportunidades de ascenso e inclusión individual y colectiva en las diferentes comunidades educativas, resaltando que, durante el siglo XXI los enfoques habituales del proceso de enseñanza vs aprendizaje propios del modelo de la educación tradicional, han presentado diversos cambios producto del surgimiento de la denominada educación virtual junto con la internet y las tecnologías de la información y la comunicación – [TIC].

De manera que, teniendo como referencia los avances de orden tecnológico y científico que conllevan la presencia de estos en las actuales sociedades del conocimiento y especialmente en escenarios educativos independientemente del nivel de escolaridad, esta investigación busca identificar si algunos de los estilos de enseñanza que implementan los docentes del programa de

Psicología establecen o no relación con el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes de IX y X periodo académico de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Es por ello que, partiendo de la experiencia personal en el rol activo de docente del nivel profesional (pregrado) de la UNAD, es posible evidenciar que el sistema educativo nacional ha mostrado cambios en relación con los procesos de formación autónomo que demanda la virtualidad, como es el caso de la deserción estudiantil y los bajos resultados de aprobación de los contenidos que exponen las mallas curriculares de los programas, siendo importante señalar que, dicho modelo se caracteriza por una formación mediada por el docente, en la cual el estudiante es el protagonista de su formación académica.

Razón por la cual, se retoma a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD como el escenario protagónico para el desarrollo de la investigación puesto que, esta es la Institución Educativa Superior – IES de carácter público y privado más grande y con mayor cobertura en Colombia, siendo reconocida como la Mega Universidad con enfoque de formación virtual y/o a distancia, cuyo objetivo misional y visional radica en atender los diferentes desafíos y necesidades contextuales de la sociedad en relación con los procesos de inclusión, equidad e igualdad en el acceso de una educación de calidad al alcance de todos y para todos; por lo que, de acuerdo con el objetivo formativo en cada uno de los planes de desarrollo establecidos a lo largo de su historia, se ha evidenciado un avance en la tecnología y/o versiones propuestas, siendo el caso del plan de desarrollo 2019 – 2023 “Más UNAD, Más País” la 4.0 y a futuro, la versión 5.0 (UNAD, 2019).

Ahora bien, al reconocer que la UNAD dentro de su Modelo Pedagógico Unadista – MPU establece un marco de referencia de la ruta y accionar pedagógico que promueva y regule las competencias del estudiante Unadista a través del aprendizaje colaborativo, significativo y

autónomo, se reconoce que, si bien los tres tipos de aprendizaje están guiados a la construcción de saberes integrales que aborden aspectos relacionados con la experiencia y el intercambio de saberes, es el aprendizaje autónomo el cual cobra especial relevancia dentro de los procesos individuales que regula los estilos, estrategias y técnicas de aprendizaje, además de los procesos cognitivos y socio-afectivos que caracterizan a cada estudiante, concluyendo así, que la autonomía es un factor protagónico en la permanencia y retención estudiantil de los diversos programas de la oferta académica de la UNAD (Leal, s.f.).

En concordancia con lo anterior, la presente investigación busca reconocer si existe o no relación entre los estilos de enseñanza implementados desde las competencias docentes y el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante de IX y X periodo académico del programa de Psicología, siendo esta la población seleccionada puesto que, por su trayectoria formativa las perspectivas en relación con sus experiencias autorreguladoras y la relación de enseñanza vs aprendizaje entre docentes y estudiantes es más amplia en comparación con estudiantes de periodos inferiores y los cuales podrían estar en una fase inicial de reconocimiento sobre qué es y cómo implementar el aprendizaje autónomo como factor regulador del proceso formativo, esto con el fin de brindar acciones de mejora que posibiliten garantizar una educación de calidad y que respondan a las particularidades del estudiante Unadista.

En la misma línea y como categoría de análisis transversal, se retomó el concepto de competencia docente el cual de acuerdo con García (2020), estas permiten identificar en el perfil profesional del docente saberes científicos, teóricos, técnicos y prácticos en relación con un área específica del conocimiento, siendo estos transmitidos a través de una praxis pedagógica de acuerdo con la particularidad de cada estudiante, por lo que, la competencia docente vista desde la mediación tecnológica en el modelo de la educación a distancia debe centrar un interés

especial por la investigación y la autorreflexión del ejercicio formativo del estudiante, respondiendo así, a las necesidades contextuales que la academia adquiere con la sociedad del siglo XXI, siendo de obligatoriedad que el docente tenga una formación integral, rigurosa y competente en el mundo digital, lo que, conlleva a un cumplimiento de estándares profesionales que respondan a propuestas tangibles sobre cómo enseñar desde la distancia, cuáles recursos tecnológicos utilizar y qué mecanismos de enseñanza se deben implementar de acuerdo con la particularidad de cada comunidad educativa; lo anterior, responde a la conformación de profesionales con competencias docentes integrales puesto que, a partir de ello, es posible dar respuesta a una educación de calidad con compromisos pedagógicos y didácticos en el proceso de enseñanza vs aprendizaje.

Así mismo, dentro de los procesos de formación mediados entre estudiante y docente, surgen los denominados estilos de enseñanza, los cuales son establecidos por los docentes a través de una acción dirigida a la construcción de nuevos aprendizajes de acuerdo con los contenidos curriculares de los programas académicos en un área específica del saber, por lo que, es menester que las prácticas, metodologías y dinámicas de enseñanza de cada docente respondan a las pretensiones del proceso de aprendizaje de los estudiantes y los estándares de una educación de calidad; lo anterior, reconociendo que estas estrategias deben instaurar una articulación con los estilos de aprendizaje de los estudiantes a fin de certificar propuestas de enseñanza que favorezcan el desempeño académico y un desarrollo cognitivo óptimo por parte de los estudiantes (Mendoza, et al., 2022).

De acuerdo con los objetivos establecidos, se buscó determinar si existe o no relación entre el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes, los estilos de enseñanza y las

competencias docentes durante el proceso de enseñanza vs aprendizaje; a continuación, se expone el desarrollo de la misma a través de cuatro apartados:

En el primer apartado se evidencia el planteamiento del problema siendo este el desarrollo del aprendizaje autónomo a partir de la implementación de los estilos de enseñanza y competencias propias del docente, justificación, objetivo general y específicos. En el segundo apartado, se retoma el marco referencial y los diferentes antecedentes desde una mirada internacional, nacional y local; en relación con el marco teórico se realiza la contextualización teórica de las variables que guían el estudio, como es el caso de la Educación Superior, Educación a Distancia, Competencias propias del Docente, Estilos de Enseñanza y Aprendizaje Autónomo.

El tercer apartado manifiesta la relación con el diseño metodológico, se establece que es el paradigma positivista y el enfoque cuantitativo las posturas epistemológicas que rigen el apartado metodológico, siendo una investigación de corte descriptivo con la aplicación de tres instrumentos y cuyo análisis de datos se realizó a través de la operacionalización de variables en el software SPSS. Finalmente, el cuarto apartado da cuenta los resultados obtenidos en pro del cumplimiento de cada uno de los objetivos establecidos, además de brindar una discusión teórica a partir de los mismos, lo que permitió la construcción de las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y apéndices.

Planteamiento del Problema

De acuerdo con la historia de la humanidad, retomar el concepto de educación en el siglo XXI, conlleva a un recorrido literario que reconozca los diferentes postulados en relación con la definición misma del concepto y la transición que este ha presentado universalmente durante las últimas décadas, siendo posible reconocer que, dichos cambios han promovido que la educación tradicional se vea inmersa en una coyuntura formativa a causa del surgimiento de nuevos modelos de enseñanza por parte de la academia y los académicos, todo ello enmarcado en pro de la configuración de diversas formas de aprendizaje de los estudiantes con el fin permitir que estos respondan a las exigencias y demandas de la sociedad actual.

De esta manera, la educación reconoce un sinnúmero de definiciones que globalmente establecen una trayectoria disciplinar sobre lo que se concibe como educación y los métodos de aprendizaje y de enseñanza; es por ello que, de acuerdo con Bottero (2013) los procesos educativos en la formación tradicional se asumen como el saber transferido por los docentes a través de la praxis formativa y social que transcurren con el paso de los años, dando inicio con la infancia, perdurando en el tiempo y finalizando con la adultez. Así pues, la educación se reconoce como la relación bidireccional entre estudiante y docente, permitiendo esto construir una mediación entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje que conlleva a una enseñanza característica del modelo tradicional de la educación que inicia al interior del aula, siendo el espacio en el cual el estudiante asume e interioriza el contenido brindado por el docente y que invita al alumno a ser un autorregulador de sus propios procesos de aprendizaje (Avendaño y Parada, 2013).

Por lo anterior, en respuesta a los nuevos modelos de formación, surge la denominada educación virtual y/o a distancia, siendo esta sinónimo de inclusión, igualdad y equidad ante la posibilidad de formar profesionales con saberes y competencias que reconocen las demandas y exigencias de la sociedad del siglo XXI; siendo la virtualidad, un acceso a la educación a través del uso de la internet y las tecnologías, es decir, se brindó apertura a la designada sociedad del conocimiento y las Tecnologías de la información y las comunicaciones – TIC, las cuales a su vez, universalmente han suscitado una reorganización de carácter político, económico, cultural y social, etc.; cambios que, desde la academia son reconocidos como la posibilidad de establecer nuevos y diversos acercamientos en la inclusión, igualdad, equidad y progreso de las actuales y futuras generaciones, con el fin de brindar una educación de calidad de todos y para todos.

Por lo anterior y de acuerdo con García (2019) la manifestación de las nuevas y futuras tecnologías conllevaron al surgimiento de cambios en los estilos no solo de enseñanza y aprendizaje de la sociedad, también se dieron reestructuraciones sobre cómo el ser humano se desenvuelve en su quehacer diario como, por ejemplo, el desempeño en acciones formativas, laborales, personales, etc., estableciendo esto, la necesidad de reconocer individual y colectivamente formas alternas de aprender a vivir y a relacionarnos en un mundo digitalizado; es así que, el surgimiento de las tecnologías y la internet generaron cambios en los sistemas de educación independientemente del nivel de formación, todo ello, enmarcado en la finalidad de construir una ciudadanía universal que se beneficie y aporte desde la generalidad a la construcción de herramientas de alfabetización de todos y para todos en un mundo cada vez más tecnológico y digitalizado.

Del mismo modo, se plantea que el aprendizaje en la formación virtual y/o a distancia construye principios dialógicos con mediación pedagógica brindada por el docente, quien a

través de recursos tecnológicos y/o digitales establece medidas que otorgan educación de calidad bajo las características del aprendizaje autónomo; por lo que, en palabras de Mosky y Jacques (2016) la ejecución de dichos instrumentos cobran especial protagonismo en la educación presencial y virtual puesto que, esta última no solo rompe con los paradigmas tradicionales de formación, sino que, es asumida como un medio de formación en el siglo XXI y la cual es retomada por los escenarios educativos que posibilitan la implementación de sesiones B - Learning o E-Learning en las cuales se fortalece la construcción de nuevos conocimientos mediante la infraestructura tecnológica y digitalizada al interior de cada institución educativa y que, de manera paralela establecen procesos auto reguladores de los estudiantes como acciones mediadoras que guían el desarrollo e implementación del aprendizaje autónomo.

En la misma línea, Maldonado (2016) señala que el modelo de educación virtual y/o a distancia viabiliza el establecimiento de nuevas y alternas perspectivas de los esquemas de formación tradicional que determinan las técnicas de enseñanza – aprendizaje siendo posible esto a través del vínculo relacional entre estudiantes y docentes, por lo que, es posible evidenciar que esto aprueba la flexibilización de factores relevantes en este proceso, resaltando que, la autonomía demandan un mayor nivel de responsabilidad, compromiso, y esfuerzo por parte del estudiante, lo cual se hace evidente a través del trabajo colaborativo y/o individual, la autonomía es una de las competencias con mayor protagonismo que debe desarrollar la comunidad estudiantil.

De esta manera, es importante mencionar que durante los últimos años en Colombia las instituciones de educación y especialmente de formación superior, han fortalecido la implementación del modelo virtual y/o a distancia, promoviendo esto el cumplimiento de los lineamientos establecidos por el Ministerio Nacional de Educación – MEN en relación con el

decreto 1330 del 25 de julio de 2019 cuyo objetivo es promover que todas las Instituciones de Educación Superior obtengan el registro calificado de calidad, con el fin de garantizar que, estas respondan a los principales desafíos de la educación a nivel global y local, estableciendo así, una educación al alcance de todos y que permita minimizar las brechas sociales que conllevan la desigualdad social y la falta de oportunidad en el acceso a la educación superior; ello que, se propone que el modelo de educación mediado aumenta las posibilidades de ingreso a la formación superior, disminuyendo los imaginarios y prejuicios que conlleva la transición del modelo tradicional a la formación virtual.

En concordancia con lo anterior, la UNAD al ser la universidad pública más grande del país, fue registrada a través de la resolución 025081 del 29 de diciembre del 2021 emitida por el MEN, como Institución de Educación Superior de Calidad, la cual de acuerdo con su plan de desarrollo institucional, el Modelo Pedagógico Unadista - MPU y el Proyecto Académico Pedagógico Solidario – PAPS, reconoce el desarrollo de procesos de educación de calidad en los cuales el aprendizaje autónomo cobra especial relevancia ya que, invita al estudiante a la ejecución de tareas y estrategias de aprendizaje desde lo cognitivo y metacognitivo (Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, s.f.).

Por consiguiente, la UNAD al ser reconocida como una Institución de Educación Superior de carácter público avalada por el MEN, mediante el Decreto 2770 de agosto 16 de 2006 y cuya modalidad de formación, enseñanza y aprendizaje es mediada por la educación a distancia, busca dar cumplimiento con las diversas necesidades y exigencias globales, nacionales y locales en relación con los retos y demandas que minimicen las brechas sociales y coyunturas en el acceso a la educación profesional de los menos favorecidos, y de esta manera garantizar

que esta sea una educación de todos y para todos, lo que a su vez posibilitará brindar procesos de inclusión social, cultural y formativos acordes con las características del siglo XXI.

Es así que, la UNAD al ser reconocida con acreditación en alta calidad promueve y gestiona procesos de enseñanza y aprendizaje basados en una pedagogía de formación colaborativa y autónoma en donde esta última adquiere un protagonismo de acuerdo con la pertinencia en la efectividad de las estrategias y estilos de enseñanza que implementan los docentes en relación con la construcción y desarrollo del aprendizaje autónomo, teniendo como referencia el uso de los recursos tecnológicos dentro y fuera del campus virtual de la universidad. Es importante mencionar que, de acuerdo con el modelo pedagógico Unadista los procesos de interiorización de los estudiantes establecen una relación directa con el rol pedagógico del docente y las acciones formativas que ejercen como agente mediador de las diferentes estrategias de enseñanza, siendo esto una causal de acciones autorreguladoras en los estudiantes.

Igualmente, se plantea que algunos recursos brindados por la UNAD, como es el caso de los insumos tecnológicos y el recurso humano, siendo este último el caso de los docentes, a través de la relación directa entre educando y educador, es una de las principales estrategias de enseñanza vs aprendizaje, lo que conlleva a un intercambio constante de saberes y conocimientos que permiten la construcción de nuevos esquemas cognitivos, entre las que se motivan las acciones autorreguladoras, puesto que, es el docente quien a través de su praxis formativa promueve la construcción no solo técnicas de enseñanza, sino que permite la consolidación de una comunicación asertiva, evidenciando así, la efectividad en la aplicación de los estilos y competencias establecidas.

En este sentido y con la finalidad de dar respuesta al planteamiento del porqué de la presente investigación, se reconoce como un problema de investigación e interés por parte de la comunidad educativa, reconocer si *¿Existe relación entre el aprendizaje autónomo de los estudiantes de periodo académico IX y X del programa de Psicología de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD con los estilos de enseñanza y la competencia propia del docente?*

Justificación

El concepto de aprendizaje universalmente ha sido sinónimo de construcción de conocimientos, los cuales se adquieren a través de procesos formativos mediados por la propuesta de la educación de cada época, no obstante, se hace referencia a la cimentación de aprendizajes en diferentes áreas del saber y los cuales no solamente se alcanzan a través de la academia ya que, el ser humano por naturaleza es relacionable, lo cual conlleva al desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan a este, el acceso de aprendizajes en contextos sociales, culturales, familiares entre otros; por lo anterior, con el paso de los años se ha establecido la urgencia de instaurar procesos de aprendizaje que, de manera paralela el ser humano responda a las exigencias de formación y competencias en escenarios sociales como personales que conlleven al reconocimiento de aprendizajes colaborativos, significativos y autónomos (Alarcón et al., 2018).

Es así que, de acuerdo con las características de la educación en el siglo XXI, se plantea que global y localmente, ha surgido la necesidad de responder a nuevas estrategias de aprendizaje que desarrolle en el sujeto competencias y aptitudes en pro de la formación de profesionales con una integralidad competitiva en los escenarios laborales y profesionales; lo

anterior, teniendo como referencia los planteamientos establecidos por las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2013) al mencionar que, es menester la promoción e implementación de métodos que permitan al estudiante aprender a aprender, con el fin de crear aprendizajes que perduren para toda la vida, trascendiendo así, el planteamiento de una educación tradicional que con el paso de los años se ha visto inmersa en la coyuntura de nuevos paradigmas que promueven el aprender a conocer, un aprender a hacer, aprender a ser.

En relación con lo anterior, se propone la viabilidad de construir estrategias que dentro de las características de los nuevos saberes forjen aprendizajes autónomos y autoreguladores en búsqueda de una libertad y evolución formativa que responda al fortalecimiento y capacidad de responsabilidad en el accionar personal con una proyección colaborativa de los trabajos en equipo, con el fin promover avances de orden social, cultural, económico acordes con los objetivos del planteamiento del desarrollo sostenible a través de la educación como sinónimo de avance, progreso, igualdad e inclusión (Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, 2013).

De acuerdo con las características del aprendizaje autónomo y con la intencionalidad de promover en los estudiantes procesos exitosos de formación académica, la autonomía dentro de los técnicas de educación según Rivadeneira (2019), es considerada un concepto que permite la implementación de metodologías y estrategias que son asumidas por los estudiantes en pro del reconocimiento de diversas y nuevas realidades que, desde la academia se construyen a través del saber científico y pedagógico; por lo anterior, el autor plantea que a través de los métodos de formación que son mediados por la autonomía, no solo los estudiantes adquieren un rol activo de sus propios procesos puesto que, el docente desarrolla un rol mediador que fortalece aspectos

formativos y motivacionales de sus estudiantes a través del establecimiento de objetivos que den cumplimiento a las expectativas de cada sujeto y que se caractericen por acciones autorreguladas.

Por su parte, el aprendizaje autónomo de acuerdo con el plan de desarrollo “Más UNAD, más país 2019 – 2023” la UNAD establece que, la reestructuración y transformación de una educación de alta calidad de todos y para todos, es posible obtenerla a través de la implementación de ambientes y entornos virtuales de aprendizaje en donde el uso de plataformas tecnológicas y recursos digitales junto con el accionar de una praxis pedagógica en el que los estilos propios de enseñanza de los docentes fomenten el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante Unadista, adquieren relevancia ya que, esto posibilitará cumplir con la formación de profesionales integrales que respondan a las demandas y exigencias no solo del sector educativo, sino a la sociedad en general del siglo XXI (Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, 2019).

Es por ello que, la presente investigación se denominó El aprendizaje autónomo en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD a partir de los estilos de enseñanza y competencias propias del docente, la cual se articuló con la línea de investigación Pedagogías Mediadas y el núcleo problémico Aprendizaje Autónomo; reconociendo así, las diferentes estrategias o dinámicas de enseñanza que median los procesos de aprendizaje de la educación a distancia bajo la interacción de dos (2) de los actores sociales principales con roles y funciones determinados en el proceso, como es el caso de docentes y estudiantes.

En cuanto a la línea de investigación de la ECEDU, se buscó reconocer la importancia de los estilos de enseñanza y las competencias propias del docente en el programa de Psicología,

con el fin de identificar algunas de las dinámicas que permitirán a la línea de profundización efectuar una interpretación y comprensión de la relación que establecen estudiantes y docentes en el desarrollo de nuevos conocimientos a través de la educación virtual y/o a distancia y el uso de herramientas tecnológicas, acciones que ampliarán las perspectivas y estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo en la UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, 2017).

En relación con el Núcleo problémico, se retomó el Aprendizaje Autónomo y gestión del conocimiento, el cual de acuerdo con el planteamiento institucional de la Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU, establece que, el desarrollo del aprendizaje autónomo promueve el progreso de diversos procesos que se ajustan a la reflexión en pro de establecer acciones, explicaciones e interpretaciones basadas en la comprensión y resolución de las problemáticas sociales; es por ello que, a partir de lo anterior se establece que dicho proceso permite la interacción e intercambio de saberes y experiencias del diario vivir de la sociedad actual (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Proyecto Académico Pedagógico Solidario, 2011).

Igualmente, es importante señalar que de acuerdo con el rediseño del plan de desarrollo institucional, la UNAD expone la importancia de regular la praxis pedagógica en el quehacer diario del docente Unadista, respondiendo así, a las necesidades y características de los procesos formativos integrales de los estudiantes; siendo posible esto, a través del acompañamiento de docentes éticos con un alto nivel de compromiso profesional de acuerdo con el rol asumido dentro de la comunidad educativa, además de garantizar que estos cuentan con diversos conocimientos, habilidades, competencias y destrezas que aportan desde el factor social, político y cultural al contexto educativo.

La UNAD, al ser una mega universidad con una amplia cobertura a nivel nacional y con un enfoque social comunitario, reconoce que uno de sus principales propósitos es formar profesionales que respondan a los diversos desafíos de la educación en Colombia y en el mundo, proponiendo así, una enseñanza abierta, integral y de oportunidades para todos, en donde se mitiguen las brechas sociales que conllevan la desigualdad social y las pocas oportunidades en el acceso a la educación superior; estableciendo así que, el modelo de educación mediado por la virtualidad aumenta las posibilidades de acceso a la formación superior, disminuyendo los imaginarios y prejuicios que conlleva la transición del modelo tradicional a la formación virtual (Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD, 2019).

Del mismo modo, de acuerdo con el plan de desarrollo 2019 – 2023 y el Proyecto Académico Pedagógico Solidario – PAPS, la UNAD promueve la implementación de estrategias de formación inclusiva, de equidad e igualdad siendo este el caso de la implementación y modernización del sistema y los software de la tecnología 5.0, la cual se plantea como un proceso de evolución y avance tecnológico dentro de la denominada Sociedad del Conocimiento ya que responde de manera integral a la visión metasistémica de la UNAD, por lo que, de manera complementaria se establecen lineamientos institucionales que guían ética, responsable y comprometidamente la relación de enseñanza vs aprendizaje entre estudiante y docentes, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (Proyecto Académico Pedagógico Solidario – PAPS, 2011)

Es menester mencionar que, uno de los espacios formativos institucionalmente dirigido a docentes, es el diplomado de Formación de Formadores, el cual establece que todo docente con desempeño laboral dentro de la UNAD deberá cursarlo y aprobarlo con el fin de instituir una política de cualificación docente. Por tanto, el diplomado “tiene como propósito la formación

para la apropiación, profundización, investigación e innovación en metodologías, formas de enseñar y aprender en ambientes virtuales de aprendizaje AVA, uso de tecnologías de la información y las comunicaciones TIC como mediaciones para el ejercicio docente, desarrollo de competencias respondientes a desafíos globales e institucionales de la actualidad, comprensión de tendencias formativas, estrategias, herramientas y contextos dinámicos en los que tiene lugar el proceso educativo” (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Educación, 2021).

Finalmente, los resultados obtenidos de la investigación podrán ser retomados por la UNAD para la identificación del impacto que genera en los estudiantes los estilos de enseñanza de los docentes del programa de Psicología bajo el modelo de la educación a distancia, teniendo como referente que dicho programa es el más grande de la universidad y de acuerdo con la Resolución 012986 del 06 de julio de 2022 inicia una nueva ruta formativa en su malla curricular y acompañamiento docente, dando cumplimiento con el decreto 1330 del 25 de julio de 2019.

Objetivos

Objetivo General

Analizar la relación entre el aprendizaje autónomo de los estudiantes de periodo académico IX y X del programa de Psicología de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD con los estilos de enseñanza y las competencias propias del docente.

Objetivos Específicos

Reconocer los estilos de enseñanza y las competencias propias del docente implementadas como estrategia pedagógica de formación disciplinar en el programa de

Psicología de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.

Identificar las estrategias propias del desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de periodo académico IX y X del programa de Psicología de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.

Describir la relación entre los estilos de enseñanza del docente del programa de Psicología y el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes de periodo académico IX y X del programa de Psicología de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Marco de Referencia

Marco de Antecedentes

A continuación, se presentan algunos antecedentes de orden investigativo a nivel global, nacional y local con el fin de exponer una mirada general del aprendizaje autónomo en la educación superior, además de reconocer algunos estudios realizados sobre estilos de enseñanza y competencias docente.

Antecedentes Internacionales

De acuerdo con el estudio realizado por Ginting (2020) denominado *¿Es posible el aprendizaje autónomo para los estudiantes asiáticos?, la historia de un Mooc de Indonesia*, el cual tuvo como objetivo identificar la relación del aprendizaje autónomo de los estudiantes asiáticos con el uso y efectividad de los recursos tecnológicos a través de los MOOC, fue posible reconocer que, el surgimiento de la autonomía en los procesos de enseñanza y cumplimiento de actividades en los estudiantes no está relacionada con el uso de las estrategias digitales, virtuales y la efectividad en las mismas, sino que, esta depende del manejo del tiempo dispuesto por el aprendiz en pro de su formación disciplinar, primando los roles y actividades relacionadas con el factor familiar, laboral, social, etc.; por lo anterior, la investigación mencionada permite contribuir al presente ejercicio investigativo ya que reconoce perspectivas globalizadas a partir de la relación existente entre el desarrollo de la autonomía y el modelo de la educación a distancia, reconociendo el impacto que generan los factores externos y que intervienen en el desarrollo de la autonomía.

En la misma línea Ziyu y Jing (2019), realizaron una investigación nombrada *Estudio sobre la estrategia de mejora de la capacidad de autoaprendizaje de estudiantes universitarios*, cuyo objetivo radicó en identificar estrategias de mejora para fomentar el autoaprendizaje en estudiantes universitarios de China a través de la aplicación de formularios y visitas In-situ, para ello, se tuvo en cuenta el reconocimiento e importancia que otorgan los estudiantes a las categorías relacionadas con el manejo del tiempo, búsqueda autónoma de información en la web por medio del uso de recursos tecnológicos, procesos cognitivos como la interpretación y la reflexión, trabajo colaborativo, entre otros. Por lo anterior, fue posible reconocer que, un porcentaje mínimo de la población seleccionada da cuenta de la importancia de la aplicación de algunas de las categorías señaladas con el fin de promover el aprendizaje autónomo en sí mismos, por lo que, el uso de los recursos tecnológicos como celulares y computadores son manejados para la implementación de juegos, contenido visual como televisión y redes sociales.

De modo que, de acuerdo con los hallazgos se reconoce que ante dificultades en la formación disciplinar de los estudiantes, estos acuden a los docentes en pro de la resolución de dudas y búsqueda de información, minimizando así, procesos de auto nocimiento y exploración en la comunidad estudiantil, siendo posible relacionar esto con los modelos de enseñanza implementados por los docentes ya que, de acuerdo con los estilos de formación cultural es el docente quien a lo largo de la historia ha cobrado especial protagonismo como agente transmisor de nuevos saberes. Es así que, los aportes que brinda el estudio consultado a la presente investigación, radican en el reconocimiento de estilos de enseñanza del modelo tradicional que perdura en la sociedad del siglo XXI y que, a través de la coyuntura de la educación virtual implementada por la UNAD al ser institución pionera en la educación virtual en Colombia, invita al estudiante a la construcción de estrategias de aprendizaje mediadas por la autorregulación.

En concordancia con lo anterior, Saguni et al., (2021) llevaron a cabo un estudio de corte cuantitativo caracterizado como *El cociente de adversidad entre la profesionalidad docente y el aprendizaje autónomo de los alumnos*, cuyo interés radicó en identificar la relación entre la profesionalidad en términos de la calidad de enseñanza integral del docente y la consolidación del aprendizaje autónomo en los estudiantes de Indonesia, para ello, se establecieron referentes como el cumplimiento de deberes y responsabilidades, evaluaciones y demás funciones que conforman la labor docente en los escenarios de formación superior, buscando identificar cómo dichos aspectos promueven el desarrollo del aprendizaje autónomo en conjunto con la identificación de factores externos e internos de los estudiantes, siendo el caso de intereses particulares, uso de la tecnología y la internet.

A partir de los resultados obtenidos fue posible reconocer que, si existe una correlación entre el denominado profesionalismo del docente y la autonomía del estudiante, especialmente en los casos en los que se evidencia el cumplimiento de políticas educativas que brinden garantías de formación a los educadores en donde aspectos como el salario, nivel de formación, sobre carga laboral entre otras., conllevan a una reciprocidad que a mayor calidad de formación y bienestar docente, mayor motivación por parte de los estudiantes en la búsqueda autónoma de su formación disciplinar puesto que, cuentan con una influencia positiva por parte de quienes son los mediadores en la transmisión de nuevos conocimientos.

Antecedentes Nacionales

Desde una mirada nacional Pérez (2020), implemento un estudio denominado *El aprendizaje autónomo en la educación superior, modalidad virtual: una lectura desde las antropotécnicas*, cuyo objetivo fue reconocer si existe la posibilidad de generar aprendizajes autónomos bajo el modelo de la educación virtual, minimizando así, los imaginarios y prejuicios que surgen a partir

de las condiciones en el manejo de hábitos relacionados con el tiempo y la asistencia presencial para la formación de profesionales, por lo que, surge especial interés en la validación de la efectividad de una educación de calidad a partir de la orientación, acompañamiento y seguimiento por parte de los docentes y quienes se plantea, deben haber sido capacitados para el diseño e implementación de estrategias guiadas a la consolidación de la autonomía en estudiantes de la educación superior.

En concordancia con lo anterior, los resultados del presente estudio establecen que, entre mayor nivel de implementación en los hábitos relacionados con la delimitación de los espacios físicos, el tiempo para estudiar y el seguimiento en la ejecución de las actividades cognitivas, es posible la conformación de prácticas académicas autónomas y la apropiación de formas de expresión y contenido que minimicen los estándares de la educación tradicional. Por tanto, los aportes que se brindan a la presente investigación, giran al torno al impacto que genera el establecimiento de estilos de aprendizaje mediados por las principales características de la educación virtual, siendo algunas de ellas, las que cobran especial protagonismo bajo el modelo de formación establecido por la UNAD, como es el caso del manejo de los tiempos, el diseño de planes de trabajo y la consecución de la búsqueda de objetivos académicos que exigen un mayor compromiso consigo mismo.

De la misma manera Serrano (2020), desarrolló un ejercicio investigativo nombrado la *Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente*, cuyo interés radicó en identificar la relación de la autorregulación con el desempeño académico de estudiantes de formación profesional en una institución universitaria privada de Colombia mediante el modelo de la educación virtual; por lo anterior, el autor establece categorías que estarían articuladas con procesos autónomos, siendo algunas de ellas la motivación, la

implementación de estrategias pedagógicas y la autoeficacia, la presencia de encuentros sincrónicos y/o asincrónicos, el apoyo de insumos bridados a través del uso de plataformas que incentiven una autorregulación en escenarios académicos, sociales, culturales, etc.

Así pues, a partir de los resultados obtenidos se reconoce que, de acuerdo con las categorías establecidas por el autor, los estudiantes dieron cuenta del manejo de estrategias de aprendizaje que son ejecutadas de manera individual, además de reconocer el factor motivacional como eje transversal en el intercambio de experiencias; así mismo, en relación con los procesos de autoeficacia, se identificó que si bien desde el rol docente hay un acompañamiento permanente en pro de la consolidación de una reflexión pedagógica, los estudiantes suelen desarrollar y entregar sus actividades sobre las fechas de cierre de las mismas en plataforma, reconociendo que, algunas de las causales se debe a las dificultades en el acceso a la internet, manejo del tiempo y situaciones de orden personal.

En consecuencia, los aportes que brinda el estudio retomado a la presente investigación, radican en la identificación de aspectos internos y externos que interfieren en la formación de la educación a distancia en un nivel superior, como es el caso de la motivación, el tiempo y los intereses particulares de cada estudiante en pro de la praxis autónoma, siendo posible reconocer que, la adquisición de una calificación cuantitativa alta puede llegar a ser asumida como sinónimo de aprendizaje y aprobación de los cursos y para otros, el rendimiento académico con resultados exitosos están relacionados con los procesos de motivación en la ruta de enseñanza vs aprendizaje, siendo un resultado que da cuenta del cumplimiento de logros académicos propios.

Asimismo, Mora et al., (2020) en su estudio *Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual*, resaltan el establecimiento de pautas para el diseño y desarrollo de acciones académicas mediadas por la

autonomía en estudiantes de formación universitaria, teniendo como referencia la estructura pedagógica y los procesos de evaluación y realimentación determinados por el docente, ya que, este cobra relevancia desde un rol mediador que transmite insumos regulados en pro de la efectividad de formación de profesionales autónomos, por lo que, se parte del principio de una previa estructuración de las tareas, resaltando aspectos como, el tipo de tarea, los retos de la misma, los objetivos, instrucciones dadas por el docente.

A partir de los resultados obtenidos, los autores resaltan algunas estrategias que desde el rol del docente al ser implementadas, incentivan al estudiante a la consolidación de acciones autónomas dentro de la educación superior, como es el caso de los procesos de evaluación centrados en el aprendizaje, el establecer lineamientos diferenciales que se ajusten a las características propias de cada estudiante, además de un constante proceso de formación y capacitación de los docentes con el fin de consolidar en estos habilidades relacionadas con la planeación, el diseño, elección y ejecución de tareas, como sinónimo de postulación de metas y rutas de cumplimiento de las mismas por parte del estudiante.

De esta manera, se plantea que los aportes que brinda el presente estudio a la investigación en curso, radica en la identificación de postulados relacionados con la importancia de reconocer el rol del docente y la formación de saberes, estrategias y competencias frente a una postura de capacitación por parte de estos, siendo necesario que los docentes adquieran un rol mediador que promueva los procesos de autoevaluación y coevaluación, pensando en la construcción de un aprendizaje autónomo como medio y como fin, promoviendo así, una educación de calidad que le permita paralelamente al estudiante responder a las exigencias propias de la sociedad del siglo XXI; todo lo anterior, resaltando que la UNAD no solo centra su modelo pedagógico hacía una formación autónoma del estudiante, sino que forma y forja

simultáneamente docentes gestores de estrategias y dinámicas que respondan a los criterios de la autorregulación en la educación virtual.

Antecedentes Locales

Con el objetivo de reconocer algunas perspectivas en relación con el desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios de Colombia bajo la modalidad de la educación a distancia y/o virtual, Mercado (2018) plantea una investigación llamada *Estrategias de acompañamiento apoyadas en TIC para fortalecer la motivación y el aprendizaje autónomo en el área de matemáticas en estudiantes de 1er semestre de la modalidad a distancia*. cuyo objetivo radica el reconocer estrategias para la utilización de las TIC con el propósito de fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo en la educación a distancia, teniendo como referencia que, tanto estudiantes como docentes asumen un rol protagónico en las prácticas pedagógicas establecidas para el cumplimiento de objetivos autónomos basados en procesos críticos, autorregulación, aprendizaje colaborativo y prácticas reflexivas, entre otras.

Así pues, de acuerdo con los resultados obtenidos se evidencia un porcentaje significativo de los estudiantes que presentan dificultades en el manejo del tiempo para dar cumplimiento con el desarrollo y entrega oportuna de las actividades, lo que se relaciona igualmente con una mínima comunicación asincrónica ya que, estos interpretan poca efectividad en las respuestas obtenidas desde el modelo virtual; por su parte, el docente, resalta la importancia de fomentar el interés del estudiante vs la desmotivación que puede generar el aula virtual ya que, se rompe con el esquema tradicional de la educación y el aula de clase. Por lo anterior, se concluye que existe una baja apropiación del modelo de la educación a distancia por parte del estudiante ya que, priman los imaginarios frente a menos horas de intensidad para la revisión y desarrollo de tareas

puesto que se restan las horas presenciales de clase, lo que generaría menos esfuerzos y otros estilos de aprendizaje.

De modo que, los aportes que brinda la presente investigación al ejercicio académico en curso, radican en la importancia de identificar las perspectivas de los estudiantes en torno al manejo de los tiempos y las instrucciones e insumos brindados por los docentes puesto que, se requiere que estos últimos cuenten con un banco de estrategias y recursos de orden tecnológico, libros, fuentes, etc., fomentando así, un proceso de auto aprendizaje basado en la autonomía y autogestión por lo que, de manera paralela se debe tener igualmente presente, el impacto que genera el distanciamiento del vínculo relacional que conlleva la educación presencial entre docente y estudiante y la interpretación de una comunicación distante con poca reciprocidad entre los actores sociales.

Por su parte, en palabras de Higuera (2021) el objetivo de la investigación realizada cuyo nombre es *Caracterización de estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes de posgrado de pediatría de la Universidad El Bosque*, radica en la identificación y caracterización de las estrategias de aprendizaje autónomo que son retomadas por 36 estudiantes de pregrado de una universidad privada de la ciudad de Bogotá por lo que, se ponen de manifiesto seis (6) categorías denominadas: estrategias de planificación, de colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes y de participación, todas ellas, guiadas al cumplimiento del aprendizaje autónomo el cual conlleva paralelamente al fortalecimiento de diversos procesos de orden individual visto desde el factor cognitivo y metacognitivo del estudiante, por lo que, la categoría principal de análisis es el aprendizaje autónomo.

En concordancia con lo anterior, se reconoce que los resultados alcanzados muestran una similitud estandarizada de las estrategias retomadas por los estudiantes, obteniendo así, un factor diferencial en la conceptualización y preparación de exámenes a partir de la utilización de esquemas y la generación de hipótesis en pro del surgimiento de nuevas habilidades cognitivas que permitan generar un impacto significativo en el desarrollo del aprendizaje autónomo ya que, fomentan en el estudiante una cultura de aprendizaje basado en destrezas y competencias intelectuales propias, además de la solución en los estilos de aprendizaje y las dificultades académicas; así pues, los aportes brindados del estudio retomado a la presente investigación radica en la interpretación del análisis de las categorías del cuestionario CETA ya que, este será el instrumento aplicado a la población seleccionada.

Por su parte, Ospina (2021) a través del ejercicio investigativo realizado al interior de la UNAD, denominado: *Influencia de la estrategia autorregulación del aprendizaje autónomo en ambientes virtuales para los estudiantes de postgrado de educación en la UNAD*, llevó a cabo la indagación sobre la existencia de una influencia de la autorregulación y su relación con el uso de las TIC como estrategia en pro del desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes de nivel posgradual de la UNAD, por lo que, de acuerdo con los tipos de acciones propias que se establecen en la red de autorregulación en el aprendizaje autónomo, docentes y estudiantes podrán reconocer y comprender las prácticas más comunes que se implementan por parte de la comunidad educativa, resaltando factores como es el caso del manejo del tiempo, dificultades de orden personal, establecimiento de metas, uso de estrategias y recursos pedagógicos, percepciones sobre la formación virtual, establecimiento de vínculos comunicacionales con el docente y pares.

De manera que, a partir de los resultados obtenidos la autora establece que algunas de las principales estrategias de aprendizaje reconocidas por los estudiantes en pro de la construcción de estilo de aprendizaje que fomentan y fortalecen la autonomía son: la definición de metas no solo desde la parte académica sino laboral y familiar, ampliando así, las perspectivas de un plan de trabajo y proyecto de vida, lo que a su vez, los conlleva a una segunda estrategia que radica en la identificación de aspectos motivacionales para continuar estudiando, encontrando en la modalidad virtual la disminución en el manejo de los tiempos ya que se trabaja y se estudia paralelamente, una tercera estrategia es el apoyo de las bases de datos científicas, reconocimiento y realimentación académico por parte de los docentes y pares en relación con el aporte autónomo que guía la construcción del trabajo colaborativo y finalmente, acciones de planificación y ejecución de las estrategias pedagógicas.

Finalmente, es importante mencionar que los aportes que brinda el estudio consultado a la presente investigación radican en la implementación de estrategias que favorecen el desarrollo y fortalecimiento de procesos cognitivos, metacognitivos, socioafectivos y motivacionales que son característicos del Modelo Pedagógico Unadista, siendo posible que la autorregulación como estrategia de formación posibilite la consolidación de estilos de aprendizaje propios en los estudiantes y que, a su vez establecen una articulación con los métodos de enseñanza utilizados por los docentes, siendo estos actores sociales con especial protagonismo desde el rol mediador en la transmisión de conocimientos y saberes generales y desde la particularidad del estudiante durante el proceso de enseñanza vs aprendizaje; una praxis académica en la que se relaciona el uso de las TIC, los estilos de enseñanza del docente, las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, todo ello, en la búsqueda del aprendizaje autónomo.

Marco Teórico

El marco teórico expone algunos de los principales postulados epistemológicos y disciplinares del fenómeno de estudio que rige el presente ejercicio investigativo, posibilitando así, evidenciar principios y teorías de la realidad histórica y contextual en pro de la construcción de nuevos saberes temáticos a partir del análisis hipotético de los datos que se recopilaron en la fase metodológica, Gallego, (2018). A continuación, se exponen diversos planteamientos del concepto de la Educación desde un enfoque de formación virtual y/o a distancia, siendo dicho concepto un eje temático transversal de la investigación que se articula con la contextualización teórica de las categorías: Educación Superior, Educación a Distancia, Competencia Docente, Estilos de Enseñanza y Aprendizaje Autónomo.

Dentro de la generalidad de las definiciones sobre el concepto de educación, desde la universalidad se reconocen diversos enunciados sobre qué es, cómo enseñarla y cómo poner en práctica el saber adquirido por el estudiante a través de los procesos de aprendizaje establecidos por la denominada educación tradicional; no obstante, es importante mencionar que la educación como aspecto mediador de avance y progreso de la humanidad ha sido cambiante con el paso de los años, generando esto, el surgimiento de nuevos modelos de formación académica, siendo el caso de la educación virtual y/o a distancia.

Es así que, el aprendizaje virtual en el siglo XXI cobra especial importancia a nivel mundial puesto que, se establecen nuevos modelos visionales y misionales de la formación académica, resaltando aspectos particulares de la misma como, por ejemplo, el aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo; siendo este último, el factor diferencial en las características del estudiante que se forma a través de la educación virtual vs la educación

tradicional en el aula de clase, aspectos que, universalmente obtienen un foco de atención que posibilita el reconocimiento de nuevos estilos y formas de aprendizaje en el estudiante.

Así pues, desde el escenario académico como espacio formativo se propone la construcción de saberes alternos autónomos, siendo este, un objetivo característico del Modelo Pedagógico Unadista – MPU, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (2014) el cual permite la edificación de una visión y misión integradora de los procesos de formación disciplinar de cada estudiante, conocimientos que son retomados por el uso de herramientas digitales que viabilizan el desarrollo de acciones autónomas a través de la interacción entre estudiante y docente; conllevando esto, al fortalecimiento del aprendizaje autónomo mediante la construcción de todas las partes del sistema educativo y en el que, el rol de docente no se limita solo a la implementación de recursos logísticos, trascendiendo así, al establecimiento de vínculos de formación articulados con los estilos de enseñanza que define el docente de la UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, 2020).

Es así que, a partir de la interacción del estudiante con el sistema virtual y sus partes, se genera un intercambio de vivencias determinadas que surgen desde el reconocimiento y apropiación de recursos digitales como es el caso de la plataforma virtual, manejo de los entornos de aprendizaje, el desarrollo e implementación de técnicas de conocimiento que viabilizan la comprensión de significados que emergen a partir del trabajo significativo, colaborativo y los diversos procesos mentales y cognitivos que se activan en el momento en el que el sujeto se confronta con la posibilidad de establecer un intercambio de experiencias.

A continuación, se realiza la contextualización teórica de las variables que guían de transversalmente el ejercicio investigativo en pro del cumplimiento de los objetivos establecidos.

Figura 1.

Contextualización teórica de variables



Nota: La figura expone las variables que se evalúan en la investigación a través de la aplicación de los instrumentos utilizados, autoría propia.

Con relación a la categoría de Educación Superior, es importante en primera instancia hacer alusión al concepto de educación, lo cual conlleva al reconocimiento de diversas definiciones que disciplinarmente pueden haber surgido sobre lo qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y/o pedagogía; es por ello que, de acuerdo con Bottero (2013) la educación se convierte en un saber entendido y trasferido por el docente de manera trasversal a través de la evolución del ciclo vital del ser humano, por lo que, de acuerdo con las características de la sociedad del siglo XXI, esta es asumida como un medio de resiliencia y resistencia de los menos favorecidos, puesto que, pese a los grandes avances a nivel mundial en relación con la ciencia y la tecnología, en algunas partes del mundo se continua con un acceso limitado a la igualdad, equidad e inclusión de los procesos de enseñanza, imposibilitando así, a la

sociedad y a las más grandes elites formar saberes emancipadores en pro de la conservación de la vida y la humanización.

Así mismo, con la intencionalidad de brindar una representación universal acerca de la educación y lo que implica el desarrollo de la praxis del docente en relación con la enseñanza y el aprendizaje, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL (2018) propone que, esta es considerada como la elaboración de métodos formativos que le permite a la sociedad articular recursos que garanticen un mejor futuro y calidad de vida para el ser humano, por ello, se plantea que los modelos educativos de la sociedad actual, tienen como objetivo instaurar acciones progresivas en atención a la educación independientemente de cada uno de los niveles de formación que se reconocen en el sistema educativo mundialmente, por lo que, se hace especial énfasis en contar con una amplia oferta de docentes calificados y cualificados que, por ejemplo, desde la implementación de estrategias basadas en el desarrollo sostenible, sea posible el desarrollo de la humanidad hacia una reconstrucción de competencias integradoras que den respuesta a factores externos relacionados con una perspectiva social, política, cultura y económica.

En concordancia con lo anterior, se podría pensar que uno de los niveles de formación académica con mayor incidencia en el progreso económico y político es el acceso a la educación superior, teniendo como referente los factores que intervienen en ello, como es el caso de la elección de un perfil disciplinar, la economía del aspirante, el manejo del tiempo puesto que, el estudiante suele desempeñar roles simultáneos en espacios laborales, sociales, culturales, personales, entre otros., todo ello, enmarcado en el cumplimiento de objetivos que permitan mantener una misión, visión personal y/o colectiva de proyectos de vida y mejoras en los estilos y calidad de la misma.

Así mismo, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación – UNESCO (2022), la educación superior es un medio de oportunidades por el cual el ser humano tiene la posibilidad de establecer un desarrollo personal en relación con el factor económico, social y tecnológico, promoviendo la formación de profesionales que causen una reciprocidad de saberes y experiencias mediante la investigación e innovación en respuesta al constante cambio de la sociedad y los mercados laborales; de igual manera, es importante mencionar que, de acuerdo con las cifras brindadas por la UNESCO, el acceso a la educación superior durante los últimos años ha presentado un aumento considerable en sus matriculas a nivel global, logrando inferir, que esto se debe a factores relacionados con la diversidad de las ofertas académicas, la flexibilidad en la movilidad de los estudiantes frente al manejo del tiempo, los procesos investigativos y la inmersión a la tecnología través del modelo de educación virtual.

En la misma línea, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia – [MEN] (2020), establece que el sistema educativo en el país se reconoce como un proceso de formación permanente del sujeto en el contexto cultural, social y especialmente personal, esto con el fin de validar de manera integral la formación del ser humano, visto desde la ratificación de sus deberes y derechos al ser un actor social activo dentro de la sociedad; de modo que, de acuerdo con el MEN, la educación superior precisa a las Instituciones de Educación Superior – IES el diseño y ejecución de políticas públicas y planes de trabajo que permitan promover y mejorar el acceso a la educación superior de los aspirantes, esto con el fin de suscitar el surgimiento de futuros profesionales capacitados para la producción y desarrollo de competencias enmarcadas en una sociedad con igualdad y equidad de oportunidades.

De este modo, al ser Colombia un país que durante décadas se ha caracterizado por diversas problemáticas de orden social, económico y político, es importante mencionar que, con el paso de los años las nuevas generaciones han visto en la educación la oportunidad de romper con los imaginarios que establecen que la educación es permitida solo para una parte de la sociedad, teniendo como referente que solo pueden acceder a la educación superior las personas pertenecientes a estratos económicos medios y/ o altos.

Es por ello que, en la misma línea la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (2021), establece que la educación se ha convertido en uno de los principales recursos en pro del progreso generalizado de la sociedad, siendo posible esto, a través del perfeccionamiento del nivel educativo superior en donde el rol del futuro profesional y el uso de las competencias tecnológicas de los mismos, permite la construcción de una sociedad productiva, debido a que, la UNAD apuesta a una formación integradora de todos y para todos, sin importar ubicación geográfica, estrato económico, discapacidad, edad y/o género.

No obstante dentro de las principales características de la educación, con el paso de los años el enfoque de formación tradicional se ha visto inmerso en una coyuntura ante la presencia de modelos alternos que rompen con un esquema universal de la educación a través de la presencialidad en el aula de clase, siendo la denominada educación a distancia y/o virtual el modelo que, durante las últimas décadas se ha instaurado como la alternativa en el acceso de formación en diferentes niveles educativos y con mayor incidencia en la educación superior.

Por lo anterior, en Colombia la educación a distancia cobra protagonismo a través del enfoque de formación del plan educativo de la UNAD puesto que, este hace parte de la educación virtual que se proyecta como el modelo de formación del siglo XXI con un amplio

reconocimiento de acceso a una enseñanza de todos y para todos ya que, algunas de sus características permiten la identificación y manejo en términos de espacio y tiempos flexibilizados, además de posibilitar que factores externos relacionados con las ocupaciones, algunos componentes de orden social y cultural en el que se desenvuelven los estudiantes no generen impactos negativos que dificulten el proceso de participación y formación académica, independientemente de su nivel de formación; lo anterior, teniendo en cuenta el planteamiento teórico de Falcon (2013), quien menciona que los factores relacionados pueden llegar al condicionamiento de los diversos procesos de enseñanza vs aprendizaje que se establecen entre estudiante y docente.

Es por ello que, de acuerdo con las características de la educación actual, se ha propuesto que el aprendizaje en la formación a distancia se genere a partir de principios dialógicos con mediación pedagógica brindada por el docente, quien a partir de recursos tecnológicos y/o digitales establece parámetros que otorgan educación de calidad bajo las características del aprendizaje autónomo. Así pues, retomando a Discenza y Schenk (2001) la educación virtual como modelo de formación, establece una fundamentación y argumentación relevante en la implementación no solo de los vínculos relacionales establecidos entre estudiante y docente, también a través de recursos tecnológicos como la internet y sus redes sociales, los cuales, permiten el desarrollo de estrategias como el E-Learning, el cual retoma insumos digitales y tecnológicos como lo son los Moodle académicos, campus y/o plataformas virtuales, etc.

Del mismo modo, Mosky y Jacques (2016) señalan que, en la actualidad la ejecución de los instrumentos mencionados cobran protagonismo en la educación presencial o tradicional puesto que, la virtualidad no solo se asume como un modelo que rompe con los paradigmas tradicionales de formación que han perdurado en el tiempo, sino que, esta puede ser asumida

como un medio formativo que, en el siglo XXI es retomada por los escenarios educativos posibilitando la implementación de estrategias como las sesiones E-Learning o B-Learning en las cuales se fortalece la construcción de nuevos conocimientos mediante la infraestructura tecnológica y digitalizada al interior de cada institución educativa.

De este modo, la UNAD al ser la institución educativa pionera con formación virtual y/o a distancia en Colombia, ha construido un modelo pedagógico que centra su atención y funcionamiento en los diversos sistemas educativos que implementan el uso de herramientas B-Learning y E-Learning, siendo esta última una estrategia formativa cimentada en la educación cien por ciento a distancia; permitiendo esto, la viabilidad de ejecutar acciones flexibilizadas en cuanto al manejo del tiempo, recursos físicos – espaciales, aspectos económicos y de comunicación asincrónica y sincrónica que caracteriza la construcción de las principales redes de apoyo de formación en el sistema educativo Unadista; es por ello que, de acuerdo con Ovalle y Betancur (2015) algunos de los factores mencionados previamente, posibilitan que la educación virtual establezca acciones de soluciones y/o mejora de las diferentes necesidades y exigencias de orden formativo a las que se enfrentan algunos estudiantes, además de permitir el fortalecimiento de procesos autónomos propios de cada sujeto.

Del mismo modo, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD (2010) en relación con el modelo de educación a distancia plantea que, el desarrollo de la misma promueve en los estudiantes diferentes acciones, compromisos y responsabilidades consigo mismo y con sus pares en donde al ejecutar acciones autónomas, se hace necesario el establecimiento de técnicas, métodos, herramientas, estrategias virtuales y digitales que permeen la regulación en la participación y establecimiento de metas y propósitos de cada sujeto, conllevando esto al fortalecimiento y progreso de procesos cognitivos y mentales que se diferencian de la

denominada educación tradicional. Es así que, la UNAD propone cuatro (4) elementos relacionados con la enseñanza y que, paralelamente se encuentran mediados por aspectos actitudinales e intereses específicos de cada estudiante, elementos categorizados como: la habilidad o dificultad en la formación independiente, intereses en la adquisición de nuevos conocimientos en relación con estrategias propias de estudio, establecimiento de planes de trabajo establecidos a corto, mediano y largo plazo y por último la decisión de permanecer o retirarse de los procesos educativos ya iniciados.

Asimismo, la UNAD a través de sus diseños pedagógicos y curriculares establecen que los ambientes de aprendizaje en la formación virtual, se reconocen como la viabilidad de avanzar en la educación de sujetos que deseen ser parte de procesos de igualdad, inclusión e innovación a partir de nuevas oportunidades en la construcción de saberes cimentados desde la virtualidad, puesto que, el uso e implementación de las TIC en los escenarios educativos definen los roles de docentes y estudiantes, teniendo como referencia las características del aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo, además, de la interacción con medios alternos que desde la virtualidad se asumen como los espacios para que, docentes y estudiantes a partir de los encuentros B-Learning y E-Learning consoliden nuevas relaciones comunicacionales entre herramientas tecnológicas y virtuales que permitan el surgimiento de nuevos aprendizajes significativos y colaborativos.

En conclusión, Rama (2019) menciona que la génesis y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han posibilitado el surgimiento de la denominada era de los nativos digitales, invitando esto a la reestructuración del pensamiento sobre cómo cada sujeto establece saberes alternos a través de procesos comunicacionales entre tecnología, estudiantes y docentes y tecnología; razón por la cual, el autor acuerda que la educación a

distancia involucra el reconocimiento de aspectos personales que trascienden a las diferentes disposiciones de cada institución educativa y actores sociales, en donde el rol del docente cobra especial protagonismo ya que, se asume como un ente mediador del saber científico y la cimentación de saberes autorregulados por el estudiante.

Es así que, dentro de las funciones y roles que desempeña el educador se resalta el perfil formativo del mismo a través del reconocimiento de competencias propias del docente en la educación a distancia, esto teniendo en cuenta que, con el paso de los años han emergido diversos planteamientos en relación con la unificación de los procesos de educación a nivel mundial como local, lo que ha conllevado a la academia y académicos a la revisión y creación de nuevas posturas que brinden diversas perspectivas de la praxis formativa del docente a través del proceso enseñanza vs aprendizaje, por ello, a partir de los objetivos de la presente investigación, se retoma el concepto de la competencia docente al ser una variable de análisis que cobra especial protagonismo en los métodos de formación que retoma el docente del siglo XXI y que podrían tener una influencia significativa tanto en el modelo de educación tradicional como en la modalidad virtual y/o a distancia.

De modo que, de acuerdo con Castañeda et al., (2018) el concepto de competencia docente da cuenta de profesionales mediadores y transmisores de la formación y construcción de saberes, cuyas características radican en ser un generador de prácticas pedagógicas basadas tanto en el modelo de educación tradicional como en la educación virtual y/o a distancia, siendo esta última el medio relacional y comunicacional por el cual la competencia docente como característica del modelo virtual permite que, este asuma un rol de experto en el manejo de entornos de aprendizaje y uso de la tecnología en pro del desarrollo de estrategias didácticas que promuevan la construcción de competencias y habilidades concretas en el estudiante, como es el

caso de la proyección a un pensamiento reflexivo; por lo anterior, los autores proyectan la competencia docente como una herramienta competitiva en un mundo tecnológico y digital basada en el desarrollo de roles de desempeño y relaciones sistémicas en un mundo globalizado competitivo.

De manera articulada Durán et al., (2019) establecen que, el concepto de competencia docente expone el desempeño de este en relación con los roles que se asumen dentro de su perfil disciplinar y profesional, teniendo como referencia una serie de factores y competencias relacionadas con el quehacer educativo, el liderazgo institucional académico y pedagógico dentro y fuera del aula de clase, la promoción de la investigación y el pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes, construyendo así, procesos de enseñanza vs aprendizaje acordes con los avances de la educación del siglo XXI; no obstante, los autores establecen que de acuerdo con las características de la sociedad actual, es posible hacer referencia al concepto de competencia digital docente, la cual se define como un proceso integral en el que su uso trasciende la utilidad básica de las tecnologías digitales, lo que conlleva al establecimiento herramientas creativas y seguras en la transmisión de la información y las tecnologías, como es el caso de software, hardware, internet, recursos humanos, sociales y culturales.

En la misma línea, Jiménez et al., (2021) aseguran que, a partir de las coyunturas y nuevos avances que propone la denominada sociedad del conocimiento del siglo XXI, el concepto de competencia digital docente debe trascender el uso de los diversos dispositivos electrónicos, por lo que, desde el interior de cada institución educativa corresponde el diseño de planes de trabajo que establezcan rutas para el manejo pertinente de dichos insumos, junto con la cualificación de docentes que ejecuten una praxis de calidad en el proceso de enseñanza vs aprendizaje, teniendo como referencia marcos referenciales de habilidades, destrezas y

competencias docentes que se articulen con los procesos de investigación, construcción de nuevos saberes, conocimiento y manejo básico de diferentes aplicaciones de orden informativo y con el propósito de ser adaptadas a la resolución de las demandas de la actualidad.

Es así que, la competencia docente al ser una de las categorías de análisis de la actual investigación, busca evidenciar las características del rol del docente y su praxis formativa de acuerdo con el modelo pedagógico Unadista y la construcción del aprendizaje autónomo de los estudiantes del programa de Psicología bajo las particularidades de la educación a distancia; es por ello que, dentro de los procesos de aprendizaje en la educación virtual, si bien priman factores relacionados como la autonomía y la autorregulación en el estudiante, se resaltan igualmente factores relacionados con los estilos de enseñanza que caracterizan el quehacer del docente mediador.

Por lo anterior, se plantea como categoría de análisis los estilos de enseñanza por parte del docente, cuya definición del concepto mismo radica en reconocer que, el acto de enseñar es un proceso progresivo, transversal y dinámico que genera transformaciones en los sistemas educativos, independientemente del nivel de formación de los estudiantes ya que, en palabras de Guerra, et al., (2016) no es posible asumir el concepto de enseñanza desde una única representación, por lo que, se deben reconocer las perspectivas de estudiantes, docentes y administrativos en torno a qué es y cómo asumir la praxis de la enseñanza; por tanto, los autores resaltan que los estilos de enseñanza involucran componentes humanos, didácticos y operacionales, teniendo como referente el uso de métodos, técnicas y/o herramientas que están determinadas por las condiciones de la comunidad educativa y el cumplimiento de objetivos establecidos de acuerdo con los contenidos temáticos de cada nivel de formación-.

En el mismo orden, Sánchez (1983) retomado por Polo y Niño (2018), plantean que los estilos de enseñanza son el medio por el cual los docentes y estudiantes establecen un vínculo relacional educativo, siendo este permeado por los diferentes elementos característicos de una temática, programa, curso o nivel de formación, es decir, el acto de enseñar se adapta a un criterio o estilo característico del docente de acuerdo con el método a aplicar, por ejemplo, para la organización de clases, la identificación y cumplimiento de necesidades inmersas en un escenario educativo, la particularidad en la adquisición de nuevos aprendizajes por parte de cada estudiante; por tanto, los estilos de enseñanza desde una mirada integral son un medio particular de cada docente para la construcción de nuevos conocimientos y el fortalecimiento de saberes previos en sus estudiantes.

Así mismo, teniendo como eje transversal de la presente investigación los estilos de enseñanza de los docentes en la educación mediada por la virtualidad, Cano (2020) retomando a (Hederich, 2013) establece que los estilos de enseñanza deben trascender de la utilización de instrumentos, dando especial relevancia a la manera en cómo este se utiliza y/o implementa; lo anterior, teniendo en cuenta que de manera universal el concepto de enseñanza ha sido asumido como la forma en que el docente transmite conocimiento a los estudiantes; no obstante, la autora resalta que de acuerdo con las características de la educación del siglo XXI, dicho concepto debe cobrar un factor diferencial entre la formación tradicional y la educación virtual puesto que, los estilos de enseñanza son medios por el cual se genera un acercamiento entre estudiante y docente, dinámicas relacionales que se diferencian a partir de la modalidad de educación en el que se encuentre inmerso cada sujeto.

Dando continuidad con el planteamiento de Cano (2020), los estilos de enseñanza vistos desde la educación virtual y/o a distancia, adquieren protagonismo puesto que, el docente adopta

presentes y futuras tecnologías en los escenarios educativos por lo que, sería improbable que en la formación virtual el docente a cargo no cuente con el conocimiento y manejo de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dificultando así, el establecimiento de estilos propios de enseñanza y que de manera transversal retome los contenidos pedagógicos de los planes de formación institucionales; de modo que, los estilos de enseñanza se construyen a partir de las concepciones de los docentes desde el momento mismo en el que el acto de enseñar y formar a los estudiantes promueve resultados de aprendizaje exitosos, mediados por las TIC y demás aspectos característicos de la educación virtual.

Es por ello que, la UNAD al ser una institución de educación superior con modelo de formación virtual y a distancia, establece que el docente como agente activo y mediador en los procesos de formación de los estudiantes, debe garantizar no solo el cumplimiento de conocimientos que establezcan como soporte el desarrollo de métodos en los cuales la gestión, el diseño y la evaluación de currículos de los diferentes programas brinde seguimiento a los estudiantes y el acompañamiento docente; por tanto, este último de manera integral debe garantizar los diferentes recursos de orden tecnológico, literario, de contenido entre otros, que permitan la edificación de procesos de aprendizaje (Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, 2014).

De igual manera, se plantea que el docente Unadista adquiere la responsabilidad de promover saberes y/o conocimientos a través del establecimiento de acciones de enseñanza y aprendizaje teniendo como referencia el seguimiento de funciones operativas cognitivas y mentales que van desde el factor educativo, personal, laboral, etc., y a partir de los cuales, de manera integral se incentiva al estudiante no solo a la comprensión de saberes, sino que, se definen estilos de aprendizaje propios en estos. Así pues, los estilos de enseñanza del docente de

la UNAD deben estar permeados por el cumplimiento de planes de trabajo contruidos en las diferentes redes académicas, cobrando especial protagonismo en el uso de recursos digitales y/o tecnológicos que susciten el desarrollo del aprendizaje autónomo.

En relación con el concepto de aprendizaje autónomo, este se reconoce como factor relevante en la trascendencia de límites contextuales que le permiten al estudiante Unadista alcanzar un saber pedagógico y didáctico a partir de la implementación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información siendo estos mediados a partir de una praxis autorregulada del estudiante; razón por la cual, este se retoma como una de las categorías de análisis que guían el ejercicio investigativo.

Así pues, la categoría del aprendizaje autónomo de acuerdo con Manrique (2004), es asumido como un estilo y representación de aprendizaje que permite en el individuo el desarrollo de acciones formativas reguladas y controladas que evalúan y miden cómo este aprende a través de la implementación de diversas estrategias que, de manera constante posibilitan el cumplimiento de objetivos establecidos de manera personal y colaborativa en procesos formativos; así pues, es posible reconocer que la autonomía permite que cada sujeto cuente con las habilidades y competencias sobre aprender a aprender de manera autorregulada.

Ahora bien, de acuerdo con las características particularidades del aprendizaje autónomo y con la intencionalidad de promover en los estudiantes procesos exitosos de formación académica, Rivadeneira (2019) menciona que, la autonomía dentro de los escenarios educativos es un concepto innovador que implementa metodologías y estrategias que son asumidas por los estudiantes en el reconocimiento de las diversas y nuevas realidades que, desde la academia se construyen a través del saber científico y pedagógico; por ello, el autor establece que los métodos

de formación son mediados por la autonomía, por lo que, no sólo los estudiantes adquieren un rol activo de sus propios procesos ya que, el docente desarrolla un rol mediador que fortalece aspectos formativos y motivacionales de sus estudiantes a través del establecimiento de objetivos que den cumplimiento a las expectativas de cada sujeto y que se caractericen por acciones autorreguladas.

Del mismo modo, Crispín (2011) señala que, la autonomía permite a partir de la modalidad de educación virtual que el estudiante desarrolle y fortalezca procesos de formación independientes, es decir, que este desarrolle la habilidad de autogestionar aprendizajes que posibiliten el cumplimiento de objetivos determinados; así mismo, el autor establece que aquellos estudiantes que logren desarrollar las características mencionadas, tendrán mayor probabilidad de adaptación de las competencias necesarias para responder a las necesidades propias de aprendizaje teniendo como referencia intereses personales, sociales y culturales mediados por la educación a distancia.

Seguidamente, en palabras de Márquez (2022), el aprendizaje autónomo es un componente relevante que interfiere en los procesos formativos y pedagógicos de la educación mediada por la virtualidad y que caracteriza la formación del siglo XXI, permitiendo esto avanzar en la articulación de la educación con conceptos como la autorregulación y la motivación, etc.; de modo que, este es asumido como una estrategia que permite desarrollar habilidades en torno a la planificación y autogestión en los estudiantes con el fin de obtener y fortalecer nuevos saberes por sí mismo, permitiendo esto, que cada sujeto adquiera las competencias necesarias para la toma de decisión y acciones no solo desde el contexto educativo, también desde escenarios complementarios como es el caso de ambientes laborales, personales,

sociales entre otros; esto, teniendo en cuenta que la autonomía como factor regulador interviene en los diferentes espacios en los que se encuentra inmerso el ser humano.

Por lo anterior y con el propósito de brindar una mayor contextualización del concepto de aprendizaje autónomo en el modelo de la educación virtual y/o a distancia, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (2010) instituye en su plan académico institucional que, el estudiante Unadista independientemente del programa y nivel de formación en el que se encuentre inmerso, a través de acciones prácticas que regulen su autonomía desarrollará y fortalecerá diferentes conocimientos, competencias, habilidades y destrezas que viabilicen un adecuado proceso de autorregulación en los diversos requerimientos de orden académico y que a su vez, establezca un manejo pertinente de los recursos que fomentan el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Teniendo en cuenta que, la UNAD plantea que el aprendizaje autónomo es asumido como el producto de las acciones que realiza el estudiante Unadista a partir del cumplimiento de instrucciones y operaciones propias en relación con sus procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje, los cuales tienen un soporte de eficacia a través de factores relacionados con la corresponsabilidad, el compromiso y el uso permanente de estrategias que fomenten el desarrollo de procesos cognitivos de cada sujeto, la autonomía es un objetivo de formación contextual que le posibilita a la comunidad educativa la adquisición y fortalecimiento de conocimientos didácticos, científicos y pedagógicos, los cuales son mediados a partir de la implementación de diversos recursos digitales que fomentan a su vez el desarrollo de las tecnologías de la Información y la Comunicación.

De modo que, se establece que las categorías de análisis propuestas para la presente investigación permiten realizar una lectura teórica general sobre cómo éstas se relacionan con el uso de recursos digitales y la implementación de los estilos de enseñanza propuestos por los docentes para el desarrollo del aprendizaje autónomo en el estudiante del programa de Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Por lo anterior, se expone la relación de las categorías establecidas y los instrumentos aplicados.

Figura 2.

Relación instrumentos aplicados y categorías de análisis

	1. Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Autónomo
	2. Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia Docente
	3. Adaptación y validación del cuestionario estilos de enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto Educativo español	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de enseñanza • Educación superior

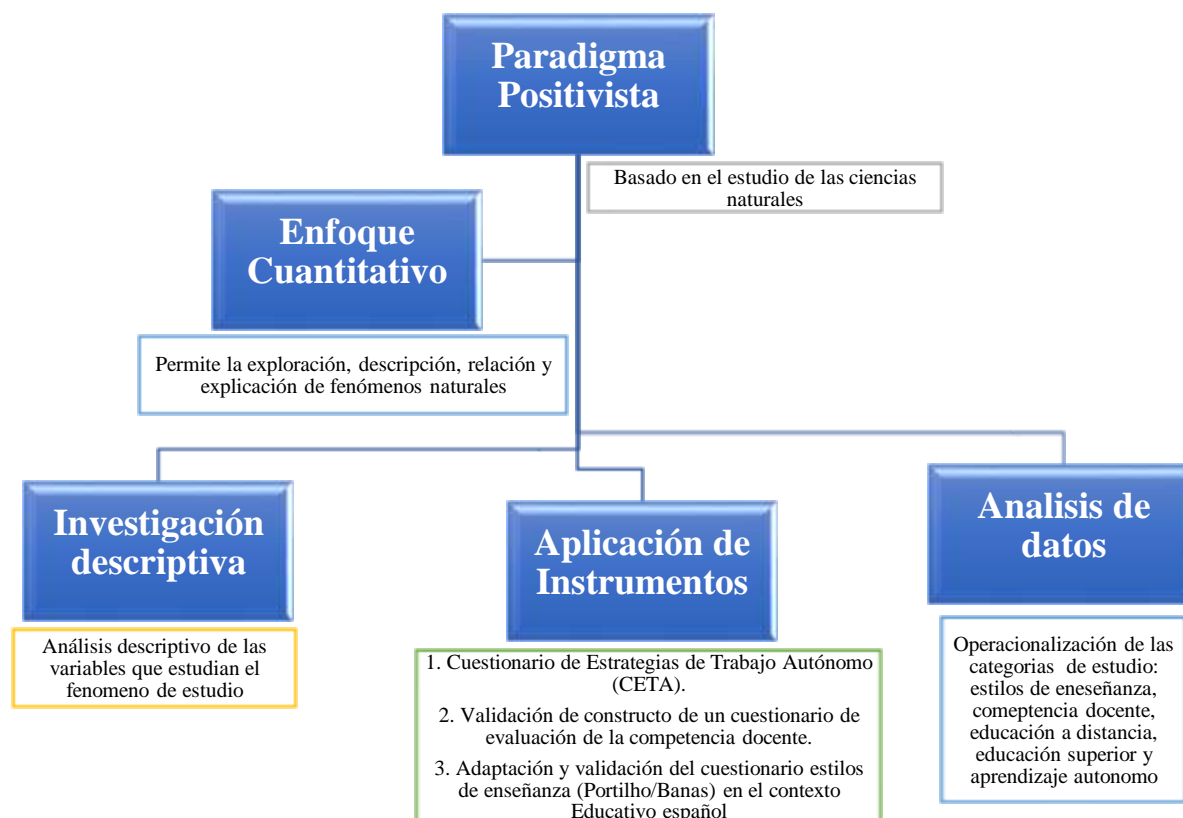
Nota: A partir del planteamiento teórico de cada uno de los tres (3) instrumentos aplicados, se realiza la identificación de la relación con las categorías de análisis que rigen la investigación, autoría propia.

Diseño Metodológico

De acuerdo con el proceso metodológico establecido para la presente investigación, se plantea el paradigma Positivista como exponente epistemológico del ejercicio académico a desarrollar, por lo que, el enfoque establecido para el mismo es de corte cuantitativo, estableciendo así, una investigación descriptiva de las variables a analizar, además del establecimiento de las fases en la ruta metodológica que expone las características de los participantes, instrumentos a aplicar y posterior análisis de los datos recopilados. Como se expone a continuación en la figura 1, la cual presenta los principales aspectos a tener en cuenta dentro del marco metodológico

Figura 3.

Ruta metodológica de la investigación



Nota: La figura da cuenta de los enfoques epistemológicos que guían la ruta del marco metodológico de la investigación, junto con los instrumentos y variables de análisis, autoría propia.

Paradigma de la Investigación

Se retoma el paradigma Positivista como fundamento epistemológico en el ejercicio de la recopilación, cuantificación y análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos diseñados para tal fin, permitiendo así, realizar un acercamiento a la explicación del fenómeno de investigación propuesto a través de un modelo correlacional de las variables definidas y sujetas a estudio; es así que, de acuerdo con Miranda y Ortiz (2020), la teoría positivista plantea la posibilidad de conocer distintas realidades y generar nuevos conocimientos a través del estudio de fenómenos observables, medibles y cuantificables, dejando de lado nociones de carácter subjetivo ya que, el desarrollo de la ruta investigativa acordada, establece límites relacionales entre el objeto de estudio y el investigador, conllevando esto, a una objetividad en los hallazgos identificados.

Enfoque de Investigación

En relación con el paradigma establecido para el desarrollo investigativo, se establece que, es el enfoque cuantitativo el modelo de investigación que guio la ruta metodológica de la misma, puesto que, a través de esta es posible realizar la exploración, descripción, relación y posterior explicación del fenómeno a estudiar, por ello, a partir de los datos recopilados en los instrumentos aplicados, permitió establecer un proceso de evaluación, comparación e interpretación de los resultados obtenidos en el análisis de los mismos Hernández et. al (2014). De modo que, de acuerdo con los planteamientos de los autores, la investigación cuantitativa se caracteriza por el establecimiento de hipótesis sujetas a la comprobación y análisis estadístico de

variables que pretenden reconocer un alto nivel de exactitud en los patrones comportamentales de fenómenos de investigación de orden natural.

En la misma línea, Ochoa et. al (2020) señalan que, a partir de las características del enfoque cuantitativo, es posible construir nuevos conocimientos basados en la fundamentación de la rigurosidad del investigador al realizar procesos de inferencia que van más allá de los datos, por ello, se hace hincapié en el método deductivo con el fin de orientar el análisis de los resultados, hacía la consolidación de datos sólidos, confiables y verificables, permitiendo esto, confirmar y generar hipótesis de fenómenos naturales basados en el diseño de cuestionarios y encuestas que amplían la evaluación cuantitativa; por su parte Carbajal (2019) establece que, el método deductivo hace referencia al razonamiento que se realiza dentro de la investigación, partiendo de la generalidad a la particularidad de leyes y principios; por tanto, para la presente investigación desde una mirada cuantitativa se hace especial énfasis en la identificación, explicación y sustentación de los estilos de enseñanza y aprendizaje de los actores sociales que hacen parte de la muestra poblacional.

Tipo de Investigación

Dando continuidad con la ruta metodológica y con el fin de brindar respuesta a los objetivos del ejercicio académico se establece que, es la investigación de corte descriptivo el diseño establecido para la descripción de las variables determinadas en la relación entre el aprendizaje autónomo de los estudiantes de IX y X periodo académico del programa de Psicología de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD con los estilos de enseñanza y las competencias propias del docente. Por lo anterior, Ramos (2020) señala que la investigación descriptiva bajo un

enfoque cuantitativo pretende conocer cuáles son las principales características del fenómeno de estudio, por lo que, se realiza un análisis detallado de los principales resultados obtenidos, siendo importante mencionar que, para este caso es viable pero no de obligatoriedad establecer una hipótesis del fenómeno de estudio.

En la misma línea, Hernández et. al (2014) plantean que, los estudios descriptivos permiten establecer un análisis detallado de la individualidad y colectividades de los grupos, comunidades u objetos, partiendo de las características y particularidades del fenómeno de investigación en relación con la manera en cómo estos se manifiestan y en qué consisten, es decir, el principal objetivo es recopilar información que mida la información de los conceptos o variables sin establecer correlaciones entre las mismas; es por ello que, el investigador debe definir previamente qué aspectos se medirán y cómo se realizará el respectivo proceso metodológico y cuáles son los actores sociales que harán parte de la misma. Así mismo, los autores señalan el nivel de utilidad de la investigación descriptiva en la medida en que es posible realizar un análisis detallado y acercamiento de las variables relacionadas, con el fin de reconocer qué sucede en las mismas y no el por qué, por lo que, también queda de manifiesto la posibilidad de establecer procesos comparativos.

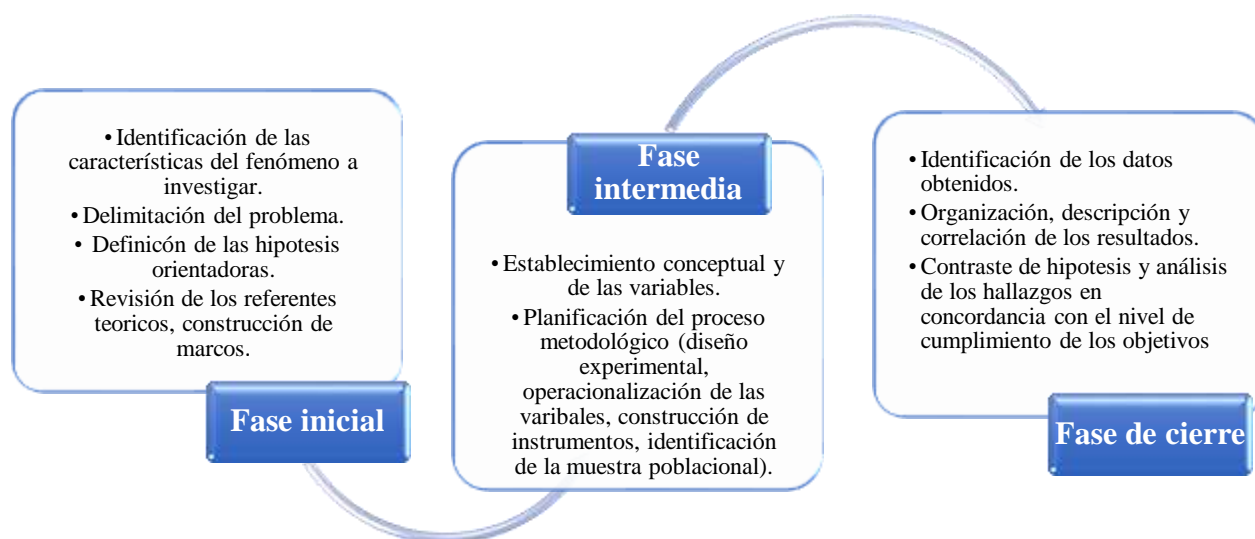
Fases de la Investigación

En relación con el desarrollo de la investigación, Mousalli (2015) establece que, el proceso metodológico cobra especial relevancia ya que, desde este apartado se implementa un accionar riguroso de acuerdo con el tipo de investigación que rige a la misma, instaurando así, un método estadístico que identifique la asociación entre variables previamente establecidas; sin embargo, es importante mencionar que la correlación de variables no es garantía de una

causalidad entre estas puesto que, pueden presentarse las denominadas correlaciones falsas, siendo el caso de aquellas variables que inicialmente no se tienen en cuenta durante el estudio y que, posteriormente se logra evidenciar generan un impacto no directo en el desarrollo de la misma. A continuación, se presentan los aspectos a ejecutar a lo largo de cada una de las fases establecidas.

Figura 4.

Fases de la investigación



Nota: De acuerdo con Mousalli (2015) se exponen las fases para el desarrollo de la investigación y la particularidad de la ejecución en cada una de ellas.

Población

De acuerdo con las características del fenómeno de investigación, se establece que la población que hará parte de esta, corresponde a la comunidad académica de estudiantes y docentes del programa de Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD de la Zona Centro Bogotá Cundinamarca - ZCBC, esto reconociendo que la ZCBC es la zona más grande del país y con mayor cobertura de estudiantes matriculados en el CEAD José Acevedo y Gómez

con el desarrollo humano y el progreso eco sostenible de las diversas comunidades locales y globales (Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, 2023).

Figura 6.

Logo institucional de la UNAD, año 2023



Nota: Logo institucional de la UNAD, imagen retomada de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (2023).

Figura 7.

Logo institucional del plan de desarrollo 2019 - 2023



Nota: Imagen retomada del plan de *desarrollo 2019 – 2023* para el reconocimiento del planteamiento misional y visional de la UNAD.

En concordancia con lo anterior, es importante mencionar que, es el programa de Psicología el más grande de la universidad con una proyección de 23.600 estudiantes distribuidos en las ocho (8) zonas del país, de las cuales es la ZCBC la más grande debido a que, esta cuenta con el mayor número de estudiantes del programa de Psicología inscritos en los ocho (8) centros

zonales; así mismo, es importante mencionar que los estudiantes se encuentran aproximadamente entre los 18 y 70 años de edad, personas que en un porcentaje significativo trabajan y estudian de manera simultánea y quienes de acuerdo con el cumplimiento de su malla curricular iniciaron su formación profesional a partir del año 2014 bajo la resolución 3443 emitida por el Ministerio Nacional de Educación; finalmente, se evidencia una predominancia en la matrícula por parte del género femenino en comparación con el género masculino, (Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, 2020)

Tabla 1.

Caracterización numérica de la población

Actores Sociales	Población a nivel país	Población IX y X periodo académico – país	Población IX y X periodo académico - ZCBC	Rango probabilístico de la fórmula
Docentes	570	212	21	20
Estudiantes	23600	2700	450	208

Nota: Información compartida en las bases de datos de matrícula de los estudiantes que ingresan a IX y X periodo del programa de Psicología y que son compartidas por el liderazgo nacional del componente práctico del programa.

Por lo anterior, es importante mencionar que el concepto de población se define como un conjunto de personas con características y criterios definidos a partir del establecimiento de los objetivos de la investigación; por ello, la palabra población no solo hace alusión a un grupo de personas, también se puede relacionar a conjuntos de animales, instituciones, familias, objetos, etc., Por ello. Gómez et. Al (2016) plantean la necesidad de establecer para cada grupo poblacional la identificación de las principales características de la muestra seleccionada para el

ejercicio investigativo, dando así, una denominación propia de acuerdo con el fenómeno social a investigar.

Tipo y Tamaño de la Muestra

De acuerdo con las características de la presente investigación, la muestra seleccionada es de corte probabilística aleatoria por conglomerados y/o racimos, esto teniendo en cuenta que la población seleccionada se caracteriza por ser un subconjunto y/o grupo minoritario de la población macro que inicialmente fue elegida, por lo que, a partir de ello se realizará una generalidad de los procesos de análisis de los resultados que se obtuvieron de acuerdo con las particularidades de la población en la que se realizó el proceso de selección de la muestra, esto, teniendo como referente el planteamiento de Borda (2013); por lo anterior, y partiendo de la caracterización de los actores sociales que harán parte de la presente investigación, la muestra poblacional corresponde a veinte (20) docentes y doscientos ocho (208) estudiantes de IX y X periodo académico del programa de Psicología de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, ZCBC.

En relación con el tipo de muestra de corte probabilístico, esta se define como un subgrupo minoritario de la población macro, en donde todos los participantes tienen las mismas posibilidades de ser seleccionados, por lo que, para dar cuenta de ello se requiere la previa definición de las características de la población y el tamaño de la muestra; del mismo modo, se establece que el muestreo aleatorio por conglomerados y/o racimos es utilizado en los casos en los cuales la población es de tamaño grande y disperso, siendo el caso del Programa de Psicología de la UNAD, por lo que, se deberá realizar una unificación de los sujetos que forman elementos mayoritarios que con diferentes unidades de análisis (estudiantes y docentes) ya que,

el proceso a realizar es la conformación de los grupos conglomerados macro y de los cuales posteriormente se elegirán de manera aleatoria los racimos de la muestra (Hernández y Carpio, 2019).

Figura 8.

Esquema de la muestra poblacional



Nota: Esquema gráfico de la población macro y muestra poblacional, siendo estos últimos estudiantes y docentes ya que, de acuerdo con Hernández et al., (2014) la muestra se reconoce como el subgrupo de la población o universo, autoría propia.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

En relación con la aplicación de instrumentos para la recolección de datos se estableció que, estos responden al cumplimiento de los objetivos diseñados para la investigación, los cuales de manera paralela se aplicaran a estudiantes y docentes del programa de Psicología; siendo importante mencionar que, el éxito de un instrumento está sujeto al diseño y correlación de los objetivos del ejercicio académico, la articulación de hipótesis y variables previamente

establecidas, permitiendo así, brindar confiabilidad y valides de los resultados obtenidos, así mismo, tener en cuenta que el investigador debe instaurar previamente criterios que serán tenidos en cuenta en el momento de la ejecución del mismo como, por ejemplo: determinar la terminología que se utilizará en los enunciados puesto que, esto varía de acuerdo con las características de cada comunidad, establecer tipo y orden de preguntas, duración del tiempo de desarrollo, entre otros (López y Sandoval, 2016).

Tabla 2.

Validación de los instrumentos de aplicación

Nombre del cuestionario a aplicar	Población	Alpha de Cronbach	N° de Elementos
Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA)	Estudiantes	0,898	45
Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente	Estudiantes	0.980	25
Adaptación y validación del cuestionario estilos de enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto Educativo español	Docentes	0.906	40

Nota: Fuente retomada de López (2010), Mosky y Jacques (2016), Perochena et. al, (2017),

Para la fase de aplicación de instrumentos, en primera instancia se hace uso del *Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA)* para estudiantes universitarios, el cual de acuerdo con López (2010) el diseño, estructura y desarrollo del mismo busca medir las estrategias y comportamientos en relación con las tareas que promueven el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes en proceso de formación profesional, por lo que, el instrumento cuenta con 45 interrogatorios validados, que se agrupan en 6 subescalas

denominadas: estrategias de ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes y participación (Ver apéndice A).

Temiendo en cuenta la estructura del cuestionario, este se caracteriza por un diseño de escala tipo Likert con respuesta cerrada y cinco opciones de contestación con numeración de 1 al 5 (1 – nunca, 2 – pocas veces, 3 – algunas veces, 4 -muchas veces y 5 – siempre) respondiendo a este a través de una sesión de respuestas no mayor a 30 minutos; por lo anterior, de acuerdo con los procesos de verificación, se reconoce que se obtiene un porcentaje significativo de datos con perspectivas psicométricas que responden a niveles de confiabilidad y validez de un análisis factorial que discriminan variables de escalas y subescalas como indicadores de la promoción y desarrollo del aprendizaje autónomo.

De manera paralela, se establece la implementación de un segundo instrumento dirigido nuevamente a los estudiantes, por lo que, de acuerdo con Serrano y Reyes (2015), la aplicabilidad del cuestionario denominado la *Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente*, tiene como objetivo conocer la efectividad de los procesos de enseñanza a partir de la competencia docente, siendo esto posible a través de las perspectivas de los estudiantes, por lo que, se reconoce que el presente instrumento responde a una evaluación de la praxis docente en relación con el modelo de enseñanza por competencias (Ver apéndice B).

Este instrumento tiene una fundamentación epistemológica basada en la evaluación por competencias, brindando como resultado la consolidación de 25 interrogatorios tipo Likert con respuesta única entre (1 – nunca, 2 – pocas veces, 3 – algunas veces, 4 -muchas veces y 5 –

siempre) obteniendo así, un porcentaje de confiabilidad y validación significativa basada en el establecimiento de dos (2) dimensiones de análisis categorizadas de la siguiente manera:

- a) Planeación y gestión del proceso de E-A
- b) Conducción y valoración del proceso de E-A

Dimensiones que agrupan los veinticinco (25) interrogatorios, fundamentando así los resultados a través de un enfoque de enseñanza basado en competencias y con una perspectiva constructivista y sociocultural; para ello, se retoma un soporte psicométrico y teórico que retoma la opinión representación de la opinión de los estudiantes.

En tercer lugar, se realizará la aplicabilidad del instrumento de *Adaptación y validación del cuestionario estilos de enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto educativo español*, creado por Perochena et al., (2017) y, dirigido a docentes con el fin de conocer algunas de las posibles formas y estilos que el docente utiliza para el diseño y desarrollo de la praxis formativa en el proceso de enseñanza vs aprendizaje, esto teniendo como referencia que, para los autores los estilos de enseñanza influyen de manera significativa en el proceso formativo de manera general e individual del estudiante y el vínculo relacional formativo que este establece con el docente (Ver apéndice C).

De manera que, dentro de las principales características del presente cuestionario, se identifica que, este aplica para la implementación de todos los docentes independientemente del área de conocimiento y nivel de formación puesto que, de acuerdo con las pruebas de validez, los resultados obtenidos dan cuenta de un alto porcentaje de confiabilidad en los cuales se establecen 40 preguntas con estructura tipo Likert y las cuales a su vez son agrupadas en 4 componentes de

estilos de enseñanza denominados de la siguiente manera: dinámico, analítico, sistemático y práctico.

Procedimiento para el Análisis de Datos

Teniendo como referencia los objetivos de la investigación y el diseño metodológico de la misma, es relevante mencionar que, durante las últimas décadas los ejercicios investigativos se han enfrentado a nuevos desafíos que deben responder a altos niveles de confiabilidad y validez de los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados, garantizando así, la importancia de construir ciencia y saberes basados en el análisis estadístico de los fenómenos a estudiar, lo que, permitirá a su vez alfabetizar a los nuevos y futuros investigadores en un proceso tecnificado de las herramientas y softwares que a través de su implementación posibiliten conocer, evaluar e interpretar la realidad estudiada a través de datos estadísticos (Rivadeneira et al., 2020).

En concordancia con lo anterior, se establece que el software informático que se utilizará en la presente investigación para el procesamiento de los datos obtenidos es el Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, siendo universalmente reconocido como un programa referente que permite la elaboración de informes estadísticos a través de programas y subprogramas relacionados entre sí y que, a partir de ello establece un proceso secuencial que posibilita la realización de planificación, producción de datos, análisis y presentación estadística de los resultados obtenidos. Por tanto, dentro de las principales características del SPSS, se encuentra, por ejemplo, la manipulación de variables, el diseño de tablas, gráficos, análisis cuantitativos que permitan validar la confiabilidad, riguridad y validez de instrumentos y resultados obtenidos (López y Gutiérrez, 2018).

Procesamiento u Operacionalización de Variables

A partir del planteamiento de Hernández et. al, (2014), el concepto de variable hace referencia a las características, cualidades y/o propiedades que son sujetas a una medición o cuantificación en pro de la identificación de resultados y que, igualmente se encuentran inmersas en la fase metodológica del fenómeno de investigación; es así que, para los autores, al ser estas un factor de medición permite que, sean susceptibles de reconocer o aplicar en personas, fenómenos, hechos, objetos o cualquier grupo de selección de seres vivos. A continuación, se da cuenta de las variables que rigen el ejercicio investigativo, junto con la categorización (independiente - dependiente) y descripción de las mismas.

Tabla 3.

Operacionalización de variables de la investigación

Variables	Tipo de variable	Dimensión descriptiva	Indicadores
Aprendizaje Autónomo – AA	Dependiente	Identificación de insumos complementarios que integren el material de apoyo brindado por el docente.	Estrategias de Ampliación 21, 50, 10, 55, 22, 17, 11, 29, 19
Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA)		Acciones guiadas a la construcción del trabajo colaborativo entre pares.	Estrategias de Colaboración 9, 3, 39, 16, 14, 8, 5, 53
		Implementación de estrategias intelectuales guiadas al desarrollo de operaciones cognoscitivas e intelectuales.	Estrategias de Conceptualización 28, 26, 30, 27, 40, 44, 45, 38, 31, 25, 18
		Reconocimiento y manejo de tiempos para la	Estrategias de Planificación 54, 15, 48, 13, 20

		planificación, desarrollo e implementación de tareas.	
		Acciones de revisión y repaso de los puntos más relevantes en pro de la preparación de procesos evaluativos.	Estrategias de preparación de Exámenes 51, 32, 37, 4, 1, 2
		Nivel de cumplimiento frente a la participación sincrónica y asincrónica dentro y fuera del aula.	Estrategias de Participación 42, 43, 41, 52, 23, 35
Competencias Docentes – CD	Independiente	1. Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase) 2. Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula. 3. Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico Utilizar formas adecuadas para valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto	Planeación y gestión del proceso enseñanza – aprendizaje
Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente			Conducción y valoración del proceso enseñanza – aprendizaje Dinámico – D 1, 3, 5, 7, 10, 17, 19, 25, 28, 39
Estilos de Enseñanza – EE	Independiente	Construcción de trabajo colaborativo a través de escenarios de debates mediados por el uso de diferentes recursos. Planificación de contenidos en pro de la comprensión, revisión y reflexión de los insumos previamente diseñados. Implementación de estrategias que promueven la investigación y el	Analítico – A 6, 9, 12, 21, 23, 26, 31, 33, 35,40
Educación Superior - ES			Sistemático – S 2, 8, 11, 13, 15, 18, 22, 24, 30, 37
Adaptación y validación del cuestionario estilos de enseñanza (Portillo/Banas)			

en el contexto Educativo español	aporte fundamentado en el estudiante a partir de la articulación con el objetivo de los contenidos. Identificación de estrategias en pro de la resolución de situaciones diarias, siendo esto posible a partir de la revisión y experimentación de los contenidos por parte de los estudiantes.	Práctico – P 4, 14, 16, 20, 27, 29, 32, 34, 36, 38
----------------------------------	---	--

Nota. Fuente retomada de López (2010), Mosky y Jacques, (2016), Perochena et al., (2017).

Aspectos Éticos – Consentimiento Informado

Estableciendo como referencia los objetivos de la presente investigación y con el fin de dar cumplimiento a los mismos de manera responsable, respetuosa y éticamente, es importante resaltar que, en el marco ético del presente ejercicio académico, se retoman las siguientes normas en pro de instaurar un profesionalismo pertinente durante el desarrollo de la investigación; lo anterior, teniendo en cuenta que el desarrollo de la misma, se encuadra dentro de los postulados éticos y legales de la República de Colombia, cuyos decretos establecidos mantienen aspectos normativos en torno al respecto por la dignidad humana, el manejo de datos y demás información relacionada con los procesos de la investigación.

Así pues, se define que el consentimiento informado compartido con la población seleccionada a través de los instrumentos aplicados señala que: “Los datos suministrados en la siguiente encuesta serán de uso confidencial y con manejo ético dando cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 1581 de 2012 (Artículo 10, literal d), "Por la cual se dictan disposiciones

generales para la protección de datos personales" y de conformidad por lo señalado en el Decreto 1377 de 2013. Por tanto, se requiere de su autorización para diligenciar este cuestionario de manera voluntaria (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2012).

Resultados

Teniendo como referencia la ruta metodológica establecida para la fase de recopilación de información y posterior análisis de datos, el presente capítulo da respuesta en tres momentos a los objetivos de la investigación planteados. El primero de ellos, pertenece al diligenciamiento virtual del formulario de Google con el contenido del instrumento de recolección de datos dirigido a los docentes y que responde al objetivo específico 1 con un análisis de corte descriptivo; en segundo lugar, se realizó la aplicación virtual de dos instrumentos unificados y dirigidos a estudiantes a través de la opción del formulario Google, el cual, en su primera parte aporta al objetivo específico 2 con análisis descriptiva, con relación a la segunda parte del instrumento de estudiantes, este contribuye a la identificación del objetivo específico 1 y 3, siendo este último un tercer momento de análisis de datos de las respuestas obtenidas de los objetivos 1 y 2; el análisis de los tres instrumentos se realizó a través del software SPSS.

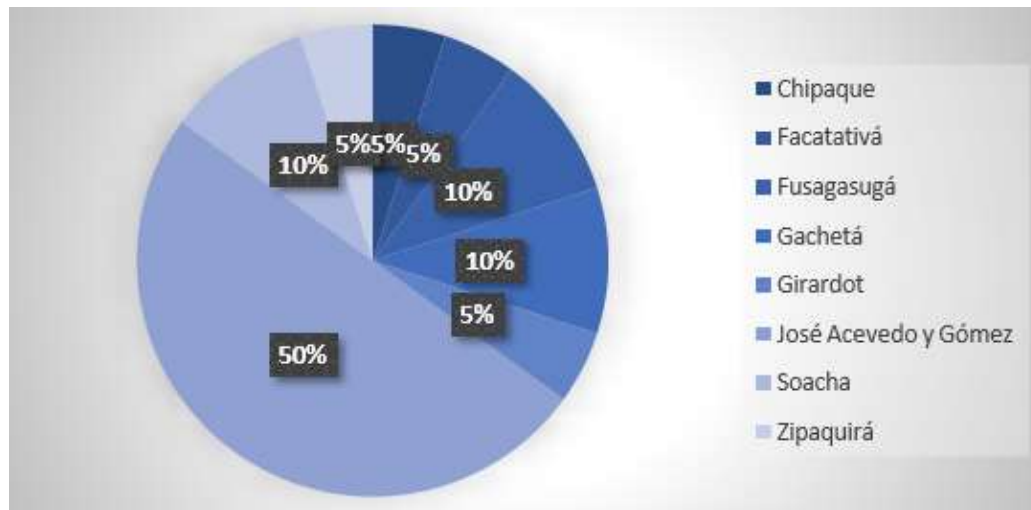
Objetivo Específico 1

A continuación, se exponen los datos sociodemográficos de los docentes del programa de psicología, posteriormente se describe la caracterización de sus estilos de enseñanza, a partir de las respuestas que se obtuvieron mediante la aplicación del Cuestionario Estilos de Enseñanza Portilho/Banas en el contexto Educativo de (Perochena et al., 2017). A partir de los resultados obtenidos de la variable del centro de vinculación laboral, se evidencia que el mayor número de docentes vinculados se encuentran en el CEAD José Acevedo y Gómez de la ciudad de Bogotá con un total de 10 docentes correspondientes al 50% de la población, seguido de los centros de Soacha, Gachetá y Girardot con 2 docentes y un 10% cada uno estos, mientras que Chipaque, Facatativá y Zipaquirá cuentan con un docente vinculado por centro, lo que se relaciona con un

5% de la totalidad de la población de la ZCBC, como se aprecia en la figura 9.

Figura 9.

Totalidad de docentes por centro de la ZCBC

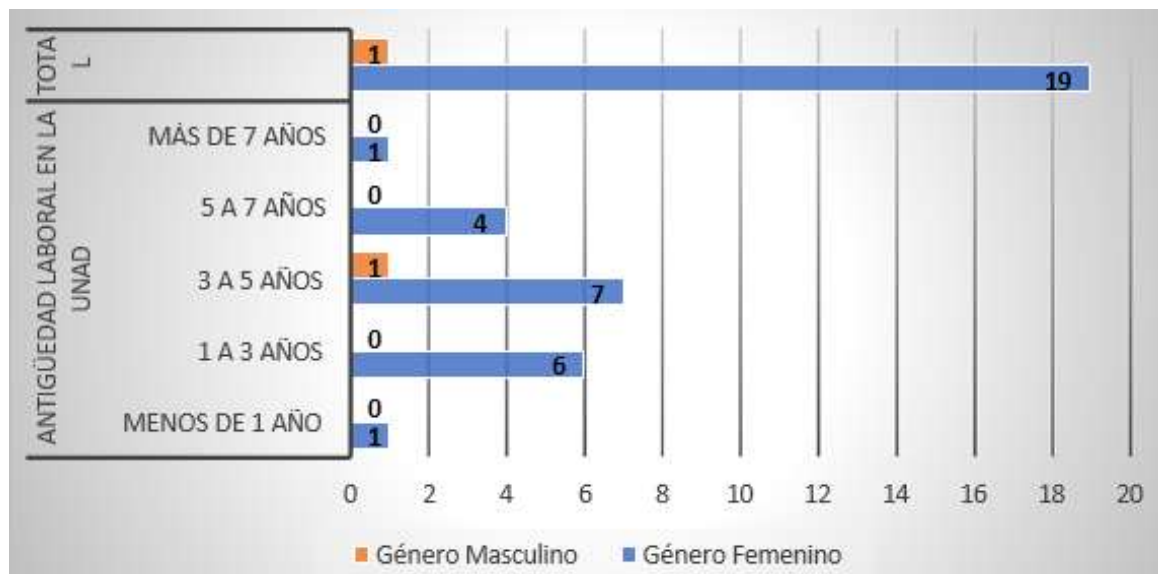


Nota: Descripción de la población estudiada de acuerdo con el centro de vinculación laboral en la UNAD para el programa de Psicología. Datos arrojados por el software SPSS.

En relación al tiempo de vinculación de los docentes del programa de Psicología, a través de la figura 10 es posible evidenciar que el mayor número de participantes cuenta con una antigüedad laboral de tres a cinco años, lo cual equivale al 40% con ocho respuestas, seguido por seis docentes con una vinculación de uno a tres años lo que corresponde al 30%, en tercer lugar se identifica que cuatro docentes se encuentran vinculados en un rango aproximado de cinco a siete años con el 20% y, finalmente se observa un docente con más de siete años de antigüedad, lo cual equivale al 5% junto con un participante que tiene el menor tiempo de vinculación, siendo este de menos de un año.

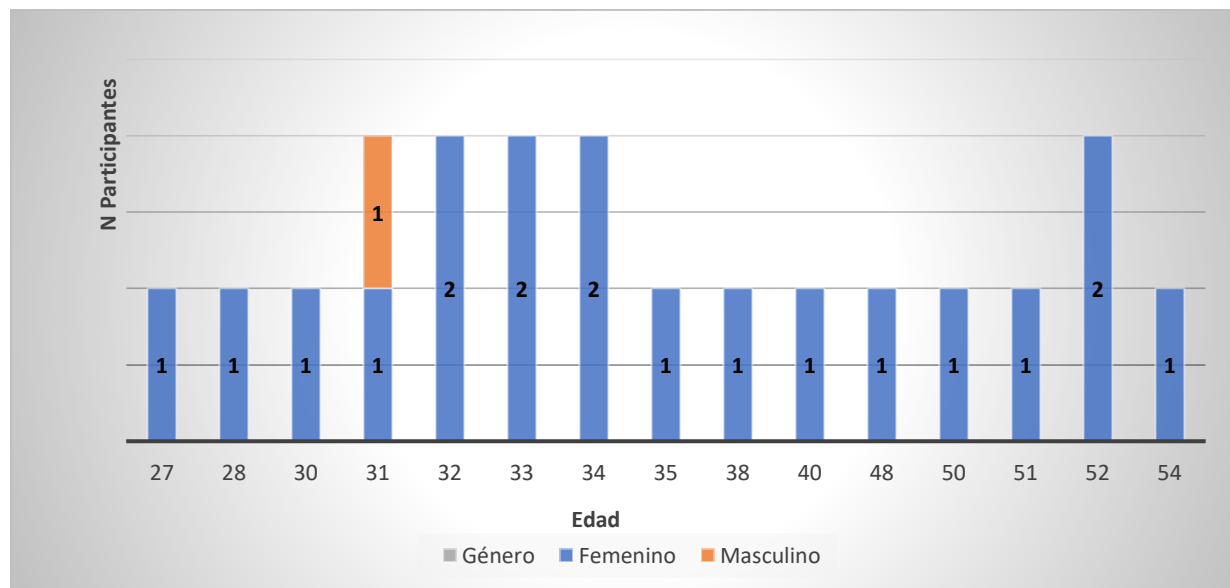
Figura 10.

Antigüedad laboral de los docentes de la ZCBC



Nota: Descripción de la población estudiada de acuerdo con la antigüedad laboral en la UNAD para el programa de Psicología. Datos arrojados por el software SPSS.

Respecto a los resultados que se evidencian a través de la figura 11, de la totalidad de los veinte docentes del programa de Psicología que acompañan el proceso formativo de los estudiantes de IX y X periodo académico, diecinueve corresponden al género femenino equivalente al 95%, mientras que, solo uno de los participantes con el 5% es de género masculino. A su vez, se reconoce que el promedio de la edad de los docentes, oscila entre los veintisiete a cincuenta y cuatro años; no obstante, hay una predominancia en el rango de los treinta y uno a treinta y cuatro y cincuenta y dos años puesto que se ubican de a dos docentes respectivamente por cada ciclo de edad, para el restante de los rangos se observa un solo participante.

Figura 11.*Relación de edad de docentes por género*

Nota: Descripción de la población estudiada de acuerdo con el promedio de edad de los participantes y género. Datos arrojados por el software SPSS.

A continuación, se describen las dimensiones de análisis de orden disciplinar que se establecen en el Cuestionario Estilos de Enseñanza Portilho/Banas en el contexto Educativo de Perochena et al., (2017) y cuyos resultados obtenidos se argumentan a partir de los cuatro estilos de enseñanza que caracterizan el instrumento aplicado de acuerdo con las percepciones de los docentes. En concordancia con lo anterior, en primera instancia se evidencian los resultados relacionados con el estilo de enseñanza dinámico, el cual establece diez dimensiones que identifican el accionar del docente de acuerdo con la utilización de diversos recursos que promuevan el trabajo colaborativo de sus estudiantes en espacios de discusión y/o debates académicos (Perochena et al., 2017).

A través de la tabla 4, los resultados dan cuenta de una superioridad en las respuestas afirmativas de la escala valorativa siempre, seguidamente de la escala casi siempre, lo cual posibilita inferir que los docentes en su mayoría se identifican con los enunciados de las preguntas que dan cuenta de la implementación y/o aplicación del estilo dinámico en los procesos de enseñanza, permitiendo deducir que las acciones que ejecuta el docente en el diseño, desarrollo y evaluación de las clases responden a este; un ejemplo de ello, son las preguntas 3 y 19, cada una de ellas con 16 respuestas en la escala siempre lo cual corresponde al 80% y 4 afirmaciones con el 20% en la escala casi siempre; reconociendo así, que el docente se siente identificado al señalar que facilita la autonomía y el debate académico de los estudiantes en la realización de las actividades propuestas. Por su parte, la pregunta 1 con el enunciado que busca reconocer si el docente cuando planea sus clases considera la posibilidad de cambio en el currículo, se evidencia que hay una división en la praxis de este puesto que, 10 respuestas varían entre casi siempre y siempre considerando ejecutar la posibilidad, mientras que el 50% restante de los participantes, raramente establecen dicha posibilidad.

Tabla 4.

Escala de valoración de las preguntas que caracterizan el Estilo Dinámico

	Nunca	Raramente	Casi siempre	Siempre
1. Cuando planeo mis clases considero las posibilidades de cambio en el currículo	0 0,0%	10 50,0%	6 30,0%	4 20,0%
3. Utilizo estrategias de enseñanza que promuevan el debate	0 0,0%	0 0,0%	4 20,0%	16 80,0%
5. Favorezco el trabajo en grupo de los estudiantes en mis clases	0 0,0%	0 0,0%	6 30,0%	14 70,0%

7. En el diseño de mis clases tengo en cuenta los momentos de relajación y animación del grupo	0 0,0%	3 15,0%	5 25,0%	12 60,0%
10. Durante las evaluaciones, invito a los estudiantes a participar en situaciones de discusión en grupo	0 0,0%	0 0,0%	6 30,0%	14 70,0%
17. Me doy cuenta de que el estudiante aprendió cuando el diálogo con el grupo versa sobre los temas tratados	0 0,0%	0 0,0%	6 30,0%	14 70,0%
19. Facilito la autonomía de los estudiantes en la realización de las actividades propuestas	0 0,0%	0 0,0%	4 20,0%	16 80,0%
25. En la evaluación utilizo espacios para discutir temas en el equipo	0 0,0%	1 5,0%	7 35,0%	12 60,0%
28. Busco seleccionar los diferentes recursos para el contenido a enseñar	0 0,0%	1 5,0%	6 30,0%	13 65,0%
39. Trato de diversificar los recursos didácticos en mis clases	0 0,0%	0 0,0%	9 45,0%	11 55,0%

Con relación al estilo de enseñanza analítico, este instituye diez dimensiones que guían la práctica del docente de acuerdo con la planificación y diseño de las clases, en pro de permitir al estudiante la comprensión, revisión y reflexión de los contenidos expuestos y socializados en los contenidos programados, Perochena et al., (2017). Por lo anterior, a través de la tabla 5 se evidencia que, acuerdo con las perspectivas de los docentes la pregunta con mayor puntuación es la 12 con 17 respuestas en la escala valorativa siempre y un porcentaje del 85%, seguido de la escala casi siempre con 3 respuestas que corresponden al 15%, lo cual posibilita inferir que los participantes diseñan el contenido y desarrollo de las clases con el objetivo de realizar un abordaje detallado del contenido de las mismas. Caso contrario, las escalas valorativas nunca y

raramente tienen menos protagonismo ante los enunciados de las preguntas que guían el accionar docente para el Estilo de enseñanza Analítico.

Tabla 5.

Escala de valoración de las preguntas que caracterizan el Estilo Analítico

	Nunca	Raramente	Casi siempre	Siempre
6. En la planificación de las clases incentivo al estudiante a profundizar en los contenidos	0 0,0%	0 0,0%	4 20,0%	16 80,0%
9. Insto a los estudiantes para revisar los ejercicios antes de entregarlos	0 0,0%	0 0,0%	5 25,0%	15 75,0%
12. Planeo mis clases para considerar a fondo todos los detalles del contenido	0 0,0%	0 0,0%	3 15,0%	17 85,0%
21. Selecciono para mis clases estrategias de enseñanza que promueven el análisis detallado de los contenidos	0 0,0%	0 0,0%	6 30,0%	14 70,0%
23. En mis clases se priorizan las estrategias de enseñanza que promueven la reflexión	0 0,0%	0 0,0%	4 20,0%	16 80,0%
26. No cambio de una actividad a otra sin agotar las posibilidades de análisis	0 0,0%	2 10,0%	13 65,0%	5 25,0%
31. Utilizo los recursos didácticos que requieren un análisis detallado de los contenidos trabajados	0 0,0%	0 0,0%	8 40,0%	12 60,0%
33. En las actividades de evaluación, doy un amplio margen de tiempo para su realización	0 0,0%	1 5,0%	14 70,0%	5 25,0%
35. Valoro en mis clases, recursos didácticos relacionados con la observación y el detalle del tema propuesto	0 0,0%	2 10,0%	6 30,0%	12 60,0%

40. En las evaluaciones, priorizo temas abiertos y comprensivos	0 0,0%	1 5,0%	8 40,0%	11 55,0%
---	-----------	-----------	------------	-------------

En relación con el estilo de enseñanza sistemático, se evidencian diez dimensiones que determinan el accionar docente en el diseño, ejecución y evaluación de las clases, con el fin de promover en los estudiantes la investigación y los debates académicos que se caractericen por respuestas argumentadas y fundamentadas en coherencia con los procesos de aprendizaje establecidos por el docente, Perochena et al., (2017). Es así que, de acuerdo con los resultados que se exponen en la tabla 6, la pregunta (2) indaga sobre la planificación de las sesiones de clase y si éstas son o no objetivas y estructuradas, por lo que 3 de los docentes con el 15% manifiestan casi siempre estar de acuerdo, mientras que 17 de ellos con un 85% señalan siempre realizar dicha organización; así mismo, es posible concluir que las contestaciones de las demás preguntas mantienen promedios equivalentes a estar casi siempre y siempre de acuerdo con los enunciados, por lo que, se podría deducir que existe un predominio hacia la implementación del estilo sistemático por parte de los docentes. Mientras que, las opciones de valoración nunca y raramente no brindan un impacto significativo en los resultados obtenidos.

Tabla 6.

Escala de valoración de las preguntas que caracterizan el Estilo Sistemático

	Nunca	Raramente	Casi siempre	Siempre
2. La planificación de las sesiones de clase es objetiva y estructurada	0 0,0%	0 0,0%	3 15,0%	17 85,0%
8. Utilizo como estrategias de enseñanza aquellas sustentadas en la investigación previa	0 0,0%	1 5,0%	5 25,0%	14 70,0%
	0	0	7	13

11. En las actividades de evaluación, demando respuestas bien fundamentadas	0,0%	0,0%	35,0%	65,0%
13. Me doy cuenta de que mi estudiante aprendió cuando domina la secuencia lógica de los contenidos trabajados	0 0,0%	0 0,0%	8 40,0%	12 60,0%
15. Me doy cuenta de que mi estudiante aprendió cuando profundiza los contenidos trabajados con la investigación extracurricular	0 0,0%	1 5,0%	11 55,0%	8 40,0%
18. Al planear mis clases intento contextualizar el tema y el autor	0 0,0%	0 0,0%	6 30,0%	14 70,0%
22. Mis estrategias de enseñanza permiten a los estudiantes conocer el "por qué" para explicar sus ideas	0 0,0%	0 0,0%	7 35,0%	13 65,0%
24. Selecciono los materiales relacionados con el marco de la disciplina la enseñanza	0 0,0%	0 0,0%	7 35,0%	13 65,0%
30. Planeo mis clases de forma que faciliten el control, evitando la dispersión	0 0,0%	2 10,0%	9 45,0%	9 45,0%
37. En las actividades de evaluación, trato de poner unas cuantas preguntas para dar prioridad a conclusiones basadas en pruebas	0 0,0%	2 10,0%	10 50,0%	8 40,0%

En relación con el estilo de enseñanza práctico, se registran diez dimensiones que orientan las actividades del docente para el desarrollo de las clases, las cuales tienen como objetivo promover a través de los contenidos temáticos y curriculares las habilidades y competencias de los estudiantes en relación con respuestas oportunas y efectivas ante las necesidades y exigencias de las realidades contextuales en su quehacer diario, Perochena et al., (2017). Por lo anterior, los resultados de la tabla 7 permiten reconocer en la pregunta (20) que, 3 de las respuestas corresponden a la escala casi siempre con un 15%, seguido de la escala siempre

con 17 contestaciones correspondientes al 85%, lo que significa que los docentes de acuerdo con sus perspectivas en el desarrollo de sus clases encaminan una articulación y/o relación entre la teoría y la práctica, permitiendo esto, que el estudiante se reflexione su accionar ante situaciones reales de acuerdo con su área específica del saber.

No obstante, en relación con las escalas nunca y raramente se reconoce que las preguntas (27) y (29) por ejemplo, obtienen una puntuación que difiere del resto de los enunciados, infiriendo así que, para el caso del estilo de enseñanza práctico, no todos los docentes dedican un tiempo considerable a las explicaciones teóricas durante sus clases, además de incentivar que los procesos de evaluación por parte de los estudiantes tengan una unificación de criterios para responder a las mismas de forma breve y directa.

Tabla 7.

Escala de valoración de las preguntas que caracterizan el Estilo Práctico

	Nunca	Raramente	Casi siempre	Siempre
4. En las actividades de evaluación, doy prioridad a razones prácticas	0 0,0%	2 10,0%	9 45,0%	9 45,0%
14. Planeo mis clases para que los estudiantes lleven a cabo experimentos con los contenidos trabajados	0 0,0%	0 0,0%	11 55,0%	9 45,0%
16. Planeo mis clases tratando de contextualizar el contenido de acuerdo a la vida cotidiana de los estudiantes	0 0,0%	0 0,0%	6 30,0%	14 70,0%
20. En mis clases, busco la teoría articulada y la práctica en situaciones reales	0 0,0%	0 0,0%	3 15,0%	17 85,0%
27. Trato de no dedicar mucho tiempo a las explicaciones teóricas	2 10,0%	9 45,0%	7 35,0%	2 10,0%

29. En las actividades de evaluación, demando que los estudiantes respondan a las preguntas de forma breve y directa	3 15,0%	4 20,0%	6 30,0%	7 35,0%
32. Selecciono recursos didácticos en que el estudiante llegue a soluciones prácticas y rápidas	0 0,0%	2 10,0%	10 50,0%	8 40,0%
34. Utilizo recursos didácticos que buscan la solución de problemas todos los días	0 0,0%	2 10,0%	7 35,0%	11 55,0%
36. Me doy cuenta de que mi estudiante aprendió cuando concreta la teoría	0 0,0%	1 5,0%	8 40,0%	11 55,0%
38. Utilizo estrategias de enseñanza que trabajan con experiencias y actividades del entorno de los estudiantes	0 0,0%	0 0,0%	9 45,0%	11 55,0%

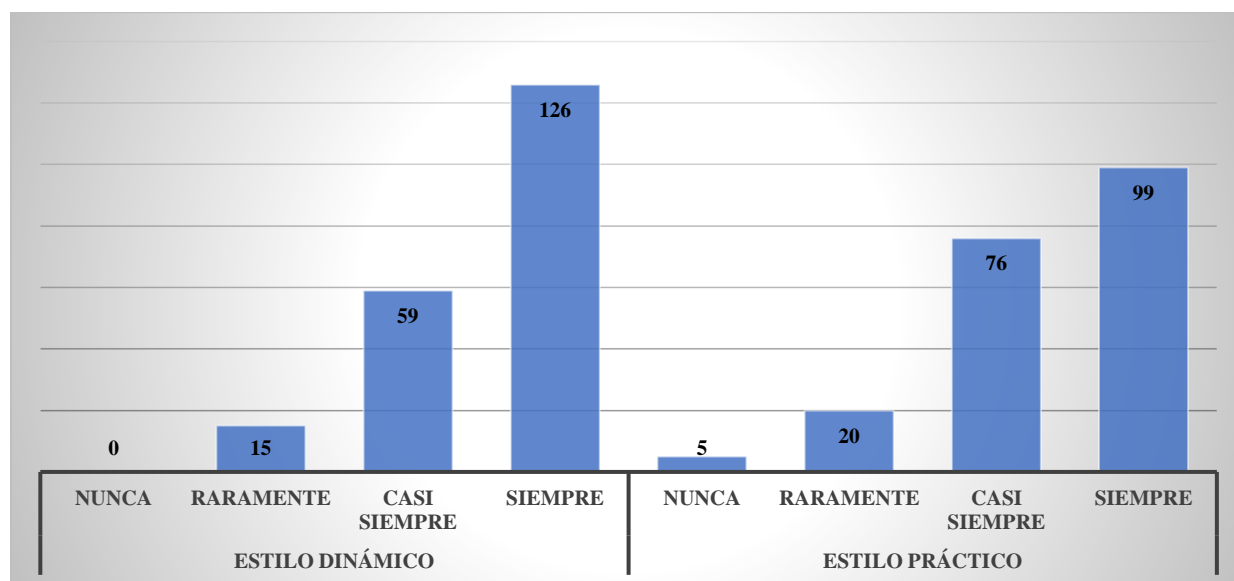
En concordancia con los resultados obtenidos a través del cuestionario Adaptación y Validación del Cuestionario Estilos de Enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto Educativo, es importante mencionar que las respuestas obtenidas en los estilos presentaron porcentajes similares en las cuatro escalas de valoración, por lo que, la mayor diferencia estuvo relacionada en la combinación de los estilos categorizados en duplas, el primero de ellos, el estilo dinámico con el práctico y el segundo grupo el estilo analítico y sistemático. A continuación, se da a conocer la dupla con mayor y menor predominancia que caracteriza el quehacer diario de los docentes del programa de Psicología en el proceso de enseñanza vs aprendizaje con los estudiantes de IX y X periodo académico.

De acuerdo con la figura 11, veinte participantes respondieron diez preguntas relacionadas con el estilo dinámico, lo cual equivale a un total de doscientas respuestas a través de cuatro escalas de valoración, siendo posible evidenciar que la escala nunca no presento

contestaciones por lo que esta equivale al 0%, seguidamente de la escala raramente con 15 respuestas que corresponden al 7.5%, en tercer lugar se evidencia la escala casi siempre con 59 respuestas y 29.5% y, finalmente se encuentra la opción siempre con 126 afirmaciones que equivalen al 63%. Del mismo modo, en relación con el estilo práctico los participantes respondieron igualmente a diez enunciados que conciernen a doscientas respuestas, presentando una diferencia con el estilo dinámico en la escala de valoración nunca, puesto que esta obtienen 5 respuestas que corresponden al 2.5%, seguidamente de la opción raramente con 20 preguntas y un 10%, mientras que, la escala casi siempre obtiene 76 respuestas con el 38% y, finalmente la elección siempre obtiene el 49.5% con 99 respuestas.

Figura 12.

Comparativo, Estilo Dinámico – Estilo Práctico



Nota: Respuestas de las escalas de valoración del estilo dinámico y práctico

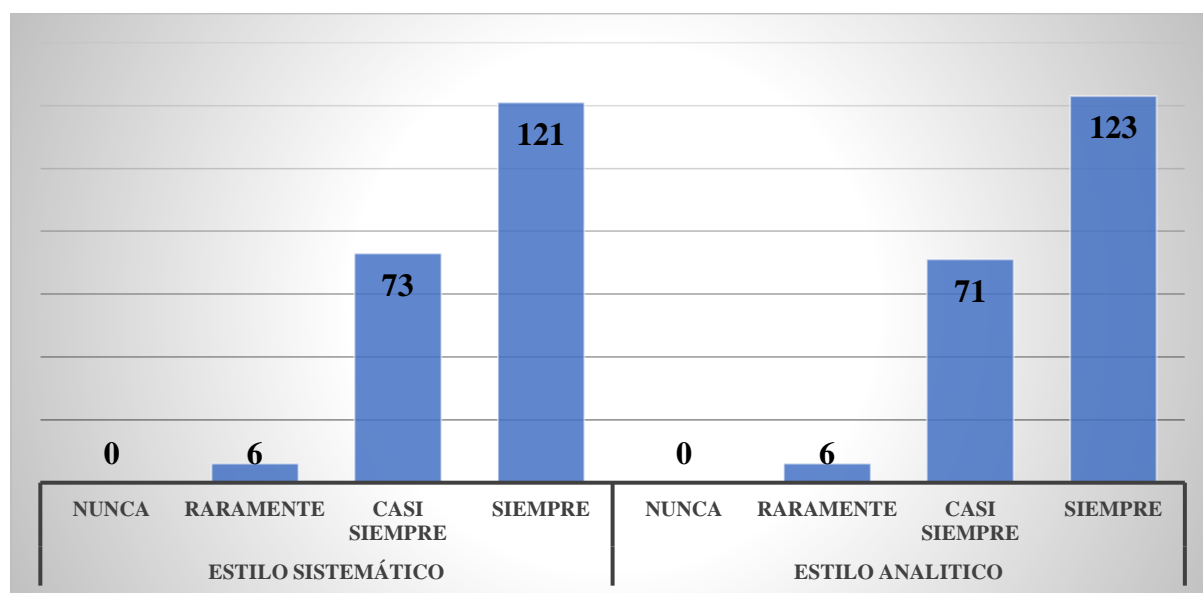
En segundo lugar, teniendo como referencia los resultados obtenidos en la figura 12, los veinte participantes respondieron diez preguntas relacionadas con el estilo sistemático, para un

total de doscientas respuestas a través de cuatro escalas de valoración, siendo posible identificar que la escala nunca no muestra contestaciones por tanto, esta equivale al 0%, posteriormente la escala raramente con 6 respuestas corresponden al 3%, en tercer lugar se evidencia la opción casi siempre con 73 respuestas y 36.5% y, finalmente se encuentra la opción siempre con 121 afirmaciones que equivalen al 60.5%.

Por su parte, los resultados del estilo analítico, igualmente con preguntas que conciernen a doscientas respuestas, no presenta diferencias significativas con el estilo sistemático en la escala de valoración nunca, al no obtener respuestas su porcentaje es el del 0%, posterior a ello, la opción raramente da cuenta de 6 contestaciones con un 3%, por su parte la escala casi siempre obtiene 71 respuestas con el 35.5% y, finalmente la elección siempre con el 61.5% tiene 123 respuestas.

Figura 13.

Comparativo, Estilo Analítico – Estilo Sistemático



Nota: Respuestas de las escalas de valoración del estilo Sistemático y Analítico

En relación con los estilos de enseñanza dinámico y práctico, se reconoce que hay una inclinación afirmativa por parte de los participantes para la implementación de estos en sus procesos de enseñanza en la educación virtual y/o a distancia, puesto que, los resultados obtenidos dan cuenta del diseño y desarrollo de escenarios sincrónicos formativos mediados por debates y/o discusiones académicas que permiten el reconocimiento y manejo de los contenidos curriculares, teóricos y metodológicos. Por su parte, la segunda dupla los estilos sistemático y analítico exponen una praxis docente que guía al cumplimiento de programas y currículos a cabalidad, bajo una previa estructuración y planificación de los contenidos programáticos que permitan la resolución de fenómenos sociales en áreas específicas del conocimiento especialmente bajo el modelo magistral en el cual el docente es quien cobra protagonismo, siendo un ejemplo de ello, la denominada educación tradicional.

Con el fin de profundizar en posibles fortalezas y debilidades del aprendizaje autónomo en la educación a distancia y a partir de sus experiencias en el rol de docentes activos de IX y X periodo académico del programa de Psicología, se establecieron dos preguntas abiertas orientadoras que permiten complementar las perspectivas de los veinte participantes; a continuación, se exponen las respuestas obtenidas en un segundo momento del instrumento aplicado.

Tabla 8.

Fortalezas y debilidades del Aprendizaje Autónomo en la Educación a Distancia

Fortalezas	Debilidades
¿Considera importante mencionar algunas fortalezas del Aprendizaje Autónomo en la educación a distancia?, ¿cuáles?	¿Considera importante mencionar algunas debilidades del Aprendizaje Autónomo en la educación a distancia?, ¿cuáles?

La autonomía en la educación a distancia fomenta el pensamiento crítico, analítico y reflexivo en articulación con los procesos metacognitivos que promueven la investigación en marcos de aplicabilidad de las diferentes realidades del estudiante, como la academia, escenarios laborales, sociales.

La autonomía permite consolidar una disciplina en pro de la regulación de los horarios y el cumplimiento de los procesos de aprendizaje que demanda la educación a distancia, por ejemplo, de la toma de decisión, la motivación, el manejo emocional y el trabajo en equipo.

El aprendizaje autónomo promueve el conocimiento para la vida, permitiendo esto mejorar los estilos propios sobre cómo se aprende, en los cuales infieren procesos de sistematización de experiencias, métodos y la implementación de diversos roles activos que en la práctica del conocimiento permiten el establecimiento de hábitos y rutinas de aprendizaje, mediados por la apropiación metodológica de la educación a distancia.

Existe una similitud en las respuestas que resaltan dificultades por parte del estudiante en el manejo del tiempo y la falta de interés para la adecuación de factores externos que regulen la autonomía del estudiante, esto, debido al arraigo en los imaginarios sobre los estilos de enseñanza de la educación tradicional y la educación a distancia.

El estudiante centra su formación en el cumplimiento de la rúbrica de calificación desde un interés cuantitativo, dejando de lado el aprendizaje colaborativo puesto que existe una preferencia por el trabajo individual, el cual no retoma la participación en los debates académicos; así mismo, no trasciende en la búsqueda de nuevos insumos diferentes a los brindados por el campus virtual, lo que genera un déficit en la autodisciplina y la autorregulación de procesos autónomos en la educación a distancia

Perspectiva de los Estudiantes, Competencia Docente

En un segundo momento, se brinda la contextualización de las perspectivas de los estudiantes de IX y X periodo académico del programa de Psicología con el fin de complementar los resultados que dan cuenta del objetivo específico 1 en relación con la identificación de las competencias docentes en el proceso pedagógico de formación y enseñanza, para ello, se retomaron las respuestas que se obtuvieron a través del Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente; a continuación, se realiza la interpretación de los resultados de la dimensión planeación y gestión del proceso de enseñanza y, aprendizaje y la dimensión conducción y valoración del proceso enseñanza y aprendizaje.

Teniendo como referencia la dimensión denominada planeación y gestión del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, se establecen nueve postulados que exponen las perspectivas de los estudiantes, sobre cómo el docente da cuenta de la ruta metodológica del proceso de enseñanza vs aprendizaje; por lo que, de acuerdo con Ramírez, retomando a Botero (2009) el establecimiento de la ruta de gestión educativa que formula el cuestionario, es asumida como el procedimiento que instauro el docente en el desarrollo de una praxis educativa que posibilite dar cumplimiento del perfeccionamiento pedagógico de calidad que instituyen las instituciones educativas independientemente del nivel de escolaridad, por lo que, dentro de la planeación y gestión del proceso de enseñanza vs aprendizaje se requiere que, a través de las competencias docentes se establezca y ejecute un conjunto de metodologías, recursos teóricos y prácticos que le permitan al estudiante adquirir y fortalecer habilidades, competencias y saberes que respondan a los fenómenos sociales que inmiscuyen a la educación, independientemente del área de impacto.

Por lo anterior, a través de la tabla 9 se exponen los nueve enunciados que caracterizan la Escala de dimensión, planeación y gestión del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, siendo posible reconocer que doscientos ocho estudiantes respondieron a los interrogatorios con respuestas afirmativas en todas las escalas de valoración, no obstante, la mayor parte de las contestaciones se encuentra en la opción muchas veces y siempre.

Tabla 9.

Escala de dimensión, planeación y gestión del proceso de Enseñanza – Aprendizaje

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
E-Validación1. Explica la utilidad de los conocimientos en situaciones de la vida diaria	1 0,5%	10 4,8%	52 25,0%	89 42,8%	56 26,9%
E-Validación2. Puntualiza los conceptos importantes de los temas vistos en el curso	2 1,0%	5 2,4%	43 20,7%	101 48,6%	57 27,4%
E-Validación3. Enseña procedimientos para usar el conocimiento en la solución de problemas reales	1 0,5%	8 3,8%	45 21,6%	93 44,7%	61 29,3%
E-Validación4. En las primeras clases identifica los conocimientos de los estudiantes sobre la materia	2 1,0%	15 7,2%	46 22,1%	94 45,2%	51 24,5%
E-Validación5. Modifica las actividades o fuentes de información para adecuarlas a las necesidades del grupo	9 4,3%	20 9,6%	57 27,4%	79 38,0%	43 20,7%
E-Validación6. Plantea situaciones con problemas reales que favorecen mi aprendizaje de los temas	1 0,5%	10 4,8%	41 19,7%	89 42,8%	67 32,2%

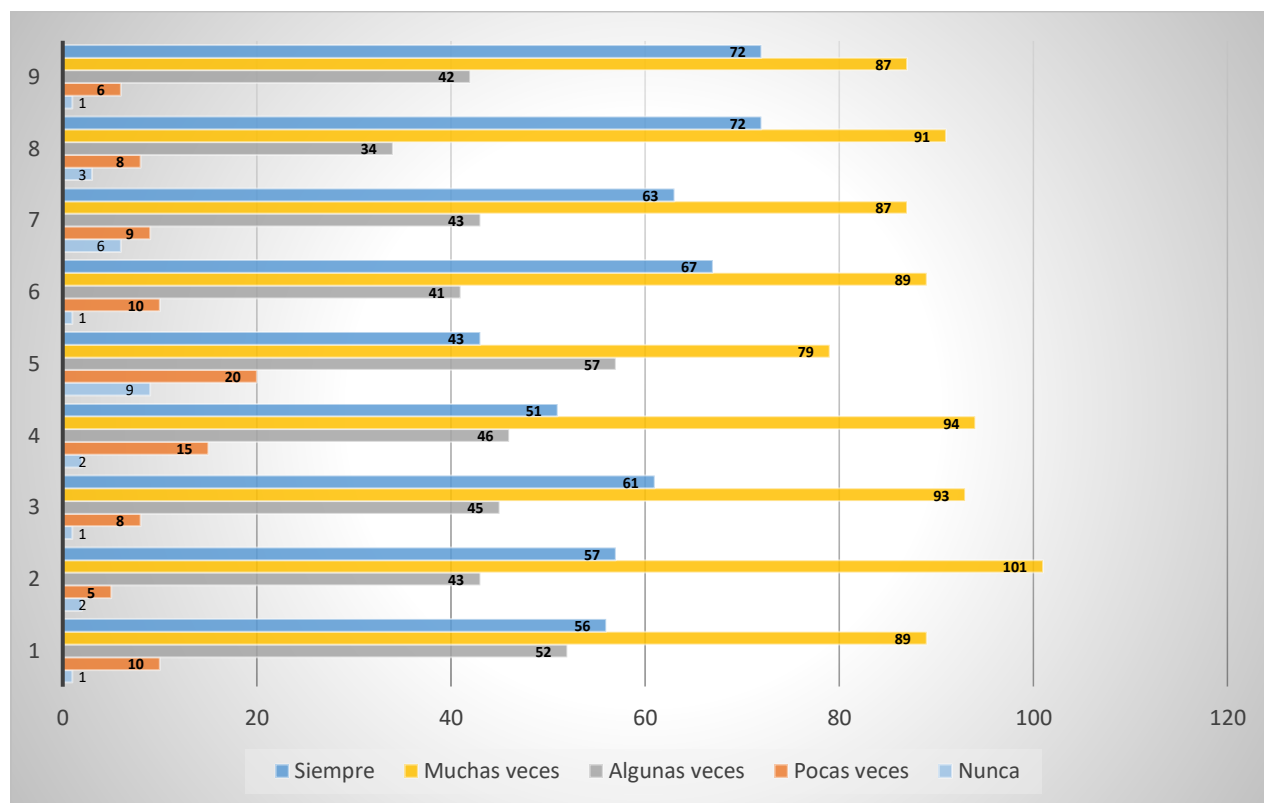
E-Validación7. Realiza actividades en clase que me motivan a aplicar lo aprendido fuera del aula	6 2,9%	9 4,3%	43 20,7%	87 41,8%	63 30,3%
E-Validación8. Me motiva a continuar aprendiendo sobre los temas vistos en el curso	3 1,4%	8 3,8%	34 16,3%	91 43,8%	72 34,6%
E-Validación9. Aborda los temas con una secuencia razonada	1 0,5%	6 2,9%	42 20,2%	87 41,8%	72 34,6%

En concordancia con lo anterior, la figura 13 permite evidenciar un total de 1872 respuestas divididas en cinco escalas de valoración tipo Likert, lo que significa que, el instrumento fue respondido por 208 estudiantes de IX y X periodo académico del programa de Psicología; de modo que, la escala nunca obtuvo 26 respuestas que equivalen al 1.39%, seguido de la opción pocas veces con 91 afirmaciones y un 4.86%, en tercer lugar se encuentra la escala algunas veces con 403 respuestas y el 21.53%, posteriormente la escala muchas veces con 810 contestaciones y el 43.27% y, finalmente la opción siempre con un 28.95% y 542 respuestas.

Ahora bien, se evidencia que todas las escalas obtuvieron respuestas de confirmación frente a la percepción que tienen los estudiantes en la ruta de planeación y gestión del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, sin embargo, son las escalas muchas veces y siempre las cuales predominan con puntuación alta en relación con los enunciados del formulario y que permiten reconocer características propias de las competencias docentes, puesto que, a través de los planes de trabajo establecidos por estos, es posible que los estudiantes a partir del desarrollo de las actividades y encuentros sincrónicos de los cursos reconozcan los contenidos curriculares, metodologías, recursos teóricos y prácticos que guían una enseñanza integradora que le permita al estudiante, responder a las exigencias propias de la sociedad en áreas específicas del saber.

Figura 14.

Escala de dimensión, Planeación y Gestión del proceso de Enseñanza – Aprendizaje



Nota: Valoración de las escalas tipo Likert, dimensión, Planeación y Gestión del proceso de Enseñanza – Aprendizaje

De acuerdo con la dimensión Conducción y Validación del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, el cuestionario propone dieciséis postulados que buscan reconocer si el docente establece o no un modelo de enseñanza vs aprendizaje en la cual ponga de manifiesto las competencias docentes que caracterizan a la actual dimensión; por tanto, de acuerdo con García. et al., (2018), la presente dimensión fomenta en el docente el accionar de brindar materiales, recursos e insumos de los cursos acordes con tres funciones específicas en su praxis formativa, como lo es el caso de la planificación, conducción y evaluación coherente y metódica

permitiendo viabilizar una evolución formativa exitosa por parte de los estudiantes, además de posibilitar la interacción comunicacional y relacional entre docentes – estudiantes - estudiantes – materiales de apoyo. Así pues, el planteamiento anterior facilita avanzar en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en la fase de diseño, por lo que, el docente contará con las competencias necesarias para un proceso de realimentación y evaluación que incentiven al estudiante a la apropiación autónoma y reguladora de adquirir nuevos conocimientos mediados por estrategias didácticas en pro del cumplimiento de metas y propósitos de orden personal y colectivo.

A través de la tabla 10 se exponen los dieciséis enunciados que caracterizan la Escala de Dimensión, Conducción y Validación del proceso de Enseñanza - Aprendizaje, se identifican que doscientos ocho estudiantes respondieron a los interrogatorios con respuestas afirmativas en todas las escalas de valoración, no obstante, la menor parte de las contestaciones se encuentran en las opciones nunca y pocas veces.

Tabla 10.

Dimensión, Conducción y Validación del proceso de Enseñanza - Aprendizaje

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
E-Validación10. Presenta la lista de temas y su secuencia en el programa de la materia	1 0,5%	7 3,4%	40 19,2%	91 43,8%	69 33,2%
E-Validación11. Explica los criterios de evaluación de la materia	1 0,5%	8 3,8%	49 23,6%	79 38,0%	71 34,1%
E-Validación12. El tiempo dedicado para aprender cada tema es suficiente	5 2,4%	13 6,3%	60 28,8%	85 40,9%	45 21,6%
E-Validación13. Acepta sugerencias de los estudiantes sobre la manera de organizar las actividades	2 1,0%	12 5,8%	38 18,3%	96 46,2%	60 28,8%

E-Validación14. Da oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase	1 0,5%	2 1,0%	39 18,8%	86 41,3%	80 38,5%
E-Validación15. Estructura tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los estudiantes	2 1,0%	9 4,3%	35 16,8%	90 43,3%	72 34,6%
E-Validación16. Se asegura de que, en las actividades en equipo, cada integrante contribuya a su realización	1 0,5%	8 3,8%	39 18,8%	91 43,8%	69 33,2%
E-Validación17. Cuando habla, expresa claramente sus ideas	1 0,5%	6 2,9%	40 19,2%	88 42,3%	73 35,1%
E-Validación18. Sus exposiciones se caracterizan por tener un inicio, desarrollo y conclusión	1 0,5%	3 1,4%	37 17,8%	92 44,2%	75 36,1%
E-Validación19. Fomenta la participación del grupo para realizar conclusiones en sus exposiciones	1 0,5%	5 2,4%	41 19,7%	86 41,3%	75 36,1%
E-Validación20. Demuestra ser responsable en su trabajo	0 0,0%	2 1,0%	37 17,8%	75 36,1%	94 45,2%
E-Validación21. Promueve la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo	0 0,0%	4 1,9%	45 21,6%	94 45,2%	65 31,3%
E-Validación22. Es respetuoso con todos los estudiantes del grupo	0 0,0%	1 0,5%	29 13,9%	60 28,8%	118 56,7%
E-Validación23. Realiza evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje	2 1,0%	14 6,7%	47 22,6%	81 38,9%	64 30,8%
E-Validación24. Respeta los criterios de evaluación planteados al inicio del curso	1 0,5%	0 0,0%	31 14,9%	78 37,5%	98 47,1%
E-Validación25. La evaluación final es congruente con los contenidos y actividades del curso	1 0,5%	5 2,4%	32 15,4%	80 38,5%	90 43,3%

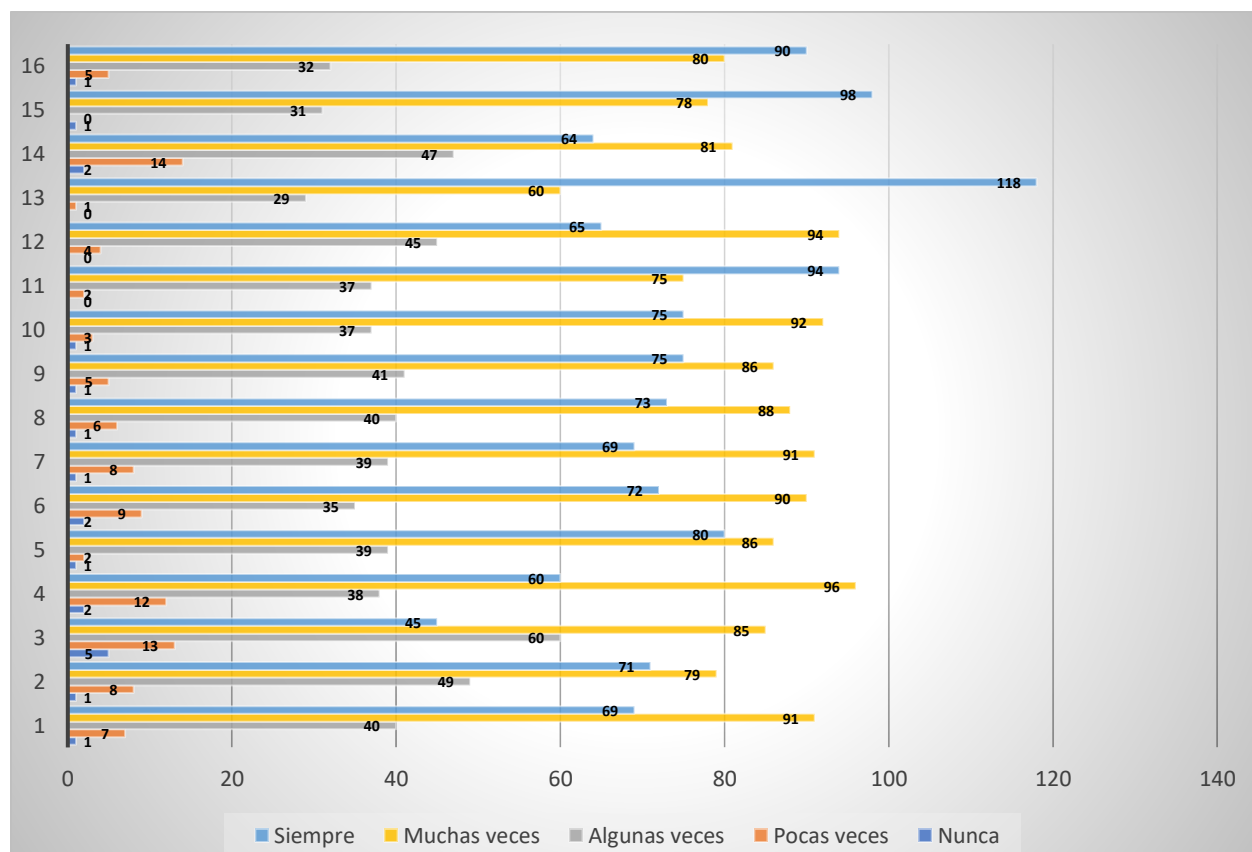
De acuerdo con los resultados de la figura 14, se evidencia un total de 3328 respuestas entre cinco escalas de valoración tipo Likert, contestado por 208 estudiantes de IX y X periodo académico del programa de Psicología; de modo que, a partir de los datos visualizados se

evidencia que la escala nunca obtuvo 20 respuestas que equivalen al 0.60%, seguido de la opción pocas veces con 99 afirmaciones y un 2.97%, en tercer lugar se encuentra la escala algunas veces con 639 respuestas y el 19.20%², posteriormente la escala muchas veces con 1352 contestaciones y el 40.63% y, finalmente la opción siempre con un 36.60% y 1218 respuestas.

Por lo anterior, se identifica que todas las escalas obtuvieron respuestas de confirmación frente a la apreciación que tienen los estudiantes en la ruta de la dimensión Conducción y Valoración del Proceso de Enseñanza Aprendizaje; sin embargo, son las escalas muchas veces y siempre las cuales puntúan en porcentajes significativos en los dieciséis enunciados del cuestionario, infiriendo así que, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, los docentes caracterizados por la presente dimensión, a través del proceso de planificación, conducción y evaluación, incentivan al estudiante a un reconocimiento inicial de los recursos teóricos y prácticos, seguido del desarrollo transversal de las actividades y encuentros sincrónicos que viabilicen el cumplimiento de los objetivos de enseñanza vs aprendizaje, conllevando esto, a un proceso de realimentación, evaluación y cualificación en el cual los estudiantes se familiaricen con el cumplimiento de metas en un proceso autónomo individual y colaborativo.

Figura 15.

Escala de dimensión, Conducción y Valoración del proceso de Enseñanza – Aprendizaje



Nota: Valoración de las escalas tipo Likert, dimensión, Conducción y Valoración del proceso de Enseñanza - Aprendizaje

Como conclusión, de acuerdo con los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados en pro del cumplimiento del objetivo específico 1, es posible recocer que la dupla de estilos de enseñanza que caracterizan al docente del programa de Psicología de IX y X periodo académico es el estilo sistemático y analítico, seguido del estilo dinámico y práctico, esto, teniendo como referencia las apreciaciones que tienen los docentes sobre los procesos propios de enseñanza. En segundo lugar, con relación a la competencia docente que caracteriza a la misma población participante, es menester mencionar que tanto la dimensión Planeación y Gestión del

proceso de Enseñanza – Aprendizaje, como la dimensión Conducción y Validación del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, buscan garantizar por parte del docente que el estudiante desarrolle capacidades, habilidades y conocimientos mediante la rigurosidad de la ruta que permita el cumplimiento de los objetivos que median la praxis del docente; sin embargo, es la dimensión conducción y valoración, la cual establece la generación de un plan de trabajo que de manera transversal unifique los criterios de planificación, conducción y evaluación de los estudiantes, conllevando esto, a una exigencia mayor en los procesos autónomos individuales y colaborativos del estudiante a lo largo de su proceso de formación.

Objetivo Específico 2:

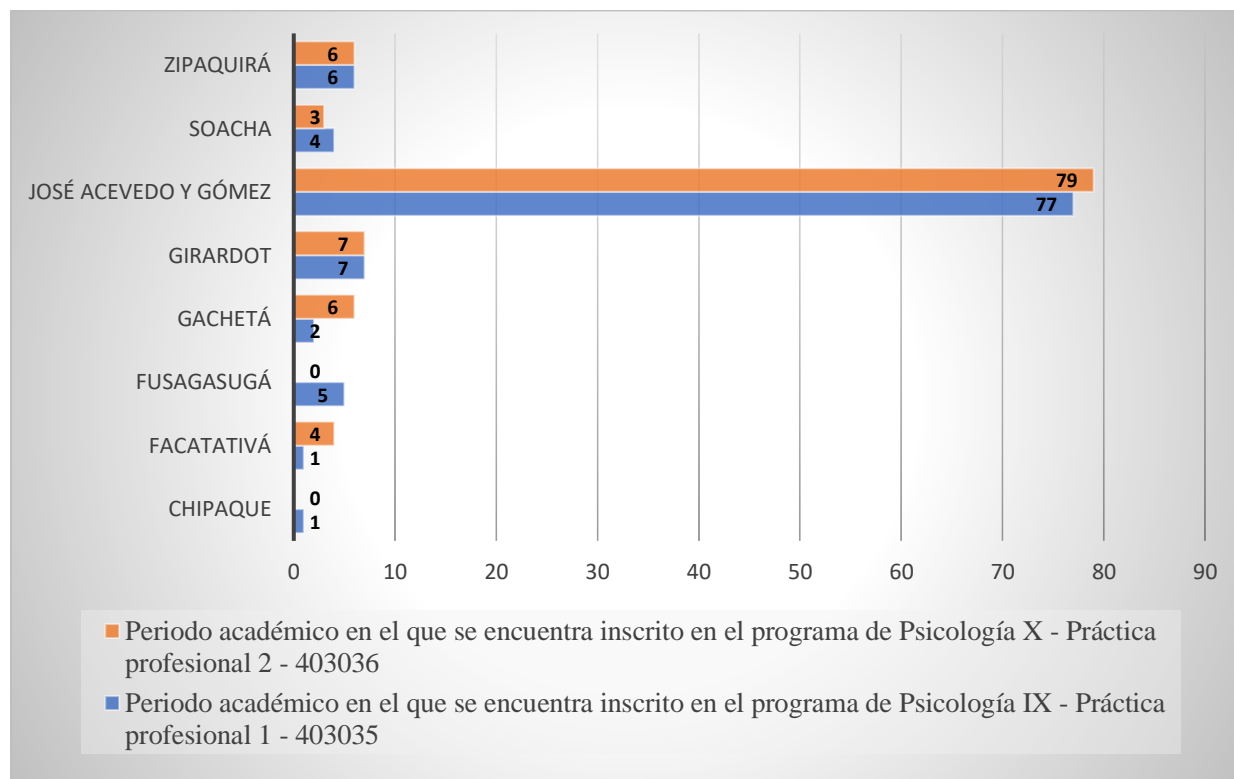
Con el fin de dar respuesta al objetivo específico 2, a continuación, se socializa la relación de los datos demográficos, geográficos y la caracterización de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de IX y X periodo académico del programa de Psicología de la ECSAH, para ello, las respuestas se obtuvieron a través del formulario Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios de López (2010).

En relación con la figura 15, es posible reconocer que los resultados obtenidos de la variable del centro de matrícula vs el periodo académico de la población participante, expone que el mayor número de estudiantes matriculados se encuentra en el CEAD José Acevedo y Gómez de la ciudad de Bogotá con un total de 156 participantes que corresponden al 75%, seguido del CEAD Girardot con un 6.73% y 14 alumnos, en tercer lugar se evidencia el CCAV Zipaquirá con 12 estudiantes y un 5.77%, posteriormente, el CEAD Gachetá con el 3.85% y 8 participantes, seguido de la UDR Soacha con 7 estudiantes y un 3.37%, en sexto lugar se encuentra el CEAD Fusagasugá y Facatativá con 5 estudiantes y el 2.4% cada uno, finalmente, se observa la UDR Chipaque con 1

estudiante y el 0.48% de la totalidad de la población de la ZCBC.

Figura 16.

Totalidad estudiantes matriculados por centro – ZCBC vs periodo académico

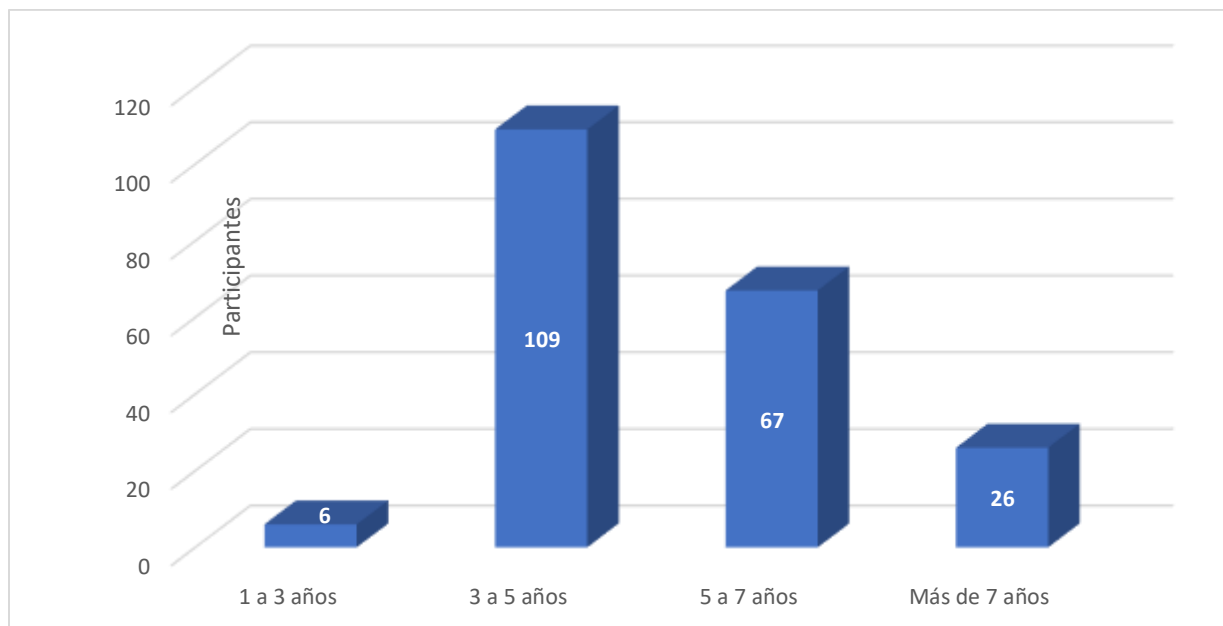


Nota: Descripción del número de matrícula por CEAD*Periodo académico en el que se encuentra inscrito el/la estudiante. Datos arrojados por el software SPSS.

Con relación al tiempo de permanencia en la matrícula de los estudiantes de los dos periodos académicos en los ocho centros de la ZCBC, es posible visualizar a través de la figura 16 que el rango de antigüedad de 3 a 5 años mantiene el primer lugar con 109 respuestas que corresponden al 52.40%, seguido del rango 5 a 7 años con el 32.21% y 67 contestaciones, en tercer lugar con 26 respuestas se evidencia la antigüedad de estudiantes con más de 7 años de matrícula y un 12.50% y, finalmente se reconocen 6 respuestas con el 2.88% que ubican a los estudiantes con un permanencia de 1 a 3 años de la población total de los participantes.

Figura 17.

Antigüedad de matrícula en la UNAD – ZCBC



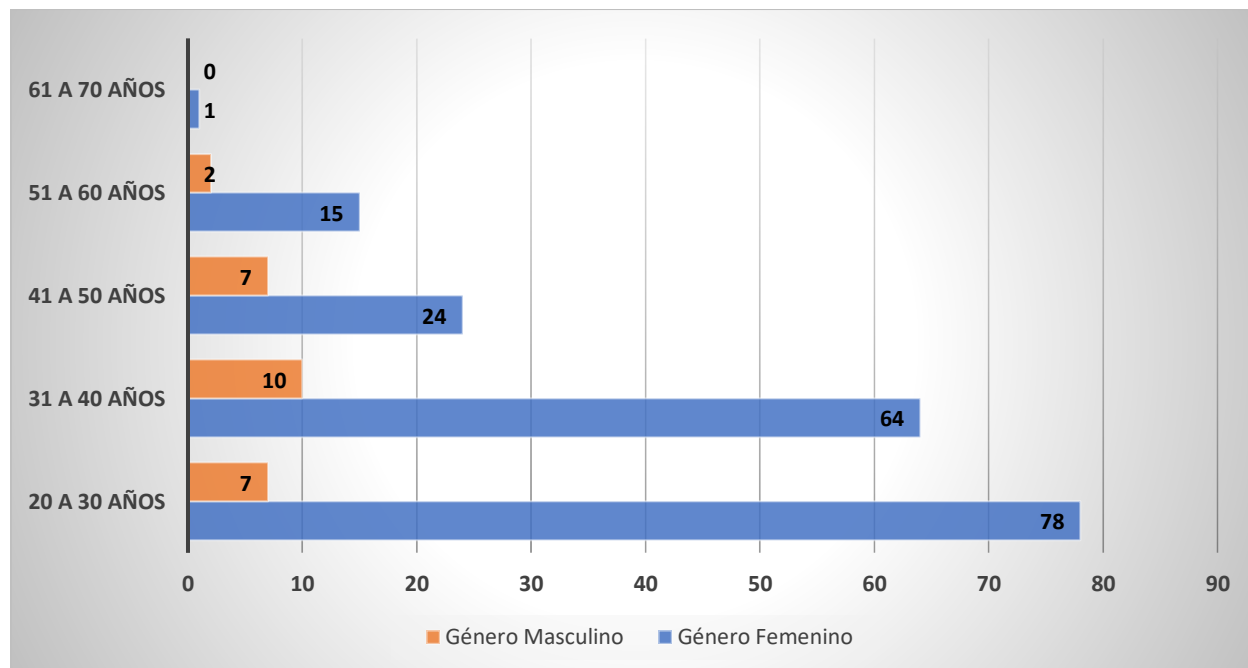
Nota: Descripción de la población estudiada de acuerdo con la antigüedad de matrícula en la UNAD para el programa de Psicología. Datos arrojados por el software SPSS.

De acuerdo con los datos de la figura 17 es posible evidenciar que, de las 208 respuestas que brindaron los participantes, 182 corresponden al género femenino lo que equivale al 87.50%, mientras que, el género masculino tiene una representatividad de 26 contestaciones con un 12.50% de la totalidad de estudiantes. En relación con el promedio de la edad, se reconoce que entre los 20 a 30 años hay 85 estudiantes de los cuales 78 pertenecen al género femenino y 7 al género masculino con una representación del 40.87%, seguido del rango de los 31 a 40 años con 74 respuestas y un 35.58% siendo 64 de ellos mujeres y 10 hombres, entre tanto, el promedio de los 41 a 50 años cuenta con 31 estudiantes que corresponden al 14.90% con 24 mujeres y 7 hombres, en quinto lugar se encuentran 17 participantes de 51 a 60 años de los cuales 15 son del género femenino y 2 masculinos lo que equivale al 8.17% y, finalmente en el rango de 60 a 70

años hay 1 estudiante de género femenino con un promedio del 0.48% de la totalidad de respuesta por cada uno de los ciclos de edad.

Figura 18.

*Promedio, edad*género*

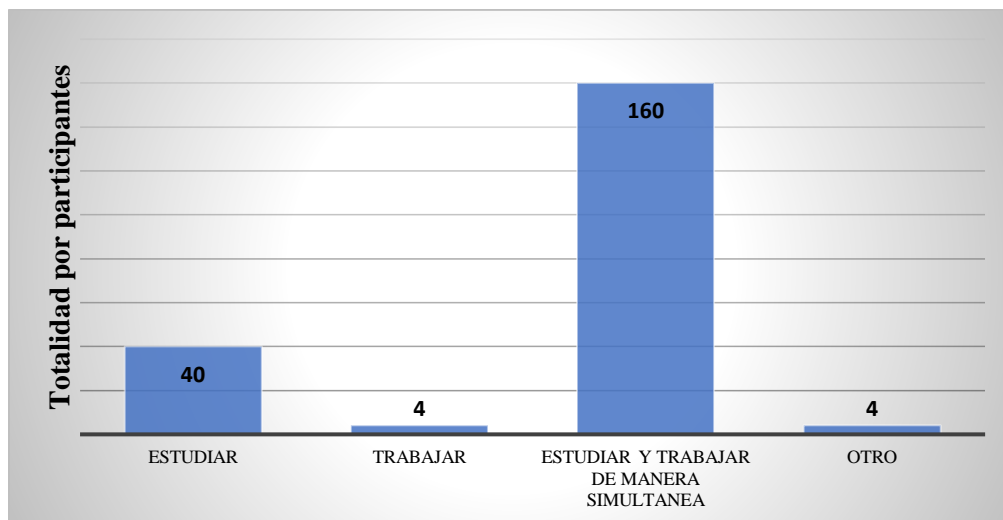


Nota: Descripción de la población estudiada de acuerdo con el promedio de edad de los participantes y género. Datos arrojados por el software SPSS.

En relación a la figura 18 es posible evidenciar que, de la totalidad de los participantes, 160 estudian y trabajan de manera simultánea lo cual equivale a un 76.93%, seguido de 40 participantes que en su quehacer diario dedican su tiempo únicamente a estudiar y representan el 19.23%, finalmente, se identifican 4 respuestas que relacionan el proceso de formación disciplinar como sinónimo de trabajo, junto con 4 respuestas adicionales que en la opción otro manifiestan ser pensionados, estos dos últimos promedios de respuestas asumen el 1.92% respectivamente.

Figura 19.

Descripción, actividades complementarias del estudiante

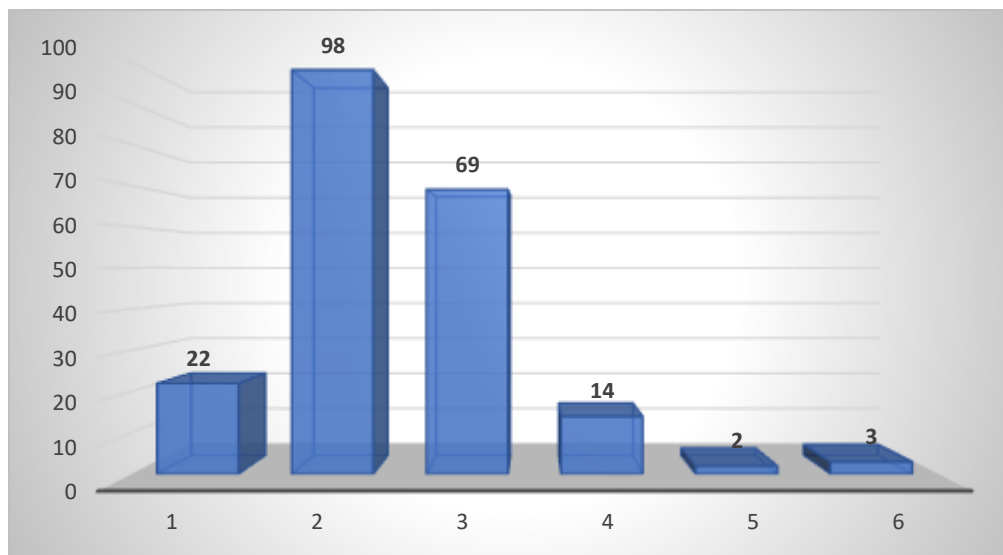


Nota: Promedio de las actividades complementarias de los estudiantes en su quehacer diario. Datos arrojados por el software SPSS.

Por su parte, los datos de la figura 19 indican que, de los seis estratos socioeconómicos el nivel 1 obtiene 22 respuestas que equivalen al 10.58%, el nivel 2 siendo el promedio que puntúa representa 98 contestaciones con un 47.12%, seguido del nivel 3 con 69 respuestas y el 33.17%, por su parte, el nivel 4 alcanza 14 respuestas con el 6.73%, el nivel 5 tiene 2 afirmaciones que representan el 0.96% y, finalmente el nivel 6 con el 1.44% y 3 respuestas de la totalidad de la población participante.

Figura 20.

Descripción, estrato socioeconómico de los estudiantes



Nota: Promedio de la clasificación de estratos socioeconómicos de los estudiantes. Datos arrojados por el software SPSS.

Recuento de las subescalas del cuestionario a través de las estrategias que direccionan los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En relación con las subescalas que dan cuenta de las estrategias de análisis del cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios y que, permiten la clasificación e identificación de los estilos de aprendizaje arriesgado y práctico como categoría marco en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; a continuación, se exponen los resultados obtenidos en las seis estrategias, siendo posible esto, a partir de las perspectivas de los 208 estudiantes que respondieron el formulario.

De acuerdo con la estrategia de ampliación, la tabla 11 expone los nueve enunciados que establece el cuestionario y cuyo objetivo es identificar en el estudiante acciones autónomas relacionadas con la búsqueda, diseño y ejecución de materiales de apoyo que complementen los

recursos e insumos que brinda el docente para el desarrollo de los contenidos curriculares y actividades en cada uno de los cursos matriculados (López. 2010).

Tabla 11.

Escala de valoración de las preguntas que caracterizan la Estrategia de ampliación

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
CETA8. Busco más información navegando por internet	0 0,0%	3 1,4%	31 14,9%	89 42,8%	85 40,9%
CETA9. Realizo actividades complementarias	4 1,9%	20 9,6%	71 34,1%	76 36,5%	37 17,8%
CETA14. Completo el estudio con lecturas/trabajos complementarios	5 2,4%	10 4,8%	59 28,4%	93 44,7%	41 19,7%
CETA16. Elaboro una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo	17 8,2%	29 13,9%	71 34,1%	65 31,3%	26 12,5%
CETA18. Busco datos, relativos al tema, en Internet	0 0,0%	5 2,4%	40 19,2%	84 40,4%	79 38,0%
CETA19. Consulto bibliografía recomendada	1 0,5%	6 2,9%	35 16,8%	87 41,8%	79 38,0%
CETA25. Preparo los exámenes teniendo en cuenta todo el material, no sólo mis apuntes	1 0,5%	15 7,2%	56 26,9%	93 44,7%	43 20,7%
CETA40. Consulto otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión	2 1,0%	6 2,9%	44 21,2%	84 40,4%	72 34,6%
CETA45. Cuando me surgen dudas, o para ampliar algún concepto, realizo búsquedas en libros o en internet	2 1,0%	2 1,0%	38 18,3%	80 38,5%	86 41,3%

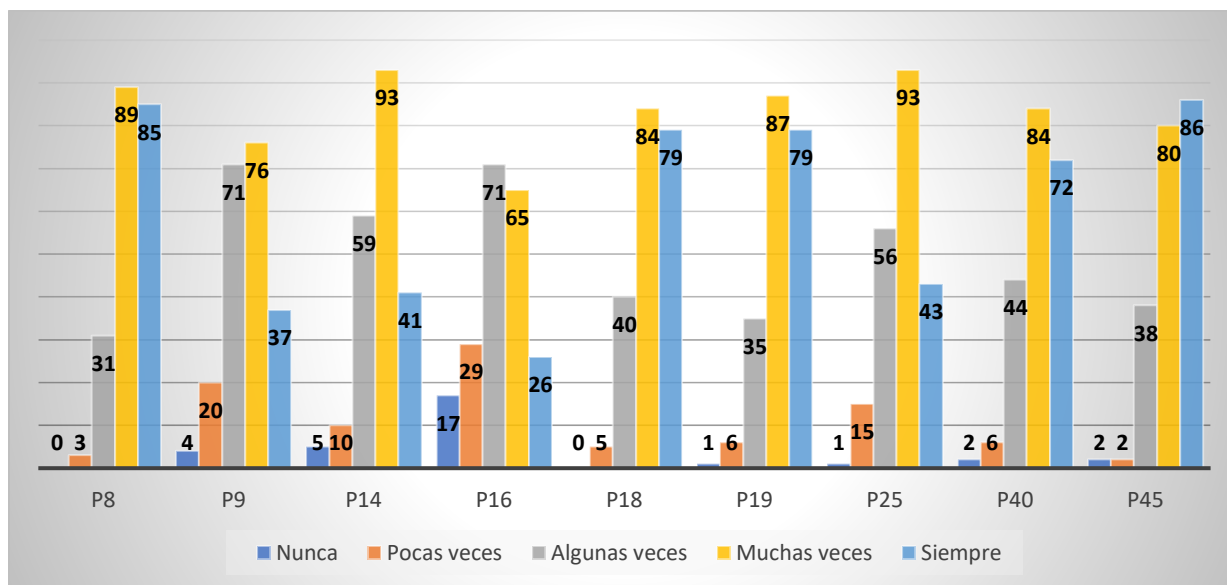
A partir de los resultados obtenidos a través de la figura 20, se evidencia que la estrategia de ampliación para la escala de valoración muchas veces puntúa en la elección de los participantes, seguido de la opción siempre, permitiendo inferir que los estudiantes en un

porcentaje significativo se sienten identificados con las prácticas y acciones autónomas que promuevan la búsqueda, diseño y desarrollo de información que complementen los insumos y recursos compartidos por los docentes, cuyo objetivo es brindar un alto nivel de cumplimiento de los objetivos de formación que establece el currículo de cada espacio formativo.

Por lo anterior, se evidencia un total de 1872 respuestas a través de nueve enunciados que propone la estrategia de ampliación y que fueron contestadas por 208 participantes, siendo posible reconocer que la escala nunca obtuvo 32 contestaciones que equivalen al 1.71%, seguido de la escala pocas veces con el 5.13% y 96 respuestas, en tercer lugar se encuentra la opción algunas veces con 445 afirmaciones y un 23.77%, posteriormente está la escala muchas veces con 751 respuestas lo que equivale al 40.12% y, finalmente la opción siempre con el 29.27%.

Figura 21.

Escala de valoración, Estrategia de Ampliación



Nota: Valoración de las dimensiones de escala tipo Likert, Estrategia de Ampliación. Datos arrojados por el software SPSS.

De acuerdo con la estrategia de colaboración, a través de la tabla 12 se reconocen once enunciados que propone el cuestionario y los cuales buscan reconocer en el estudiante si este asume o no la iniciativa de establecer procesos y estilos de aprendizaje mediados y determinados por el trabajo colaborativo y/o grupal, permitiendo esto, que los participantes den cumplimiento con los planes de trabajo propuestos por los docentes López (2010); por lo anterior, es importante mencionar que de acuerdo con el modelo pedagógico de la UNAD, el aprendizaje colaborativo es pilar fundamental en el desarrollo formativo disciplinar del estudiante Unadista.

Tabla 12.

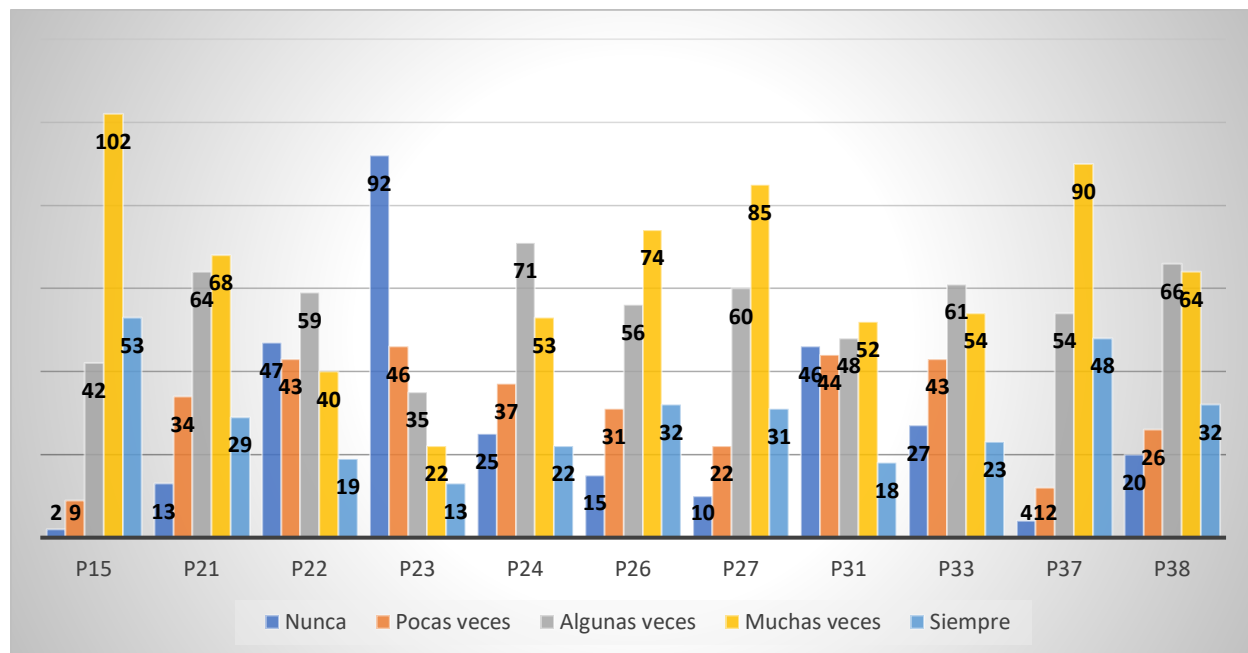
Escala de valoración de las preguntas que caracterizan la Estrategia de colaboración

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
CETA15. Conozco y utilizo los recursos que proporciona el campus	2 1,0%	9 4,3%	42 20,2%	102 49,0%	53 25,5%
CETA21. En la elaboración de resúmenes de cada uno de los temas integro las aportaciones hechas por otros compañeros en clase	13 6,3%	34 16,3%	64 30,8%	68 32,7%	29 13,9%
CETA22. Intercambio los resúmenes de los temas con los compañeros	47 22,6%	43 20,7%	59 28,4%	40 19,2%	19 9,1%
CETA23. Me organizo con los compañeros para pedir libros a la biblioteca	92 44,2%	46 22,1%	35 16,8%	22 10,6%	13 6,3%
CETA24. Cuando descubro aportaciones nuevas en documentos complementarios a la bibliografía recomendada, lo comparto con los compañeros	25 12,0%	37 17,8%	71 34,1%	53 25,5%	22 10,6%
CETA26. Intercambio con compañeros documentos, direcciones de Webs, que nos puedan ser útiles para el desarrollo de las actividades	15 7,2%	31 14,9%	56 26,9%	74 35,6%	32 15,4%
CETA27. Consulto con los compañeros las dudas que se me plantean en el estudio del tema	10 4,8%	22 10,6%	60 28,8%	85 40,9%	31 14,9%

CETA31. Reparto con algunos compañeros los libros de la bibliografía básica, elaborando sinopsis de cada uno de ellos, para compartirlos	46 22,1%	44 21,2%	48 23,1%	52 25,0%	18 8,7%
CETA33. Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes	27 13,0%	43 20,7%	61 29,3%	54 26,0%	23 11,1%
CETA37. Trabajo en colaboración para resolver un problema o investigar algo	4 1,9%	12 5,8%	54 26,0%	90 43,3%	48 23,1%
CETA38. Reviso los apuntes de los compañeros para ver si aclaran las dudas	20 9,6%	26 12,5%	66 31,7%	64 30,8%	32 15,4%

De acuerdo con los resultados obtenidos a través de la figura 21, la estrategia de colaboración para el caso de la escala de valoración muchas veces lidera la elección de los participantes, seguido de la opción algunas veces, lo cual permite inferir que los estudiantes en un porcentaje significativo se sienten parcialmente identificados con el requerimiento del trabajo colaborativo en pro del intercambio de experiencias y que, de acuerdo con los planes de trabajo establecidos por docente, se procura generar en el estudiante habilidades y competencias comunicacionales y relacionales que respondan a las exigencias y necesidades acordes con su formación disciplinar.

Así pues, se reconoce un total de 2288 respuestas que corresponden a 11 enunciados, de los cuales, la escala nunca presenta 301 contestaciones que equivale al 13.16%, por su parte, la opción pocas veces asume 15.17% con 347 afirmaciones, la escala algunas veces cuenta con 616 respuestas y un 26.92%, mientras que la opción muchas veces recibe 704 contestaciones y un 30.77% y, finalmente la escala siempre reconoce 320 respuestas que corresponden al 13.98%

Figura 22.*Escala de valoración, Estrategia de Colaboración*

Nota: Valoración de las dimensiones de escala tipo Likert, Estrategia de Colaboración. Datos arrojados por el software SPSS.

La tabla 13 expone que, para el caso de la estrategia de conceptualización se establecen ocho enunciados que buscan reconocer en el estudiante si este adopta o no estrategias autónomas de aprendizaje basadas en el diseño y construcción de resúmenes, esquemas gráficos y/o mapas conceptuales y mentales, lo cual, posibilita que el proceso de aprendizaje sea mediado a partir de diversas opciones que establezca el estudiante y no solo, asuma el contenido que expone el docente en cada curso (López, 2010).

Tabla 13.*Escala de valoración de las preguntas que caracterizan la Estrategias de Conceptualización*

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
CETA3. Estudio con esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos de los contenidos de cada tema	8 3,8%	20 9,6%	67 32,2%	74 35,6%	39 18,8%
CETA5. Cuando inicio la lectura de un tema, escribo notas que posteriormente me sirven de síntesis de lo leído	6 2,9%	11 5,3%	45 21,6%	83 39,9%	63 30,3%
CETA6. Construyo una síntesis personal de los contenidos	7 3,4%	21 10,1%	70 33,7%	68 32,7%	42 20,2%
CETA7. Realizo mapas conceptuales y esquemas globales	8 3,8%	30 14,4%	73 35,1%	69 33,2%	28 13,5%
CETA11. Realizo un mapa conceptual con los conceptos más importantes de cada apartado	14 6,7%	40 19,2%	80 38,5%	53 25,5%	21 10,1%
CETA13. Leo y esquematizo los contenidos	6 2,9%	21 10,1%	67 32,2%	82 39,4%	32 15,4%
CETA32. Confecciono un resumen de cada tema	12 5,8%	29 13,9%	78 37,5%	65 31,3%	24 11,5%
CETA43. Recopilo los contenidos que considero más importantes a modo de notas de estudio	4 1,9%	10 4,8%	59 28,4%	87 41,8%	48 23,1%

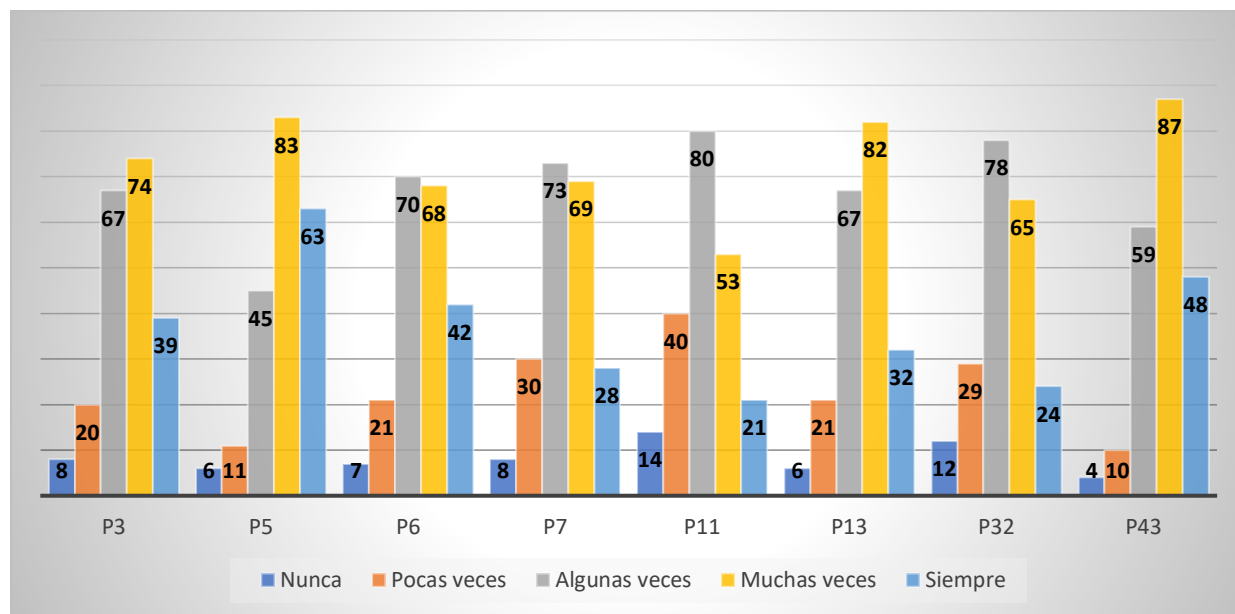
La figura 22 permite observar que, de acuerdo con las características de la estrategia de conceptualización, la escala de valoración muchas veces lidera las respuestas de los 208 estudiantes, seguidamente de la opción algunas veces; lo que posibilita inferir que, hay una puntuación significativamente alta que indica que los estudiantes de manera autónoma suelen establecer estrategias metodológicas que complementan su saber disciplinar como es el caso de

los esquemas gráficos y resúmenes de los contenidos curriculares compartidos en aula por parte del docente.

De modo que, para la presente estrategia de conceptualización se reconoce un total de 1664 respuestas que corresponden a ocho (8) enunciados, obteniendo la escala de valoración nunca 65 contestaciones que pertenecen al 3.91%, posteriormente, se encuentra la escala pocas veces con el 10.94% y 182 afirmaciones, mientras que la opción algunas veces obtiene 539 respuestas y un 32.39%, por su parte la escala muchas veces cuenta con 581 contestaciones y una 34.92%, finalmente la opción siempre asumen 297 respuesta que equivalen al 17.84%

Figura 23.

Escala de valoración, Estrategia de Conceptualización



Nota: Valoración de las dimensiones de escala tipo Likert, Estrategia de Conceptualización. Datos arrojados por el software SPSS.

La tabla 14 expone los cinco enunciados que buscan reconocer si el estudiante asume o no estrategias autónomas complementarias relacionadas con el establecimiento de horarios y tiempos para el estudio de los contenidos de las actividades, al igual que, la programación para la elaboración, ejecución y evaluación de los productos que darán cuenta del proceso de aprendizaje (López, 2010). Así pues, se reconoce que para el caso de la estrategia de planificación, la escala de valoración muchas veces continúa liderando las respuestas de los participantes, seguido de la opción algunas veces, permitiendo esto deducir que, los estudiantes en un porcentaje significativo implementan de manera autónoma un cronograma de horarios para un óptimo manejo del tiempo y, que les permiten instituir estilos de aprendizaje guiados a la generación de espacios de estudio y el desarrollo de las actividades o talleres establecidos en los planes de trabajo que instauran los contenidos curriculares de cada curso.

Tabla 14.

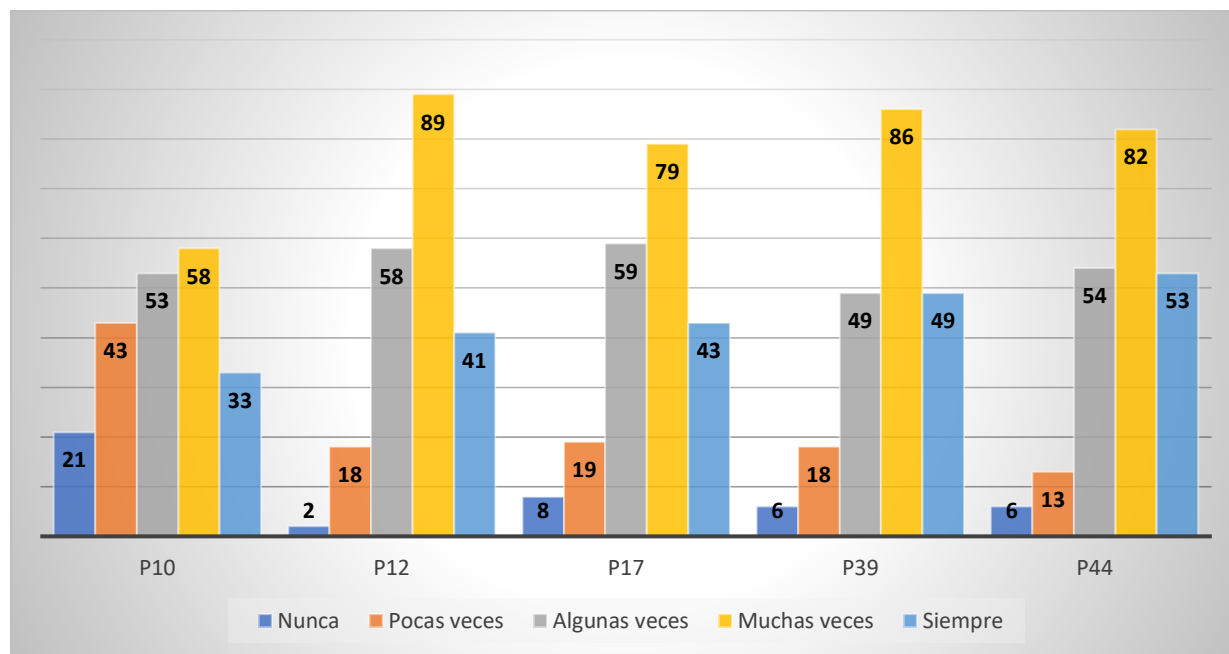
Escala de valoración de las preguntas que caracterizan la Estrategias de Planificación

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
CETA10. Al empezar el cuatrimestre, hago por escrito un plan de trabajo, reflejando el tiempo que dedicaré a cada asignatura y la fecha de los exámenes	21 10,1%	43 20,7%	53 25,5%	58 27,9%	33 15,9%
CETA12. Planifico los tiempos y estrategias de estudio	2 1,0%	18 8,7%	58 27,9%	89 42,8%	41 19,7%
CETA17. Evalúo el proceso de aprendizaje final	8 3,8%	19 9,1%	59 28,4%	79 38,0%	43 20,7%
CETA39. Reparto el tiempo para el estudio de contenidos y la elaboración de los trabajos de cada tema	6 2,9%	18 8,7%	49 23,6%	86 41,3%	49 23,6%
CETA44. Planifico el tiempo de que dispongo para cada asignatura y trabajo práctico	6 2,9%	13 6,3%	54 26,0%	82 39,4%	53 25,5%

De acuerdo con los resultados obtenidos a través de la figura 23, es posible reconocer que la totalidad de respuestas de 1040 que pertenecen a cinco (5) enunciados, de los cuales la escala nunca obtiene 43 afirmaciones con el 4.13%, mientras que, la opción pocas veces con 111 contestaciones corresponden al 10.67%, en relación con la escala algunas veces el porcentaje es del 26.25% y 273 respuestas, por su parte, la opción muchas veces estable 394 afirmaciones y un 37.88%, finalmente, la escala siempre conto con 219 contestaciones con el 21.06%

Figura 24.

Escala de valoración, Estrategia de Planificación



Nota: Valoración de las dimensiones de escala tipo Likert, Estrategia de Planificación. Datos arrojados por el software SPSS.

En el caso de la escala preparación de exámenes, a través de la tabla 15 se comparten los seis enunciados cuyo objetivo es reconocer si el estudiante establece o no hábitos de revisión y estudios previos como proceso de preparación y repaso para los exámenes, lo que conlleva a la selección de los puntos más relevantes de los contenidos curriculares de cada curso (López,

2010). En concordancia con lo anterior, los datos obtenidos permiten reconocer que la escala de valoración muchas veces obtiene el primer lugar en las respuestas brindadas por los participantes, siendo la opción algunas veces la escala con segunda puntuación alta, lo cual permite deducir que, los estudiantes en un porcentaje significativo implementan de manera autónoma un cronograma de horarios para un óptimo manejo del tiempo para establecer estilos de aprendizaje guiados a la generación de espacios de estudio y el desarrollo de las actividades o talleres establecidos en los planes de trabajo que instauran los contenidos curriculares de cada curso.

Tabla 15.

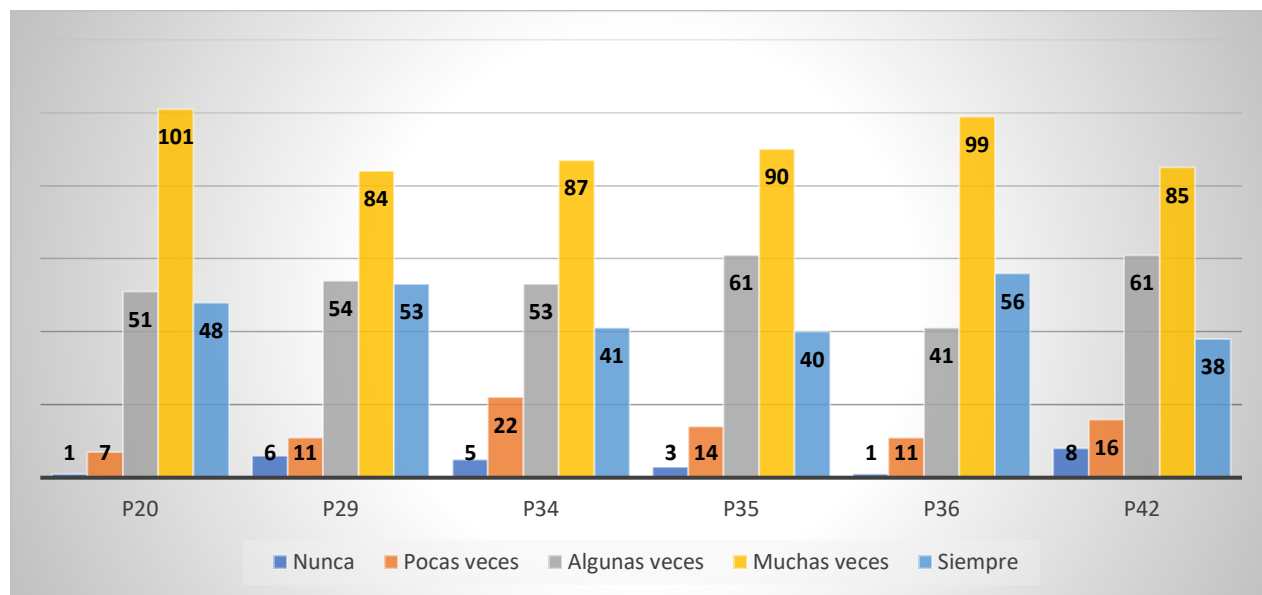
Escala de valoración de las preguntas de la Estrategias de Preparación de Exámenes

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
CETA20. Leo todo el material de la asignatura y hago una selección de los puntos más importantes para trabajarlos	1 0,5%	7 3,4%	51 24,5%	101 48,6%	48 23,1%
CETA29. Cuando hay debate, tengo en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía	6 2,9%	11 5,3%	54 26,0%	84 40,4%	53 25,5%
CETA34. Antes de los exámenes dedico unos días de repaso para aclarar dudas finales	5 2,4%	22 10,6%	53 25,5%	87 41,8%	41 19,7%
CETA35. Para preparar el examen me baso principalmente en los aspectos que el profesor marca como importantes	3 1,4%	14 6,7%	61 29,3%	90 43,3%	40 19,2%
CETA36. Repaso las indicaciones que el profesor nos ha dado a lo largo del curso	1 0,5%	11 5,3%	41 19,7%	99 47,6%	56 26,9%
CETA42. Realizo una primera lectura rápida y después otra más detenida con copia o transcripción de lo más relevante	8 3,8%	16 7,7%	61 29,3%	85 40,9%	38 18,3%

En relación los datos derivados de la figura 24, es posible reconocer una totalidad de 1248 respuestas que pertenecen a seis enunciados, de las cuales en la escala nunca se obtuvieron 24 afirmaciones con el 1.92%, la opción pocas veces contó con 81 contestaciones que corresponde al 6.49%, en relación con la escala algunas veces se alcanzaron 321 respuestas con el 25.72%, mientras que la opción muchas veces con 546 respuestas obtuvo el 43.75% y, finalmente la escala siempre tuvo 276 que equivale al 22.12%.

Figura 25.

Escala de valoración, Estrategia de Preparación de Exámenes



Nota: Valoración de las dimensiones de escala tipo Likert, Estrategia de Preparación de Exámenes. Datos arrojados por el software SPSS.

De acuerdo con las características de la escala participación, es posible reconocer a través de la tabla 16 que, esta busca reconocer si hay o no un cumplimiento del estudiante en cuanto a una participación activa en la asistencia y permanencia en clase y/o demás encuentros sincrónicos, además de la clarificación de dudas de los contenidos curriculares de cada programa

académico (López, 2010). Por lo anterior, los datos evidenciados permiten reconocer que la escala de valoración muchas veces, determina en un porcentaje significativo las respuestas brindadas por los participantes, siendo la segunda opción con mayor respuesta la escala algunas veces, lo cual permite inferir que existe una aprobación de los estudiantes frente a una asistencia activa a los encuentros tutoriales y/o clases, además de una participación permanente en aportes y clarificación de dudas e inquietudes en relación con el desarrollo de los contenidos curriculares.

Tabla 16.

Escala de valoración de las preguntas de la Estrategias de Participación.

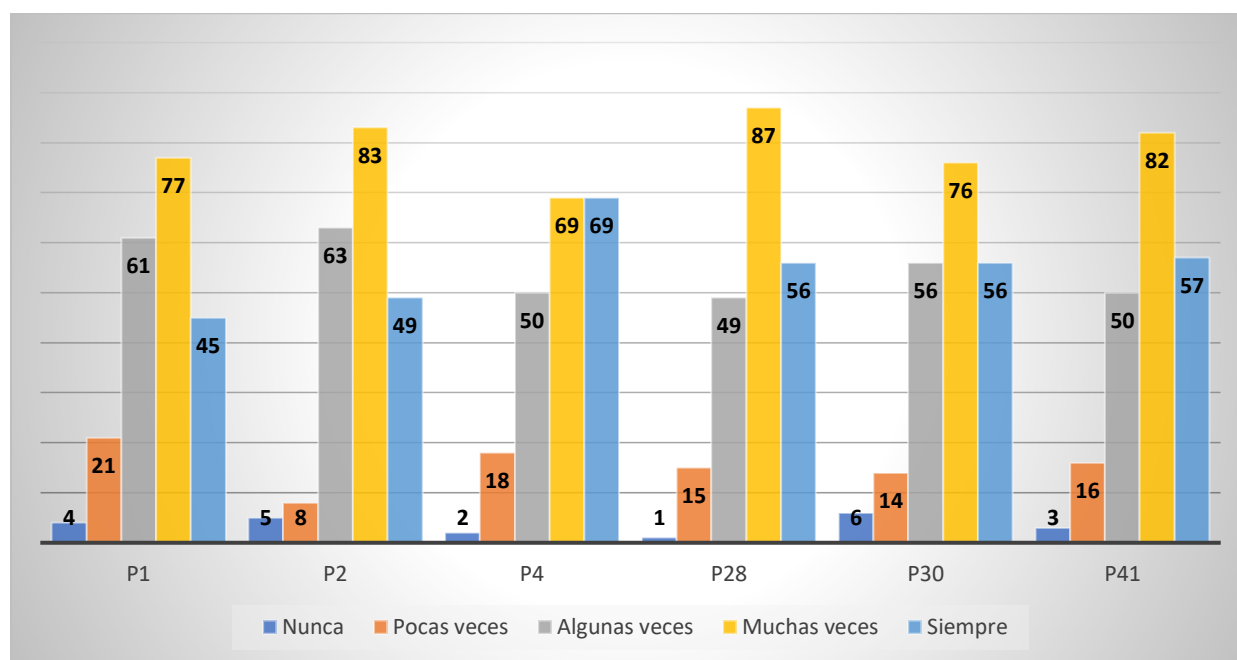
	Pocas Algunas Muchas				
	Nunca	veces	veces	veces	Siempre
CETA1. Tomo nota de las respuestas del profesor a las dudas propias o de los compañeros	4 1,9%	21 10,1%	61 29,3%	77 37,0%	45 21,6%
CETA2. Anoto mis dudas para consultarlas más a fondo en una segunda lectura	5 2,4%	8 3,8%	63 30,3%	83 39,9%	49 23,6%
CETA4. Aclaro las dudas con el profesor en clase o en tutoría	2 1,0%	18 8,7%	50 24,0%	69 33,2%	69 33,2%
CETA28. Respondo a las preguntas planteadas en clase	1 0,5%	15 7,2%	49 23,6%	87 41,8%	56 26,9%
CETA30. Corrijo las actividades propuestas para comprobar mis conocimientos	6 2,9%	14 6,7%	56 26,9%	76 36,5%	56 26,9%
CETA41. Sigo, aprovecho y participo en las clases	3 1,4%	16 7,7%	50 24,0%	82 39,4%	57 27,4%

En relación con los datos procedentes de la figura 25 las respuestas de la estrategia de participación permiten registrar una totalidad de 1248 contestaciones que pertenecen a seis enunciados, para lo cual, la escala nunca obtuvo 21 afirmaciones con el 1.68%, por su parte la

opción pocas veces con 92 contestaciones registra un 7.37%, en tercer lugar, se registran 329 respuestas que corresponden al 26.36%, mientras que, la escala muchas veces con 474 afirmaciones registra el 37.98% y, finalmente la opción siempre con un 26.60% alcanzó 332 respuestas.

Figura 26.

Escala de valoración, Estrategia de Participación



Nota: Valoración de las dimensiones de escala tipo Likert, Estrategia de Participación. Datos arrojados por el software SPSS.

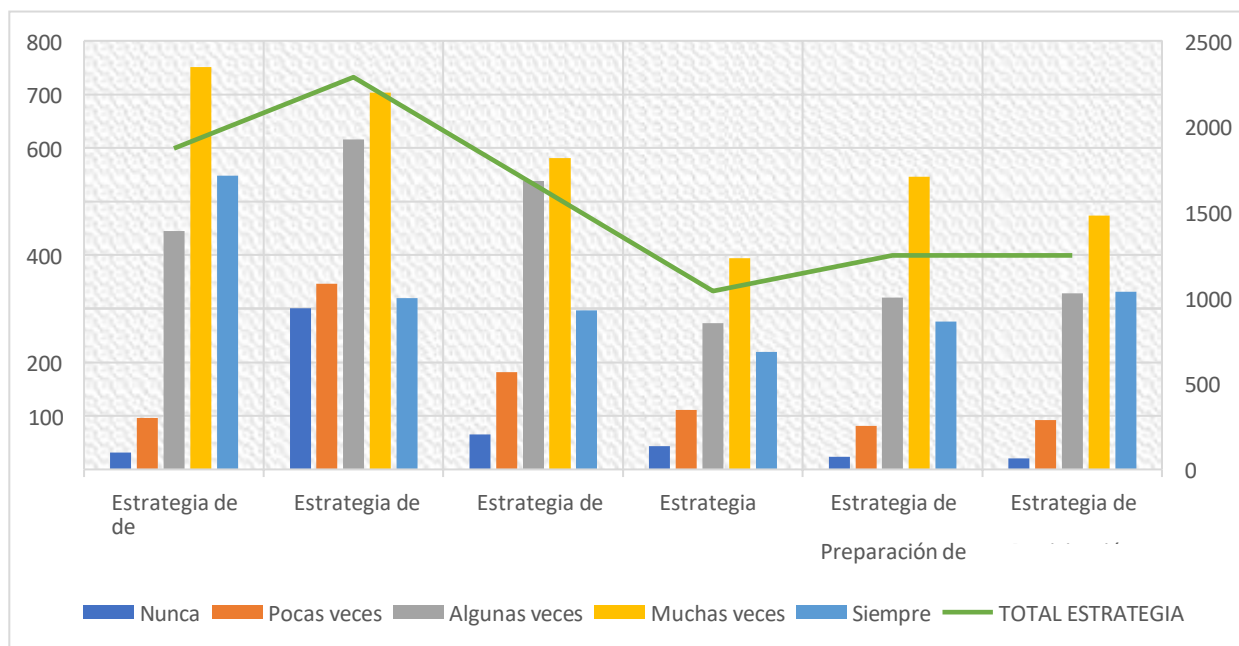
Recuento de la totalidad de las escalas por cada estrategia de aprendizaje

De acuerdo con los resultados de la figura 26, es posible reconocer que en las seis estrategias de aprendizaje se obtuvieron 9360 respuestas, de las cuales la escala de valoración muchas veces establece la mayor puntuación con 3450 contestaciones y un 37.02%, seguido de la escala valorativa algunas veces y 2523 afirmaciones que equivalen al 27.07%, mientras que, la

escala siempre mantuvo un promedio moderado de los resultados al recibir 1992 respuestas que corresponden al 21.35%, en cuanto a la escala pocas veces se dieron 909 contestaciones con un 5.11% y, finalmente la opción nunca recibió 486 afirmaciones con el 9.45%. Por lo anterior, si bien las dos últimas escalas obtuvieron algunas respuestas, estas no representan un porcentaje significativo para inferir que la mayor parte de los 208 estudiantes no asumen estilos de aprendizaje que permitan el cumplimiento de los objetivos formativos y planes de trabajo establecidos por los docentes, esto de acuerdo con las características de cada uno de los estilos de aprendizaje mediados por la autonomía.

Figura 27.

Recuento de la totalidad de las Escalas por cada Estrategia de Aprendizaje



Nota: Descripción de las estrategias de aprendizaje Autónomo del Cuestionario para estudiantes Universitarios CETA y sus escalas valorativas. Datos arrojados por el software SPSS.

De acuerdo con las características del cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo

(CETA) para estudiantes universitarios, la relación de estas establece dos tipos de estilos de aprendizaje que median el proceso autorregulador del estudiante, siendo el primero de ellos, el aprendizaje arriesgado el cual se compone por las estrategias de ampliación, colaboración, conceptualización y participación; en segundo lugar, se encuentra el estilo práctico de aprendizaje que se estructura a partir de la estrategia de planificación, así mismo, es importante mencionar que la estrategia preparación de exámenes de acuerdo con las características originales del cuestionario queda excluida del análisis en alguno de los dos estilos aprendizajes. A continuación, la figura 27 expone los porcentajes de la totalidad de cada una de las escalas de valoración de acuerdo con las estrategias de trabajo autónomo que caracterizan el proceso formativo de los estudiantes.

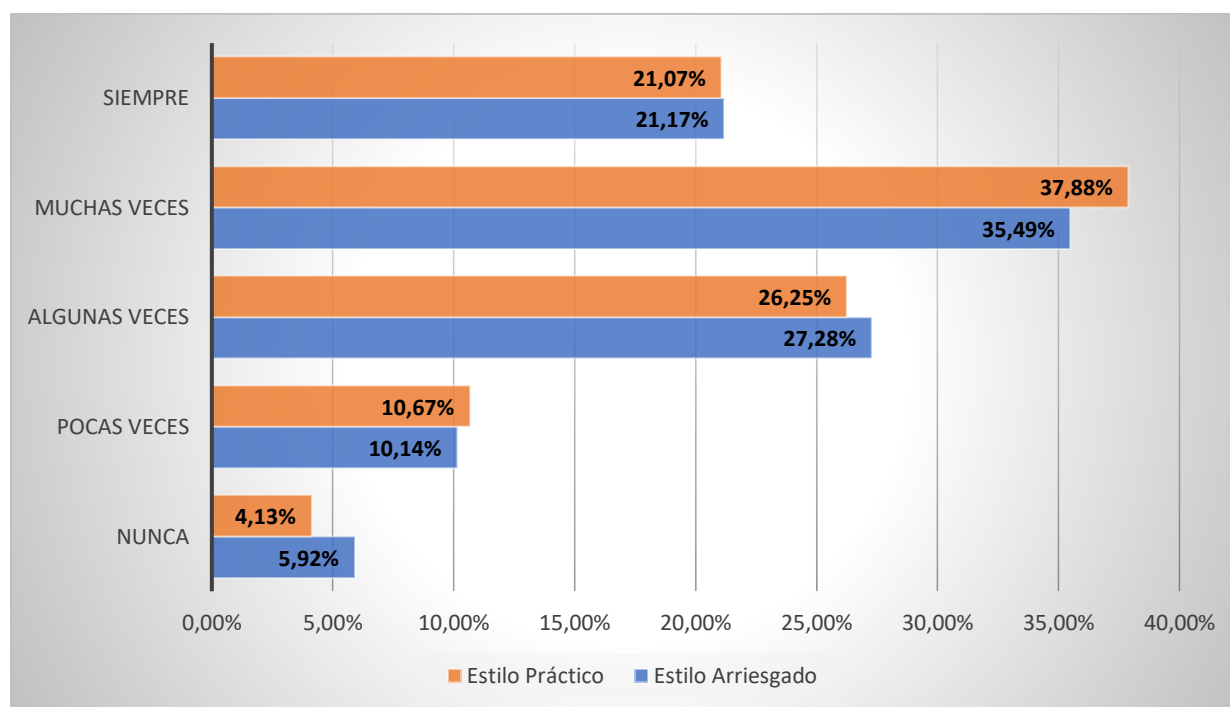
En relación con el estilo práctico, la escala muchas veces ocupa el primer lugar con un porcentaje equivalente al 37.88%, seguido de la opción algunas veces con el 26.25%, posteriormente se observa la escala siempre con el 21.04%, en cuarto lugar se ubica la escala pocas veces con 10.67% y, finalmente la opción nunca con el 4.13%; lo anterior, el estilo práctico se caracteriza solo por una estrategia de planificación, por lo que, es posible deducir que los estudiantes en un porcentaje significativo instituyen prácticas reguladoras relacionadas con el establecimiento de horarios y manejo del tiempo que les posibilite dar cumplimiento con sus procesos formativos.

En segundo momento, al realizar un proceso de comparación entre los dos estilos es posible reconocer que hay porcentajes similares entre los mismos, no obstante, en el caso del estilo arriesgado este lo compone cuatro de las seis estrategias de aprendizaje que establece el cuestionario, por lo que, dentro de los resultados obtenidos sobresale inicialmente la escala muchas veces con el 37.88%, seguido de la opción algunas veces y un porcentaje equivalente al

26.25%, en tercer lugar se ubica la elección siempre con el 21.07%, posteriormente la escala pocas veces con el 10.67% y, finalmente la opción nunca con un total del 5.92%; en concordancia con lo anterior, es posible inferir que los estudiantes participantes en un porcentaje sobresaliente establecen prácticas autónomas integrales que regulan un aprendizaje mediado por estrategias de ampliación, colaboración, conceptualización y participación que les posibilite dar cumplimiento con sus procesos formativos.

Figura 28.

Validación del Estilo Práctico Estilo Arriesgado*



Nota: Descripción de los porcentajes equivalentes al estilo de aprendizaje práctico y arriesgado. Datos arrojados por el software SPSS.

En cumplimiento del objetivo específico 2 es posible resumir que, de acuerdo con las seis estrategias de aprendizaje establecidas en el instrumento aplicado a los estudiantes de IX y X periodo académico del programa de Psicología, a través de las respuestas brindadas es viable

inferir que hay una inclinación por la estrategia de ampliación siendo esta la opción que más puntuación obtuvo entre las escalas muchas veces y siempre, entre tanto, la estrategia de colaboración cobra protagonismo al obtener puntuaciones significativas en las escalas nunca y pocas veces, permitiendo deducir que el trabajo colaborativo no es relevante en la práctica educativa del estudiante; por su parte, las escalas conceptualización, planificación, preparación de exámenes y participación establecen puntuaciones que se encuentran dentro de un promedio aceptable, lo que indica que estas son retomadas intermitentemente en el proceso formativo del estudiante, puesto que, si bien se obtienen algunas afirmaciones en las escalas nunca y pocas veces, los porcentajes obtenidos no dan cuenta de un retroceso de las mismas.

Ahora bien, de acuerdo con las características del Cuestionario para estudiantes Universitarios CETA, la unificación de las estrategias de aprendizaje permite establecer un proceso comparativo de los dos estilos que propone el instrumento, clarificando que, si bien no se observan diferencias amplias en los porcentajes de los estilos especialmente en las escalas afirmativas que den cuenta del cumplimiento de alguno de los mismos, la mayor diferencia se encuentra en la opción muchas veces para el estilo práctico, sin embargo, las escalas algunas veces y siempre exponen que los estudiantes de manera intermitente podrían asumir estrategias de aprendizaje guiadas a la implementación del estilo arriesgado; así mismo, mencionar que pese a haber obtenido algunas respuestas en las opciones pocas veces y nunca, estas no tiene un impacto significativo para deducir que en su totalidad hayan estudiantes que no asuman alguno de los dos estilos en pro del cumplimiento de su proceso formativo.

Objetivo Específico 3:

En relación con el objetivo específico 3, el análisis descriptivo se realizó a partir de los

puntajes obtenidos a través del instrumento aplicado a docentes y estudiantes del programa de Psicología de la ECSAH, para ello, las respuestas se obtuvieron respectivamente del Cuestionario Estilos de Enseñanza Portilho/Banas en el contexto Educativo de Perochena et al., (2017) y, el Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios de López (2010). De modo que, se realizó un proceso de comparación de las preguntas del cuestionario aplicado a los estudiantes, identificando así, cuales de ellas se relacionaron con los estilos de enseñanza establecidos en el cuestionario aplicado a los docentes.

De acuerdo con lo anterior, la tabla 17 da cuenta de la puntuación promedio obtenida por los docentes y sus estadísticos descriptivos, como es el caso de la desviación estándar y varianza, exponiendo así, la variabilidad de los puntajes en las preguntas que describen cada uno de los estilos, por lo que, es posible reconocer que el valor mínimo es similar para el estilo analítico, sistemático y dinámico, no obstante, es el estilo práctico el cual muestra una mayor diferencia al obtener cuatro puntos inferiores en comparación con los demás estilos; de modo que, el puntaje promedio de los docentes en relación con los estilos de enseñanza y su implementación, da cuenta de una utilización similar al momento de diseñar, ejecutar y evaluar las actividades de cada uno de los cursos, por tanto, el orden de ejecución del más marcado al menos utilizado es en primera instancia es el estilo analítico, seguido del sistemático, posteriormente el dinámico y, finalmente el estilo práctico.

Tabla 17.

Resultados descriptivos, cuestionario aplicado a docentes según el estilo de enseñanza

	Analítico	Sistemático	Dinámico	Práctico
Promedio	35,85	35,75	35,55	33,45
Varianza	11,4	12,1	10,3	19,2

Desviación Estándar	3,4	3,5	3,2	4,4
Mínimo	27	28	27	23
Máximo	40	40	40	40

De acuerdo con el contenido de la tabla 18, el análisis descriptivo se realizó a partir de las respuestas brindadas por los estudiantes, teniendo como referencia la relación establecida entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes asociados con los estilos de enseñanza de los docentes, por lo que, fue posible reconocer que al ubicar las estrategias de aprendizaje dentro de los cuatro estilos de enseñanza, es el estilo analítico el cual obtiene mayor predominancia con un puntaje promedio de 57.9 seguido del estilo dinámico con el 42.6, posteriormente el estilo práctico y un 32.9, finalmente el estilo sistemático con el menor puntaje que corresponde al 28.3 puntos en las respuestas obtenidas con los estudiantes del programa.

Tabla 18.

Resultados descriptivos, cuestionario aplicado a los estudiantes según las estrategias de aprendizaje

	Analítico	Sistemático	Dinámico	Práctico
Promedio	57,9	28,3	42,6	32,9
Varianza	121,9	19,7	101,7	37,1
Desviación Estándar	11,0	4,4	10,1	6,1
Mínimo	21	12	19	16
Máximo	80	35	65	45

En relación con el contenido de la tabla 19, esta da cuenta del proceso de comparación de los puntajes obtenidos a partir de las respuestas brindadas por los docentes con sus estilos de enseñanza y los estudiantes de acuerdo con las estrategias de aprendizaje; lo anterior, con el

objetivo de identificar si a partir de la puntuación promedio existe o no una correlación entre los estilos de enseñanza vs las estrategias de aprendizaje (ver apéndice D).

Tabla 19.

Puntaje obtenido de docentes y estudiantes según el estilo de enseñanza y aprendizaje

	Docentes	Estudiantes
Analítico	35,85	57,90
Sistemático	35,75	28,32
Dinámico	35,55	42,57
Práctico	33,45	32,90

Con el fin de establecer si existe o no una correlación significativa entre los estilos de enseñanza de los docentes y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, se realizó el análisis de los puntajes obtenidos mediante la correlación de Pearson, siendo posible evidenciar a través de la tabla 20 que, la relación del método de enseñanza vs aprendizaje establece un coeficiente del 0,416 lo cual permite interpretar que hay relación baja entre estos; de manera que, no es posible afirmar que la efectividad de las estrategias de aprendizaje autónomo dependan completamente del estilo de enseñanza de los docentes.

Tabla 20.

Relación, estilos de enseñanza de los docentes y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes

Correlaciones		Estudiantes
Docentes	Correlación de Pearson	0,416
	Sig. (bilateral)	0,584

A modo de conclusión, el análisis descriptivo realizado identificó en primera instancia que si bien el estilo práctico logra un puntaje mayor, no hay diferencias significativas en el promedio de los puntajes obtenidos de las respuestas por parte de los docentes, por tanto, es posible inferir que los cuatro estilos de enseñanza son empleados por estos durante los diversos procesos metodológicos y pedagógicos que caracterizan la praxis de enseñanza vs aprendizaje que se establecen junto con el estudiante; posteriormente, el análisis de las respuestas de los estudiantes, permitió identificar diferencias amplias en la puntuación obtenida entre cada uno de los cuatro estilos, siendo el de mayor predominancia el estilo analítico; finalmente, mediante la correlación de Pearson es posible concluir que no hay un nivel de correspondencia amplio en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes y el impacto que generan los estilos de enseñanza implementados por los docentes del programa de psicología.

Discusión de los Resultados

Con el fin de responder a la pregunta si, ¿Existe relación entre el aprendizaje autónomo de los estudiantes de IX y X periodo académico del programa de Psicología de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD con los estilos de enseñanza del docente?, el análisis de los resultados obtenidos posibilitó generar un escenario conversacional sobre el abordaje e identificación del cumplimiento de los objetivos específicos, como medio para responder a la pregunta y objetivo general de la presente investigación, teniendo como referencia el proceso de enseñanza vs aprendizaje que establece la UNAD al ser la institución educativa pública más grande del país y cuyo modelo de formación es la educación virtual y/o a distancia.

A partir de lo anterior, en relación con el reconocimiento de los estilos de enseñanza de los docentes como estrategia pedagógica en la formación disciplinar de los estudiantes del programa de Psicología, a través del cuestionario Adaptación y Validación del Cuestionario Estilos de Enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto Educativo, en primer momento se realizó un abordaje individual de las respuestas brindadas por parte del docente, siendo posible evidenciar que no hay diferencias significativas de acuerdo con el cumplimiento de las estrategias de enseñanza en los cuatro estilos, posteriormente, se estableció la categorización por duplas de dichos estilos, el primero de ellos es la articulación entre el estilo dinámico vs el estilo práctico, en segundo lugar, se relacionó el estilo analítico y sistemático.

En cuanto a la primera dupla, el estilo dinámico promueve una enseñanza guiada por el diseño, desarrollo y evaluación de encuentros sincrónicos en los cuales el estudiante origina un intercambio de saberes que favorecen el aprendizaje colaborativo y autónomo, mientras que, el estilo práctico expone una enseñanza que posibilita la promoción y desarrollo de actividades que responden a la experimentación de los contenidos curriculares en pro de fomentar en los estudiantes competencias que reconozcan las demandas y realidades contextuales de la sociedad del siglo XXI. Por tanto, si bien se reconoció que hay una afirmación de los docentes en el cumplimiento de la ruta pedagógica de enseñanza que retoma la dupla de los dos estilos mencionados, prevalece la importancia de afianzar escenarios sincrónicos que fortalezcan las discusiones académicas cuyo protagonista sea el estudiante, lo cual conlleva, a que este asuma un manejo amplio de los contenidos curriculares, teóricos y metodológicos, para un posterior proceso de ejecución individual y colectiva de los mismos en escenarios reales.

De modo que, los resultados obtenidos se relacionan con el planteamiento de Burbano et al., (2021) al señalar que, el estilo dinámico y práctico caracterizan a un docente con perfil

flexible en su modalidad de enseñanza a través del uso de recursos y estrategias novedosas que promuevan y favorezcan el trabajo mediante la identificación de contenidos experienciales en pro de establecer soluciones asertivas en la vida real, por ejemplo, en el caso específico de la Psicología como área del saber de las ciencias humanas, se espera que desde la UNAD, el docente continúe fortaleciendo estrategias de enseñanza en las cuales el estudiante adquiera el rol autoregulador y protagónico de su formación desde la individualidad como en los aspectos colaborativos.

Por su parte, el estilo analítico invita al docente a la construcción de una ruta pedagógica de enseñanza vs aprendizaje basada en actividades metodológicas y curriculares planificadas con el objetivo de brindar al estudiante un proceso formativo basado en la comprensión, argumentación, reflexión y rigurosidad de los diferentes contenidos académicos que establecen en este caso, los cursos de IX y X periodo académico del programa de Psicología; respecto al estilo sistemático, se evidenció que el docente Unadista diseña, ejecuta y evalúa el contenido de encuentros que promueven en el estudiante ejercicios investigativos coherentes con la fundamentación de los contenidos programáticos de cada uno de los cursos. Es así que, la segunda dupla responde en mayor semejanza a las características del modelo de formación tradicional, en el cual el docente asume el protagonismo durante el proceso de transferencia de conocimiento, lo cual conlleva a menos implementación de estrategias y soluciones aplicadas en escenarios reales por parte de los estudiantes durante sus prácticas de aprendizaje, por lo que, el docente se convierte en un transmisor de saberes y conocimientos, lo cual conlleva a un cumplimiento del proceso mediado por el diseño y organización de planes de trabajo y clases que permiten la participación de estudiantes que se rigen a rutas establecidas con objetivos particulares de formación (Burbano et al., 2021).

En la misma línea, de acuerdo con Mendoza, et al., 2022 se plantea que, la importancia de diseñar, ejecutar y evaluar por parte de los docentes rutas metodológicas dirigidas a los estudiantes en pro de la consolidación de estrategias de aprendizaje, se debe en primera instancia al cumplimiento de procesos de formación que integren los objetivos curriculares de la academia minimizando índices de deserción y fracaso escolar, seguido de los intereses individuales de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con el área específica del saber y que, como futuros profesionales cuenten con las competencias y saberes necesarios para responder a las exigencias de la sociedad actual con miras al establecimiento de estándares de educación de calidad en un mundo laboral competitivo; es por ello que, acorde con los procesos cambiantes de los modelos de educación del siglo XXI, se hace necesario que el docente paralelamente adquiera mayor compromiso en la capacitación y adquisición de nuevos recursos y estilos de enseñanza que caractericen el rol docente como un agente mediador de saberes y conocimientos.

En cuanto a la praxis que establecen los docentes en su proceso de enseñanza, a través del cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente de Serrano y Reyes (2015), se identificaron dos tipos de competencia que guían el desarrollo pedagógico en el modelo de la educación a distancia, la primera de ellas, la dimensión planeación y gestión del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, seguido de la dimensión conducción y validación del proceso de Enseñanza – Aprendizaje; por lo que, se reconoció que ciertamente los docentes establecen una planeación integral de la ruta del diseño, ejecución y evaluación de las actividades de orden individual y colaborativo, generando en el estudiante nuevos conocimientos y competencias formativas de acuerdo con el área específica del saber, siendo el caso puntual de la Psicología, además de fomentar en los estudiantes estrategias de aprendizaje mediadas por la autonomía y/o

autorregulación que caracteriza el modelo de aprendizaje de la educación virtual y/a distancia que promueve la UNAD.

De manera que, en relación con las competencias docentes como complemento metodológico de la ruta de enseñanza que estos deben establecer dentro de los diferentes escenarios de formación académica, Rodríguez et al., (2022) señalan que, las competencias requieren estar enmarcadas en el diseño, organización, desarrollo, seguimiento y evaluación del plan de trabajo que resolverá el estudiante en coherencia con el modelo académico de cada institución educativa, por tanto, los autores proponen validar el nivel del impacto que las competencias generan en el proceso de enseñanza vs aprendizaje en los estudiantes, a partir del enfoque constructivista, con el fin de responder a las características de la educación del siglo XXI en la denominada era de los nativos digitales, el surgimiento de las TIC y la Internet como la red informática de comunicación que une al mundo; así pues, las competencias docentes cobran especial protagonismo al ser uno de los medios pedagógicos que brinda mayor contextualización en la identificación de las actividades que el estudiante debe abordar en su proceso de aprendizaje, promoviendo así, la cimentación de nuevos saberes autorregulados ya sea desde la individualidad como el trabajo colaborativo que permea al estudiante.

Posteriormente y con el fin de brindar respuesta a la identificación de las estrategias de aprendizaje desde la autonomía de los estudiantes de IX y X periodo académico del programa de Psicología, el Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios de López (2010), permitió reconocer que los estudiantes en su mayoría se sienten identificados con la estrategia de ampliación, conceptualización, planificación, preparación de exámenes y participación puesto que, de acuerdo con los procesos de formación que se desarrollan de manera transversal, estos diseñan, ejecutan y regulan habilidades que coordinan

criterios propios del aprendizaje autónomo mediado por el modelo de la educación a distancia; no obstante, dentro del análisis realizado, se identificó que la estrategia de colaboración contrario a las demás, obtiene una puntuación que permite inferir que los participantes tienden a no visualizar esta como estrategia que complementa la autonomía en su formación disciplinar, pese a realizar sus estudios en una institución que promueve el aprendizaje colaborativo a través de su Modelo Pedagógico Unadista.

De acuerdo con lo anterior, la UNAD como institución pionera en el modelo de educación a distancia en Colombia propone la estrategia de enseñanza basada en el E -Learning, la cual establece tres tipologías de formación, como es el caso del aprendizaje significativo que retoma en el estudiante saberes previos a partir de la relación de este con su contexto y diversas realidades, seguido del aprendizaje autónomo cuyo objetivo de formación radica en generar en el estudiante una praxis autorreguladora y planificada de los alcances, hábitos y estilos propios en su proceso de aprendizaje y, finalmente se reconoce el aprendizaje colaborativo el cual promueve la construcción de nuevos saberes basados en la interacción e intercambio de procesos experienciales con los otros, por lo que, el modelo pedagógico de la UNAD se soporta en el engranaje de las tres tipologías con el fin de generar procesos exitosos de enseñanza y de calidad educativa, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD (2016); así pues, el análisis realizado permitió reconocer la importancia que, el docente Unadista continúe fomentando desde su rol como agente mediador de conocimientos, la construcción y desarrollo de actividades que fortalezcan la estrategia colaborativa para el aprendizaje del estudiante y, así garantizar acciones formativas integradoras, además del cumplimiento de los lineamientos curriculares del modelo de formación de la UNAD.

En cuanto a las características del Cuestionario CETA, se reconocieron dos tipos de estilos de aprendizaje, el estilo arriesgado y el estilo práctico, los cuales se categorizaron de acuerdo con la unificación de las respectivas estrategias de aprendizaje en cada uno de estos; a partir de ello, el análisis realizado no muestra un predominio relevante de alguno de los estilos en comparación con el otro, lo que permite inferir que si bien la escala colaborativa da cuenta del no cumplimiento de esta por parte de los estudiantes, la unificación de las escalas permite confirmar que ciertamente los estudiantes se acogen de manera discreta a los dos estilos, dependiendo esto, de los objetivos a cumplir para el desarrollo de los diferentes cursos y procesos metodológicos de los docentes, por lo que, hay una regularidad en la aplicabilidad de los dos estilos; En respuesta a ello, Bermúdez y Vizcaíno (2019) señalan que, el estilo arriesgado es sinónimo de un estilo igualmente activo en el cual el estudiante se caracteriza por ser improvisador, espontáneo y animador en el cumplimiento de las actividades haciendo uso de los diferentes recursos tecnológicos; por su parte, los autores mencionan que el estilo práctico se relaciona con el estilo pragmático, el cual hace referencia a estudiantes característicos de acciones investigativas, directas y eficaces en pro de la resolución de problemas relacionados con la sociedad.

En relación con las perspectivas de los docentes, el aprendizaje autónomo como estrategia metodológica de la formación disciplinar del estudiante Unadista en el modelo de la educación virtual y/o a distancia, desarrolla algunas fortalezas como es el caso de reconocer que la autonomía fomenta en el estudiante una autodisciplina de hábitos de estudio que permean el manejo de los tiempos, la toma de decisión, aspectos socioemocionales, aprender a aprender, además de fortalecer competencias argumentativas y crítico reflexivas. Ahora bien, aunque desde la academia se establecen objetivos formativos basados en el modelo de educación virtual, se evidencia que la comunidad estudiantil Unadista sigue manteniendo imaginarios y hábitos propios de la educación

tradicional, por ejemplo, la aprobación de los cursos desde una mirada cuantitativa, por repetición y/o memorización de los contenidos programáticos y no por el desarrollo de competencias en las cuales el estudiante sea gestor autorregulador de su propio proceso.

En concordancia con lo anterior, estudios preliminares desarrollados al interior de la UNAD permiten reconocer que el aprendizaje autónomo se construye a partir de la integración de factores tecnológicos, investigativos y contenidos pedagógicos significativos en las diferentes áreas del saber, por lo que, el concepto de autonomía es asumido como la estrategia que dinamiza el cómo aprender a aprender por sí mismos en junto con las actividades desarrolladas colaborativamente en cada curso; por ello, el diseño académico de los contenidos programáticos se sugiere sean cambiantes de acuerdo con las particularidades de la demanda académica de la sociedad actual, además de ello, la UNAD centra principal interés en la promoción de estrategias didácticas que motiven e incentiven los procesos de enseñanza vs aprendizaje tanto en docentes como en estudiantes, minimizando así, aspectos evidenciados en el estudio realizado por Fontecha y Sanabria (2021), al dar cuenta de algunas falencias en torno al dominio de habilidades en el análisis y síntesis de las actividades realizadas por el estudiante, la toma de decisión y la capacidad de solución para problemas sociales de la realidad contextual.

En cuanto al análisis descriptivo realizado a partir de la correlación de los estilos de enseñanza efectuados por los docentes y las estrategias de aprendizaje asumidas por los estudiantes, la respuesta a la pregunta orientadora permite concluir que el nivel de correspondencia entre el aprendizaje autónomo que asumen y desarrollan los estudiantes de IX y X periodo académico y los estilos de enseñanza de los docentes del programa de Psicología no es significativamente amplio, por lo que, no es posible afirmar que las estrategias de aprendizaje autónomo que implementan los estudiantes durante su proceso de formación disciplinar estén

mediadas por los estilos de enseñanza que establecen los docentes a través la ruta metodológica que no solo caracteriza al docente desde la particularidad, sino que, guía la praxis formativa bajo el modelo pedagógico Unadista en concordancia con los objetivos formativos de la educación abierta y/o a distancia.

En concordancia con lo anterior, Marsiglia et, al (2020) señalan que, el acto de enseñar en el contexto educativo se construye a partir del vínculo relacional que se establece entre el docente y el estudiante independientemente del modelo de educación ya sea de corte tradicional y/o a través de la virtualidad, teniendo como referencia las realidades, intereses y motivaciones de carácter personal y social que caracterizan a los estudiantes; a partir de ello, el docente podrá establecer puntos de partida en la ruta metodológica y la implementación de estilos de enseñanza que promuevan en el estudiante la construcción de conocimientos acordes con la particularidad del contexto, los objetivos formativos propios de las instituciones educativas y los estilos de aprendizaje que caracterizan al estudiante. Por lo anterior, los autores a través de los resultados de la investigación desarrollada, concluyen que, es necesario que el docente en su praxis de enseñanza retome por ejemplo, los objetivos de formación de los contenidos curriculares, se establezca una caracterización individual y social de la comunidad educativa y, a partir de ello se diseñen, ejecuten y evalúen los procesos metodológicos que permitan la construcción de aprendizajes de manera integral.

Finalmente, como aspecto relevante de la presente investigación y cuyo objetivo general fue el analizar la relación entre los estilos de enseñanza y las competencias impartidos por los docentes con el desarrollo del aprendizaje autónomo que caracteriza al estudiante del programa de Psicología de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, es importante mencionar que, de acuerdo los objetivos

de formación que establece la UNAD, el aprendizaje autónomo es propio del modelo de la educación a distancia, por lo que, de acuerdo con Barón (2022), la UNAD a través de su plan de desarrollo, más UNAD, más PAÍS, promueve procesos educativos de inclusión e igualdad con una amplia cobertura a nivel nacional e internacional, en la cual el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, además, del acceso a la internet posibilita promover una educación de todos y para todos.

Conclusiones

Teniendo como referencia los resultados obtenidos a partir de las percepciones de los docentes y estudiantes a través de la aplicación de los instrumentos durante la fase metodológica de la investigación, fue posible sintetizar a través del proceso de análisis e interpretación las siguientes conclusiones:

En relación con los datos sociodemográficos del primer grupo de participantes, el mayor número de docentes vinculados corresponde al CEAD José Acevedo y Gómez, lo cual podría estar relacionado con la cifra de matrícula de los estudiantes de IX y X periodo académico ya que, es el centro con mayor índice de inscripción de la zona, siendo este el nodo principal de la ZCBC; así mismo, mencionar que el promedio de tiempo de vinculación de los docentes es de tres a cinco años, lo cual estaría afín con el lineamiento administrativo del liderazgo nacional del programa, el cual busca regular la continuidad de los docentes para el proceso formativo de los estudiantes, esto permite que el docente tenga una regularidad en la adaptación del proceso metodológico de enseñanza mediado por el Modelo Pedagógico de la UNAD.

En cuanto a la caracterización de datos demográficos del segundo grupo de participantes, el mayor número de estudiantes se encuentran matriculados en el CEAD José Acevedo y Gómez con un promedio de antigüedad de tres a cinco años, sin embargo, es importante mencionar que un grupo similar de estudiantes da cuenta de una matrícula de más de cinco a siete años de permanencia con un promedio de edad de los veinte a setenta años, información que al relacionarse con el tipo de actividad que desarrollan los estudiantes, se reconoce que en un alto índice la mayoría de los participantes manifiestan estudiar y trabajar de manera simultánea, además de identificar que prevalece el estrato socioeconómico de nivel 2.

Con relación a los estilos de enseñanza, a modo de conclusión es posible inferir que no hay diferencias significativas en la implementación individual de cada uno de los cuatro estilos de enseñanza por parte de los docentes del programa de Psicología, sin embargo, a partir de la categorización en parejas, se reconoció que hay una predominancia en el uso de la dupla conformada por el estilo sistemático y analítico, la cual se caracteriza por definir a docentes que establecen procesos metodológicos rígidos guiados al cumplimiento de los currículos y programas pedagógicos en donde el estudiante desarrolla actividades sin una línea de acción flexible y propias del modelo de la educación a distancia. En relación con las competencias docentes, se reconocieron dos líneas de acción en las cuales el profesor en primer momento establece una ruta metodológica denominada como la dimensión de planeación y gestión, seguido de la segunda dimensión de conducción y validación de la fase de enseñanza vs aprendizaje; de modo que, el cumplimiento de la ruta establecida a partir del cumplimiento igualmente de las dimensiones posibilita que estas se relacionen de manera transversal con cada uno de los estilos de enseñanza, independientemente de la particularidad de los mismos.

Ahora bien, de acuerdo con las percepciones de los estudiantes, es posible inferir que habría una apropiación del modelo de aprendizaje autónomo regulado por el uso de diferentes estrategias, estilos y hábitos de estudio que dan cuenta del mismo, no obstante, la percepción de los docentes a través de las preguntas abiertas implementadas dentro del formulario, conlleva a inferir que, a partir de los procesos experienciales y relacionales en la praxis pedagógica, pese a los recursos, métodos y lineamientos establecidos no solo desde el Modelo Pedagógico Unadista, sino desde los estilos propios y competencias docentes, los estudiantes de IX y X periodo académico mantienen algunas acciones propias del modelo de educación tradicional, especialmente cuando se ven confrontados con el cumplimiento de acciones académicas en

escenarios reales, por ejemplo, al requerir un acompañamiento permanente del docente que guíe el desarrollo de los objetivos de manera constante, flexibilización en los tiempos de entrega de los productos, recuperación de actividades.

Así mismo, para el docente Unadista los estudiantes del programa de Psicología en la fase final de su formación profesional, centran su interés formativo en el cumplimiento de guías que permitan la obtención de un puntaje numérico que permita la aprobación directa de los cursos, dejando de lado el objetivo formativo en el desarrollo de habilidades, competencias y saberes propios en relación con el área específica del saber, una causal que es reiterativa en el caso de los estudiantes que llevan más de cinco años de matrícula e igualmente, estudiantes con rangos de edad que superan los cuarenta años.

Es importante mencionar que, el aprendizaje autónomo como estrategia metodológica de la formación disciplinar del estudiante Unadista a través del modelo de la educación virtual y/a distancia, de acuerdo con las perspectivas de los docentes, desarrolla algunas fortalezas como es el caso de reconocer que la autonomía fomenta en el estudiante una autodisciplina en el establecimiento de hábitos de estudio que permean el manejo de los tiempos, la toma de decisión, estilos de aprendizaje sobre cómo aprender a aprender, además de fortalecer habilidades y competencias argumentativas y crítico reflexivas. No obstante, si bien desde la academia se establecen unos objetivos formativos basados en el modelo de educación virtual establecidos por ejemplo desde la UNAD, se mantienen imaginarios y hábitos propios de la educación tradicional, como es el caso del trabajo individual y la aprobación de los cursos desde una mirada cuantitativa y no por competencias en las cuales el estudiante sea gestor autorregulador de su propio proceso.

De manera general, el análisis descriptivo sobre la relación entre el aprendizaje autónomo de los estudiantes de IX y X periodo académico del programa de Psicología con los estilos de enseñanza y las competencias propias, posibilita concluir que, si bien cada docente establece desde la particularidad rutas metodológicas dirigidas por los estilos propios de enseñanza, estos procesos de orden metódico se encuentran igualmente mediados por los lineamientos curriculares y pedagógicos de la UNAD, siendo importante resaltar que, las estrategias de aprendizaje autónomo que desarrollan los estudiantes no solo están relacionados con los estilos de enseñanza de los docentes, puesto que, de manera transversal se identifican algunos factores de orden personal y externos que interfieren en un óptimo proceso de apropiación de dicho procesos, siendo el caso por ejemplo, del manejo del tiempo, el establecimiento de diferentes roles de los estudiantes (familia, trabajo, estudio, cultura y sociedad), acceso y/o conexión permanente a la internet, el uso de recursos tecnológicos interfieren, etc., aspectos que, al no tener un control de los mismos, podrían dificultar el cumplimiento de las acciones propias del aprendizaje autónomo.

Recomendaciones

De acuerdo con los resultados obtenidos y el proceso de análisis realizado de los mismos, a continuación, se brindan algunas sugerencias a los diferentes actores sociales que conforman la comunidad educativa de la UNAD; reconociendo así, la importancia de los engranajes en los cuales las acciones que se retomen desde la particularidad e individualidad, generaran un impacto en los diversos sistemas que articulan el proceso de enseñanza vs aprendizaje.

Es por ello que, siendo el estudiante la razón del quehacer diario de los docentes, en primera instancia se recomienda fortalecer los procesos de reflexión y apropiación del Modelo Pedagógico Unadistas en los estudiantes, esto con el fin de concientizar a los mismos sobre la importancia de poner en práctica los diferentes tipos de aprendizaje que establece la universidad bajo las características del modelo de la educación a distancia, siendo el caso del aprendizaje significativo, el aprendizaje autónomo como regulador de acciones para la apropiación de los procesos cognitivos, socioafectivos, la motivación, la participación y responsabilidad que este asume en sus procesos formativos desde la individualidad y, no menos importante el aprendizaje colaborativo, el cual de acuerdo con los resultados obtenidos, no cobra mayor protagonismo en las estrategias de aprendizaje retomadas por los estudiantes.

En segunda instancia, si bien se reconoce que los estilos de enseñanza y las competencias docentes son propias de cada uno de estos, se sugiere desde la docencia generar la unificación y/o articulación de estrategias metodológicas conforme a los lineamientos curriculares y pedagógicos de los diferentes cursos del programa, esto con el fin de brindar al estudiante desde la fase inicial de su formación profesional una mayor apropiación y empoderamiento del Modelo Pedagógico Unadista, en donde el estudiante genere acciones reguladas y autónomas de sus

métodos y estilos de aprendizaje; por ello, la praxis del docente debe estar encaminada como agente mediador de saberes y no como protagonista en la formación profesional del estudiante, por lo que, se deben promover estrategias que minimicen el incumplimiento de aspectos como la no entrega oportuna de las tareas a desarrollar en cada curso o la consolidación de grupos de trabajo colaborativos, esto en concordancia con los lineamientos misionales y visionales de la UNAD.

En cuanto a la línea de investigación Pedagogías Mediadas, los resultados obtenidos aportan elementos que incentivan a la comunidad académica a la construcción de nuevos ejercicios exploratorios sobre cómo diseñar, ejecutar y evaluar los métodos de enseñanza y aprendizaje en la relación bidireccional entre docente vs estudiante con el fin de brindar mecanismos que otorguen siempre permanentemente una educación de calidad a través de profesionales que, de manera integral desarrollen competencias y saberes necesarios para el afrontamiento de los diferentes fenómenos de estudio en torno a la Psicología; por tanto, se sugiere mayor promoción en la ruta metodológica de diseño, seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje desde el rol activo del estudiante y su praxis autorreguladora, además, de promover mayor sensibilización para el reconocimiento de cuáles son los estilos y hábitos formativos adoptados por el estudiante bajo el uso de recursos propios de la educación virtual y/o distancia, como es el caso de la tecnología, la conectividad a internet y factores externos como el manejo del tiempo en la formación profesional.

Con relación al núcleo problémico denominado el aprendizaje autónomo y gestión del conocimiento, los resultados permitieron reconocer posibles falencias en la cimentación del aprendizaje autónomo desde el rol de los estudiantes, como es el caso del manejo del tiempo y el cumplimiento de los lineamientos y características propias de la educación a distancia

implementadas por la UNAD establecidos en el plan de desarrollo institucional, por tanto, se sugieren acciones de mejora que compensen las falencias que genera la no producción de aprendizajes autodirigidos desde el reconocimiento de las habilidades y fortalezas propias del estudiante en la indagación y exploración de nuevos saberes incentivados por el docente al ser un agente mediador en la validación de conocimientos alternos.

Finalmente, se recomienda a la UNAD, realizar acciones de seguimiento y acompañamiento a las rutas metodológicas de enseñanza con el fin de garantizar la articulación de estilos y competencias docentes a partir de la articulación de los recursos tecnológicos y los procesos pedagógicos característicos del modelo de educación virtual y/o a distancia, permitiendo esto, regular los objetivos y contenidos curriculares de los diferentes insumos para cada uno de los cursos, lo cual posibilita la construcción de estrategias y saberes que favorezcan el aprendizaje autónomo de manera integral en la formación disciplinar del estudiante.

En la misma línea, se recomienda a la universidad mayor identificación de los estilos de enseñanza de los docentes y cómo estos generan un impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que, se propone a través de los sistemas de evaluación de cada curso en plataforma, establecer preguntas que den cuenta de las fortalezas y debilidades del acompañamiento docente en pro de la motivación que se brinda al estudiante en la identificación de estrategias, estilos y hábitos del aprendizaje autónomo como factor relevante en la formación de profesionales integrales y que, estos permitan dar cumplimiento con el objetivo misional, visional y del plan de desarrollo institucional; para ello, se sugiere ampliar esta investigación a estudiantes de otros periodos académicos con el fin de identificar acciones de mejora a mediano plazo y no solo cuando el estudiante haya finalizado su proceso formativo, por ejemplo, en la fase inicial para crear cultura de conocimiento y apropiación, durante la fase intermedia para

identificar acciones de mejora en el proceso de enseñanza vs aprendizaje y, durante la fase final para retomar percepciones en pro de reconstrucción de estrategias de enseñanza y lineamientos pedagógicos curriculares mediados por los objetivos formativos de la universidad.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, E., Sepúlveda, P. & Madrid, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33(1).
<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Avendaño. R., & Parada. E. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. Educación y Educadores, 16(1), 159-174. web <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614008>
- Barón. N. (2022). Calidad de los recursos educativos digitales como aporte a la inclusión digital en la educación superior virtual de la UNAD. [Proyecto aplicado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/51567>
- Bermúdez. L., y Vizcaíno. D. (2019). Relación entre los estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb y la mediación didáctica en función del desempeño académico estudiantil. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/4626/36666875-57463288.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Borda., M. (2013). El proceso de investigación: visión general de su desarrollo. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
http://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=710213&lang=es&site=eds-live&ebv=EB&ppid=pp_a
- Bottero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. Revista Perfiles educativos, Volumen 35 (142), 149-166.
http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/42580
- Burbano. P., Basantes. M., Ruiz. S. (2021). Estilos de enseñanza: un estudio descriptivo desde la práctica docente. Revista Cátedra, 4(1), pp. 18-34.
<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2569>

- Cano, L. (2020). *Concepciones docentes, usos de TIC en el aula y estilos de enseñanza*. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín Colombia.
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/6082/Concepciones%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carbajal, Y. (2019). *Paradigma, revolución científica y métodos deductivo e inductivo*.
http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/108420/secme-22923_1.pdf?sequence=1
- Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). *¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?* *Revista de Educación a Distancia*. Núm. 56, Artíc. 6.
https://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf
- CEPAL (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/view/58871/51982>
- Crispin, M. (2011). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana, México DF. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf
- Delgado, J. (2021). *La investigación científica: su importancia en la formación de investigadores*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Ciudad de México.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/476/585>
- Departamento Administrativo de la Función Pública, (2012). *Ley 1581 de 2012*.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=49981

- Discenza., R. Howard., C. & Schenk, K. (2001). *The Design and Management of Effective Distance Learning Programs*. Nueva York: Idea Group Publishing. Retomado de la página web <https://dl.acm.org/doi/book/10.5555/571195>
- Duran. M., Prendes. M., y Gutiérrez. I. (2019). *Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22 (1), pp. 187 – 205.
<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/22069/18670>
- Falcon. M. (2013) *La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones*. *Medisur* vol.11 no.3.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000300006
- Fontecha. G., y Sanabria. L. (2021). *Aprendizaje autónomo, desarrollo académico y variación de estrategias didácticas implementadas y obtenidas en los estudiantes de primera matrícula en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD*.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/42477/ljsanabrias.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Gallego. J., (2018). *Cómo se construye el marco teórico de la investigación*. v.48 n.169 p.830-854 <https://doi.org/10.1590/198053145177>
- García. B., Serrano. E., Cisneros. Edith., Cordero. G., Hortensia. M. (2018). *Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación*. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2018), 21(1), pp. 343-365.
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>

- García., V. (2019). Aproximación técnico-social al entendimiento de la disrupción digital. *Palabra Clave*, 22(3), 1–7. <https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.5294/pacla.2019.22.3.1>
- García. L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), pp. 09-30. doi: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/26540/21102>
- Ginting., D. (2020). Is autonomous learning possible for Asian students? The story of a Mooc from Indonesia. *The Journal of Teaching English with Technology*, 20 (1), 60 – 79. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242658.pdf>
- Gómez., J., Villasís., M., y Novales., María. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, vol. 63, núm. 2, pp. 201-206. web <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Guerra. E., Pérez., O., y Martínez. P. (2016). Estilos de enseñanza y rendimiento académico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Vol. 9 No. 18. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1035/1747>
- Hernández. C., y Carpio. N. (2013). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Científica del Instituto Nacional de Salud*. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández. R., Fernández. C., y Baptista. P., (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. *Metodología de la Investigación* (6 ed., págs. 88-101). México: McGraw-Hill. http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2792/510_06_color.pdf

- Higuera, M. (2021). Caracterización de estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes de posgrado de pediatría de la Universidad El Bosque. Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia. <http://74.208.53.179/handle/20.500.12494/32888>
- Jiménez, D., Muñoz, P., y Sánchez, F. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. Núm. 10, pp 105 – 120.
<https://revistas.um.es/riite/article/view/472351/305471>
- Leal, J. (s.f.). Los principios del modelo pedagógico en la universidad a distancia.
<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/download/5324/5136/19680>
- López, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 15, núm. 1, 2010, pp. 77-99 <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512968005.pdf>
- López, N., y Sandoval, I. (2016). Métodos y Técnicas de investigación Cuantitativa y Cualitativa. Universidad de Guadalajara. Retomado de la página web
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/176/3/M%c3%a9todos%20y%20t%c3%a9cnicas%20de%20investigaci%c3%b3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf>
- López, M., y Gutiérrez, L., (2018). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1–14
<https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2019.12.227057/28912>
- Maldonado, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 8 (1). pp.106-111.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>

- Manrique, L. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. Primer congreso virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. https://seminario-taller-apa-miceatic.webnode.com.ar/_files/200000014-3bf4e3cefb/APRENDIZAJE_AUTONOMO_A_DISTANCIA.pdf
- Marsiglia, R., Chávez, J., y Torregroza, E. (2020). Las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje una aproximación al caso de la licenciatura en educación de la Universidad de Cartagena (Colombia). Vol. 13(1), 27-34. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062020000100027&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Márquez, R. (2022). Gestión pedagógica y herramientas tecnológicas en el aprendizaje autónomo de los estudiantes en una institución educativa pública–Lima 2021. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/83522>
- Mendoza, M., León, X., Gilar, R., y Vizcaíno, F. (2022). Gestión del proceso enseñanza-aprendizaje: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 7), 281-296. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890678>
- Mercado, A. (2018). Estrategias de acompañamiento apoyadas en TIC para fortalecer la motivación y el aprendizaje autónomo en el área de matemáticas en estudiantes de 1er semestre de la modalidad a distancia. Repositorio Institucional Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/10022>
- Miranda, S., y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 11 Núm. 21.

<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/717>

Ministerio de Educación Nacional (2006). Decreto 2770 de agosto 16 de 2006.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-106014_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2019). Decreto 1330 del 25 de julio de 2019.

https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MIN (2020). Educación Superior.

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-superior/>

Ministerio de Educación Nacional (2021). Resolución 025081 del 29 de diciembre del 2021.

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/>

Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11 (21).

<https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf>

Mora, C., Mahecha, J., y Conejo, F. (2020). Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *Revista cultura, Educación y Sociedad* vol. 11 no. 2, pp. 191-206.

<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2901/2933>

Mosky, D., y Jacques, V. (2016). Construcción de una matriz de análisis para examinar la cultura E-Learning de los actores educativos a partir del modelo IntersTICES. *Acción pedagógica*, N° 25, ISSN-e 1315-401X, Vol. 25, N°. 1, 2016, págs. 34-46.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224926>

- Mousalli. G. (2015). Métodos y diseños de investigación cuantitativa. Revista researchgate.
https://www.researchgate.net/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa
- Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (2013). Una Mirada actual a la Educación encierra un tesoro: evaluar la influencia des informe Delors de 1996.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220050_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-593ec21d-d706-4ce2-aaf0-c7a12db8b07a
- Ochoa. R., Nava. N., y Fusil. D (2020). Comprensión epistemológica del tesista sobre investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas. Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407375>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación – UNESCO, (2022). Lo que necesitas saber sobre la educación superior.
<https://www.unesco.org/en/education/higher-education/need-know>
- Ospina. A. (2021). Influencia de la estrategia autorregulación del aprendizaje autónomo en ambientes virtuales para los estudiantes de postgrado de educación en la UNAD. Repositorio Institucional Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/41691/omastridc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ovalle, D. y Betancur, C. (2015). Integración y Participación del Estudiante Virtual en Foros de Trabajo Colaborativo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/3721/40797128.pdf?sequence=1>

- Polo, J., y Niño, M. (2018). Estilos de enseñanza y aprendizaje de maestros y estudiantes en relación con el desempeño en ciencias sociales. *Revista de Investigación Educativa y Pedagógica*, Vol. 3, Núm. 5.
<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/1702/1979>
- Pérez, M., (2020). El aprendizaje autónomo en la educación superior, modalidad virtual: una lectura desde las antropotécnicas. Repositorio Institucional, Universidad Militar, DOI: 10.18359/ravi.4361.
<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/4361/4308#toc>
- Perochena, P., Arteagada, B., Labatud, E., y Martínez, F. (2017). Adaptación y validación del cuestionario estilos de enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto educativo español. *Revista, Tendencias Pedagógicas* N° 30 – 2017.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8122/8669> |
- Rama, C. (2019). Las dinámicas del poder en la educación a distancia y virtual. *Cuadernos Universitarios*, 12, pp. 37-50.
<http://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU/article/view/266/256>
- Ramírez, M., (2019). Gestión Educativa y Práctica Docente: reflexiones sobre la dimensión investigativa. <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/12>
- Ramos, C., (2020). Los alcances de una investigación. *Revista CienciAmerica*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>
- Rivadeneira, (2019). La metodología, aula, invertida en la construcción del aprendizaje autónomo y colaborativo del estudiante actual. *Revista San Gregorio*, 2019, No.31, ABRIL-JUNIO (72-79).

<http://190.15.133.15/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/601/7->

ELMINA23

Rivadeneira, J. De la Hoz Suarez. A., y Barrera. M. (2020). Análisis general del SPSS y su utilidad en la estadística. Revista E – Idea, Journal Of Business Sciences.

<https://revista.estudioidea.org/ojs/index.php/eidea/article/view/19/19>

Rodriguez. A., Romero. M., Tóala. M., Murillo. L. (2022). Sistema inteligente para la evaluación de competencias docentes mediante un enfoque constructivista. Vol.4, Núm. 2. Pág 316-

325 <http://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/63/161>

Saguni. F., Hamlam. H., y Gusnarib. G. (2021). The Adversity Quotient Between Teacher Professionalism on Student's Autonomous Learning. Journal of Social Studies

Education Research, 12 (3), 312 -342. <https://jsr.org/index.php/jsr/article/view/3426>

Serrano. L., Reyes. E. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 17, núm. 3,

2015, pp. 13-27. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15540997002.pdf>

Serrano. M., (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. Revista Educación y Educadores, Vol. 23. N° 2.

<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.6>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (s.f.). Escenarios de práctica, principales (Nodos – Zonales). <https://academia.unad.edu.co/laboratorios/escenarios-de-practica>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD (2010). UNIDAD 4: Aprendizaje Autónomo.

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434206/434206/unidad_3_aprendizaje_en_ambientes_virtuales.html

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD (2011). Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS), versión 3.0.

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434206/434206/captulo_4_aprendizaje_autnomo.html

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (2014). Lineamientos generales del Currículo en la UNAD. La e-evaluación: dimensión sinérgica del e-MPU. Lineamientos para su implementación. https://viaci.unad.edu.co/images/documentos/docs-pass/Lineamientos_Sistema_Nacional_de_evaluacin_del_aprendizaje.pdf

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (2016). Lineamientos Generales del Currículo en la UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/12591/Anexo%20Lineamientos%20Curriculares.pdf?sequence=1>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD (2017). Lineamientos para la presentación de trabajos de grado de los programas de especialización de la ECEDU.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/12693/Lineamientos%20para%20trabajo%20de%20grado%20de%20los%20programas%20de%20especializaci%C3%B3n-ECEDU.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (2019). Plan de Desarrollo 2019 – 2023.

<https://informacion.unad.edu.co/images/PLAN-DESARROLLO-2019-2023-f.pdf>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (2020). En pandemia, UNAD rompe récord y se consolida como la universidad más grande del país.

<https://noticias.unad.edu.co/index.php/unad-noticias/todas/3813-en-pandemia-unad-rompe-record-y-se-consolida-como-la-universidad-mas-grande-del-pais>

Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (2021). Educación.

<https://estudios.unad.edu.co/formacion-de-formadores>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (2021). Resolución 012986 del 06 de julio de 2022.

https://www.google.com/search?q=Resoluci%C3%B3n+012986+del+06+de+julio+de+2022&rlz=1C1FKPE_esCO1000CO1000&oq=Resoluci%C3%B3n+012986+del+06+de+julio+de+2022&aqs=chrome.69i59j0i546.1035j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (2021). Educación Superior a Distancia y Permanencia estudiantil.

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/4657>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (2023). Acerca de la UNAD.

<https://informacion.unad.edu.co/>

Ziyu. L., y Jing. X. (2019). Study on the strategy of improving self-learning ability of College Students. SHS Web de Conferencias, 60 – 01005.

https://www.researchgate.net/publication/330361040_Study_on_the_strategy_of_improving_self-learning_ability_of_College_Students

Apéndices

Apéndice A

Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios

Nº Ítem	Pregunta	N	PV	AV	MV	S
1	Tomo nota de las respuestas del profesor a las dudas propias o de los compañeros	1	2	3	4	5
2	Anoto mis dudas para consultarlas más a fondo en una segunda lectura	1	2	3	4	5
3	Estudio con esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos de los contenidos de cada tema	1	2	3	4	5
4	Aclaro las dudas con el profesor en clase o en tutoría	1	2	3	4	5
5	Cuando inicio la lectura de un tema, escribo notas que posteriormente me sirven de síntesis de lo leído	1	2	3	4	5
6	Construyo una síntesis personal de los contenidos	1	2	3	4	5
7	Realizo mapas conceptuales y esquemas globales	1	2	3	4	5
8	Busco más información navegando por internet	1	2	3	4	5
9	Realizo actividades complementarias	1	2	3	4	5
10	Al empezar el cuatrimestre, hago por escrito un plan de trabajo, reflejando el tiempo que dedicaré a cada asignatura y la fecha de los exámenes	1	2	3	4	5
11	Realizo un mapa conceptual con los conceptos más importantes de cada apartado	1	2	3	4	5
12	Planifico los tiempos y estrategias de estudio	1	2	3	4	5
13	Leo y esquematizo los contenidos	1	2	3	4	5
14	Completo el estudio con lecturas/trabajos complementarios	1	2	3	4	5
15	Conozco y utilizo los recursos que proporciona el campus	1	2	3	4	5
16	Elaboro una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo	1	2	3	4	5
17	Evalúo el proceso de aprendizaje final	1	2	3	4	5
18	Busco datos, relativos al tema, en Internet	1	2	3	4	5

19	Consulta bibliografía recomendada	1	2	3	4	5
20	Leo todo el material de la asignatura y hago una selección de los puntos más importantes para trabajarlos	1	2	3	4	5
21	En la elaboración de resúmenes de cada uno de los temas integro las aportaciones hechas por otros compañeros en clase	1	2	3	4	5
22	Intercambio los resúmenes de los temas con los compañeros	1	2	3	4	5
23	Me organizo con los compañeros para pedir libros a la biblioteca	1	2	3	4	5
24	Cuando descubro aportaciones nuevas en documentos complementarios a la bibliografía recomendada, lo comparto con los compañeros	1	2	3	4	5
25	Preparo los exámenes teniendo en cuenta todo el material, no sólo mis apuntes	1	2	3	4	5
26	Intercambio con compañeros documentos, direcciones de Webs, que nos puedan ser útiles para el desarrollo de las actividades	1	2	3	4	5
27	Consulta con los compañeros las dudas que se me plantean en el estudio del tema.	1	2	3	4	5
28	Respondo a las preguntas planteadas en clase	1	2	3	4	5
29	Cuando hay debate, tengo en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía	1	2	3	4	5
30	Corrijo las actividades propuestas para comprobar mis conocimientos	1	2	3	4	5
31	Reparto con algunos compañeros los libros de la bibliografía básica, elaborando sinopsis de cada uno de ellos, para compartirlos	1	2	3	4	5
32	Confecciono un resumen de cada tema	1	2	3	4	5
33	Pongo a disposición de los compañeros los apuntes que he elaborado para facilitar el estudio del temario	1	2	3	4	5
34	Antes de los exámenes dedico unos días de repaso para aclarar dudas finales	1	2	3	4	5
35	Para preparar el examen me baso principalmente en los aspectos que el profesor marca como importantes	1	2	3	4	5
36	Repaso las indicaciones que el profesor nos ha dado a lo largo del curso	1	2	3	4	5

37	Trabajo en colaboración para resolver un problema o investigar algo	1	2	3	4	5
38	Reviso los apuntes de los compañeros para ver si aclaran las dudas	1	2	3	4	5
39	Reparto el tiempo para el estudio de contenidos y la elaboración de los trabajos de cada tema	1	2	3	4	5
40	Consulto otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión	1	2	3	4	5
41	Sigo, aprovecho y participo en las clases	1	2	3	4	5
42	Realizo una primera lectura rápida y después otra más detenida con copia o transcripción de lo más relevante	1	2	3	4	5
43	Recopilo los contenidos que considero más importantes a modo de notas de estudio	1	2	3	4	5
44	Planifico el tiempo de que dispongo para cada asignatura y trabajo práctico	1	2	3	4	5
45	Cuando me surgen dudas, o para ampliar algún concepto, realizo búsquedas en libros o en internet	1	2	3	4	5

Apéndice B

Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente

Ítems	Nunca	Casi	Algun	Casi	Siempre
	1	2	3	4	5
Planeación y gestión del proceso de E-A					
Explica la utilidad de los conocimientos en situaciones de la vida diaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puntualiza los conceptos importantes de los temas vistos en el curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseña procedimientos para usar el conocimiento en la solución de problemas reales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En las primeras clases identifica los conocimientos de los estudiantes sobre la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modifica las actividades o fuentes de información para adecuarlas a las necesidades del grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plantea situaciones con problemas reales que favorecen mi aprendizaje de los temas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza actividades en clase que me motivan a aplicar lo aprendido fuera del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me motiva a continuar aprendiendo sobre los temas vistos en el curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aborda los temas con una secuencia razonada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conducción y valoración del proceso de E-A					
Presenta la lista de temas y su secuencia en el programa de la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explica los criterios de evaluación de la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tiempo dedicado para aprender cada tema es suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acepta sugerencias de los estudiantes sobre la manera de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

organizar las actividades					
Da oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estructura tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se asegura de que, en las actividades en equipo, cada integrante contribuya a su realización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando habla, expresa claramente sus ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sus exposiciones se caracterizan por tener un inicio, desarrollo y conclusión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomenta la participación del grupo para realizar conclusiones en sus exposiciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demuestra ser responsable en su trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promueve la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es respetuoso con todos los estudiantes del grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeto los criterios de evaluación planteados al inicio del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La evaluación final es congruente con los contenidos y actividades del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Apéndice C

Adaptación y validación del cuestionario estilos de enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto educativo español.

Ítem	Estilo	Enunciado
1	D	Cuando planeo mis clases considero las posibilidades de cambio en el currículo.
2	S	La planificación de las sesiones de clase es objetiva y estructurada.
3	D	Utilizo estrategias de enseñanza que promuevan el debate.
4	P	En las actividades de evaluación, doy prioridad a razones prácticas.
5	D	Favorezco el trabajo en grupo de los estudiantes en mis clases.
6	A	En la planificación de las clases incentivo al estudiante a profundizar en los contenidos.
7	D	En el diseño de mis clases tengo en cuenta los momentos de relajación y animación del grupo.
8	S	Utilizo como estrategias de enseñanza aquellas sustentadas en la investigación previa.
9	A	Insto a los estudiantes para revisar los ejercicios antes de entregarlos.
10	D	Durante las evaluaciones, invito a los estudiantes a participar en situaciones de discusión en grupo.
11	S	En las actividades de evaluación, demando respuestas bien fundamentadas.
12	A	Planeo mis clases para considerar a fondo todos los detalles del contenido.
13	S	Me doy cuenta de que mi estudiante aprendió cuando domina la secuencia lógica de los contenidos trabajados.
14	P	Planeo mis clases para que los estudiantes lleven a cabo experimentos con los contenidos trabajados.

15	S	Me doy cuenta de que mi estudiante aprendió cuando profundiza los contenidos trabajados con la investigación extracurricular.
16	P	Planeo mis clases tratando de contextualizar el contenido de acuerdo a la vida cotidiana de los estudiantes.
17	D	Me doy cuenta de que el estudiante aprendió cuando el diálogo con el grupo versa sobre los temas tratados.
18	S	Al planear mis clases intento contextualizar el tema y el autor.
19	D	Facilito la autonomía de los estudiantes en la realización de las actividades propuestas.