

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORIA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A
DISTANCIA –VUAD–
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Dominar el aprender o desempeñar el promover:

¿Una disyuntiva en las realidades escolares de los Colegios Cofrem?

Rafael Rincón Buitrago

Agosto 1, 2022



Acreditación Institucional
Internacional



NET 860.912.357-6
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: Carrera 9ª N° 51 - 11 / PBX: (001) 587 87 97
@ 313 264 04 51 / contacto@unastomas.edu.co
www.unastomas.edu.co

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Dominar el aprender o desempeñar el promover:

¿Una disyuntiva en las realidades escolares de los Colegios Cofrem?

Rafael Rincón Buitrago¹

Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Doctorado en Educación

Dr. José Guillermo Ortiz Jiménez

Director

Agosto 1, 2022

Notas de autor

¹Rafael Rincón Buitrago, postulante a doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás

Magíster en Educación Universidad de Caldas, correo electrónico

E-mail: rafaelrincon@ustadistancia.edu.co

Tabla de contenido

Resumen.....	14
Introducción	145
Planteamiento del problema: ¿Entre aprobar y aprender, un verdadero problema?	19
Formulación de la pregunta de investigación	34
Objetivos	37
Objetivo general.....	37
Objetivos específicos	37
Justificación	38
Estado de arte	42
Desde el enfoque de aprendizaje para el dominio	43
Cumplimiento de prerrequisitos.....	49
Determinar causas y características	50
El tiempo de aprender	50
Influencia de las interacciones	51
Educación para la vida	51
Desde el enfoque de aprendizaje para el desempeño.....	52
Atribuciones determinantes del rendimiento escolar	56

Desde la perspectiva de los estudiantes	4
Desde la perspectiva de los docentes	56
Influencia de las interacciones	57
Influencia de la familia	57
La política educativa	58
A modo de inconclusión	60
Marco teórico	63
El acto de aprender: ¿en una encrucijada entre el dominio y el desempeño?	63
El acto de aprender: desde un aprendizaje para el dominio	66
El acto de aprender: desde un aprendizaje para el desempeño	69
Aprendientes para el dominio y aprendientes para el desempeño: ¿una realidad escolar?	73
Otras perspectivas en contrate con aprender para el dominio y aprender por desempeño	78
Diseño metodológico	81
Sentido y con sentido del estudio	81
La mirada al paraje de la realidad abordada	82
Población objeto	84
Escenarios o espacios	88



Argumentación del paradigma de investigación.....	5
Diseño de la investigación	88
La perspectiva socio-crítico como enfoque en el que se ubica la presente investigación	92
El apoyo del método de investigación de etnografía educativa para una mirada adecuada del fenómeno.....	93
Instrumentos para recabar la información de una realidad escolar	96
Primera fase: La Encuesta.....	97
Segunda Fase: Grupos focales	98
Tercera Fase: La Observación estructurada.....	100
Cuarta fase: Delimitar participantes por resultados académicos	102
Análisis de la información: los datos hablan por sí mismos.....	105
Primera parte.....	105
Segunda parte.....	106
Primera Fase: Trabajo Artesanal.....	106
Segunda Fase: Utilización de la herramienta Atlas TI.....	109
El rigor en un estudio sobre aprender para dominar y aprender para desempeñar en contexto escolar	112

Fiabilidad y validez en un estudio etnográfico sobre el aprendizaje en contexto escolar de educación básica y media.....	114
Atributos de la investigación etnográfica aplicados	115
Propiedad	115
Claridad.....	115
Comprensividad	116
Credibilidad.....	116
Significación	117
Aspectos éticos en una investigación de campo	117
Consentimiento informado.....	117
Investigación encubierta	118
Responsabilidad del investigador con los informantes	118
Reciprocidad	119
Hallazgos.....	121
De los hallazgos no casuales, a los hallazgos esperados	121
Inicialmente algunos rasgos generales de los intervinientes en el estudio	124
Fase uno: Presentación e interpretación de los datos.....	125
En la técnica de encuesta	125

	7
En la técnica de entrevista (grupos focales).....	142
Dominar el aprender	142
Aprender para el aula o contexto escolar	142
Aprender para responder a exigencias del momento:	143
Aprender y aprobar son categorías incluyentes entre sí:	143
Aprender para el contexto escolar:	143
Aprender para la vida.....	144
Aprender profundizando por interés propio:.....	145
Aprender como utilidad para la vida.....	145
Desempeñar el promover	148
Estudiar para no reprobar.....	148
Estudiar para aprobar.	148
Estudiar para el logro de altas calificaciones	150
En la técnica de observación (estructurada).....	153
De desempeñar el promover o aprobar, es recurrente:	157
De dominar el aprender, es recurrente:	158
Fase dos: Integración de los hallazgos con teorías afines para su amplitud y aplicaciones.....	159

	8
De aprendizaje para el dominio	162
Aprendizaje por desempeño.....	163
Fase tres: Significación de los hallazgos.	164
Conclusiones	165
Ir más allá de los datos y plantear ideas.....	165
Retrato de una conducta que oscila entre la disyunción y la inclusión.....	167
Reflexión para la discusión	147
Referencias bibliográficas.....	174

Lista de tablas

Tabla 1. Distribución de la comunidad educativa participante del proceso de selección inicial..	85
Tabla 2. Distribución de comunidad educativa participante por disposición.	87
Tabla 3. Distribución de la muestra aleatoria para aplicar la observación estructurada por institución educativa.	88
Tabla 4. Número de estudiantes participantes, con altos y bajos promedios, padres de familia y/o acudientes y docentes cuyas áreas presentan los bajos y altos niveles de reprobación escolar..	103
Tabla 5. Autor, proceso de codificación y descripción.....	106
Tabla 6. No. 6 Categoría estándar, comunidad y presunciones generales.....	107
Tabla 7. Pregunta orientadora, objetivos específicos, categorías estándar, subcategorías.	110
Tabla 8. ¿Cómo considera que es el nivel de compromiso de los docentes para que sus estudiantes logren aprender nuevos conocimientos, competencias y habilidades?	126
Tabla 9. ¿Lo que el docente imparte en las clases o como actividades para la casa, genera interés y motivación para ser aprendido?	127
Tabla 10. ¿Se fomentan hábitos de estudio para avanzar en el proceso de aprendizaje fuera del aula y para nuevos escenarios de la vida?.....	129
Tabla 11. ¿Qué nivel de utilidad y de pertinencia considera que tiene lo que imparte o aborda el docente, para ser usado en nuevos contextos?	130
Tabla 12. ¿Qué considera que es más apremiante de las competencias, materias o asignaturas que imparten los docentes?	131
Tabla 13. ¿Qué es más importante para los padres de familia en relación con las competencias, materias o grados cursados?.....	132

Tabla 14. Principales dificultades para que los estudiantes logren el aprendizaje de las competencias, materias, áreas o asignaturas	133
Tabla 15. ¿Qué es lo más esperado o que se privilegie al presentar una prueba, examen o evaluación, trabajo en aula o actividad en casa?.....	134
Tabla 16. ¿Qué considera usted que el docente valora más, al asignarle un trabajo o compromiso académico?.....	135
Tabla 17. ¿Para usted que resulta más importante en el contexto escolar?	136
Tabla 18. ¿Cómo considera que es el nivel de compromiso de los docentes para que los estudiantes aprueben las competencias, áreas, asignatura o curso?.....	137
Tabla 19. ¿Lo que se estudia o se aborda en contexto escolar o aula es de utilidad para...?	139
Tabla 20. ¿La mayor o buena parte del tiempo de estudio es usado para...?	140
Tabla 21. Principales dificultades para aprobar o ganar las competencias, materias, áreas o asignaturas.....	141
Tabla 22. Consolidación de las subcategorías del estudio.....	142
Tabla 23. Consolidado Observaciones (estructurada)	154
Tabla 24. Diferencias y similitudes entre una práctica pedagógica en aula cimentada para el dominio y por desempeño.....	161

Lista de figuras

Figura 1. Distribución porcentual del nivel de compromiso de los docentes para que sus estudiantes logren aprender nuevos conocimientos, competencias y habilidades.	126
Figura 2. Distribución porcentual del interés y motivación sobre lo que el docente imparte en las clases o como actividades para ser aprendido en casa.	127
Figura 3. Distribución porcentual del fomento de hábitos de estudio para seguir aprendiendo fuera de aula y en nuevos escenarios de la vida-	128
Figura 4. Distribución porcentual de la utilidad y pertinencia de lo que se imparte en aula para uso posterior en otros contextos.	129
Figura 5. Distribución porcentual sobre lo que se considera que es más apremiante de las competencias, materias o asignaturas que imparten los docentes.	130
Figura 6. Qué podría ser más importante para la población adulta con respecto a la programación académica (competencias, áreas y/o asignaturas).	132
Figura 7. Distribución porcentual sobre lo que se debe privilegiar al presentar una prueba, examen o evaluación, trabajo en aula o actividad en casa?	134
Figura 8. Qué valora más el docente al asignar un trabajo o compromiso académico.	135
Figura 9. Distribución porcentual de lo que les resulta más importante en el contexto escolar.	136
Figura 10. Compromiso de los docentes para que sus estudiantes aprueben los requerimientos escolares.	137
Figura 11. Distribución porcentual sobre la utilidad de lo que se estudia en contexto escolar ..	138
Figura 12. La mayor parte del tiempo de estudio es usado para estas actividades.	140



Lista de anexos

Anexo A. Modelo del Cuestionario de la Encuesta. Preguntas para encuesta de estudiantes, padres de familia y docentes.....	188
Anexo B. Consolidado de los Resultados de las Encuestas de Estudiantes, Padres de Familia y Docentes.....	208
Anexo C. Guión General Grupo Focal.....	213
Anexo D. Modelo de Bitácora Grupo Focal. Análisis de la Información.....	215
Anexo E. Modelo de la Observación en Campo (Estructurada).....	222
Anexo F. Consolidado de los Resultados de las Observaciones Estructuradas.....	227

Resumen

La tesis defendida en este estudio de investigación se enmarca en aportar algunas ideas al debate actual, que se genera en el campo de la educación, con el proceso de aprendizaje, cuando predomina una pedagogía basada en el aprobar, en detrimento de un auténtico aprender. Se vuelve una constante, como respuesta a las exigencias de momentos de aula, el abordaje de aprendizajes para el desempeño, representado en ese afán por cumplir con los prerrequisitos escolares para aprobar, proscribiendo aprendizajes para el dominio, que son garantes del aprender desde el aula, para desenvolverse en los diversos escenarios de la vida diaria. En este sentido, como referente de orientación del estudio, surgen planteamientos como: ¿El por qué se suscita la disyuntiva entre aprender y promover, de parte de los participantes del proceso de aprendizaje?, ¿cómo se evidencia el resultado del aprendizaje por dominio y por desempeño en las prácticas de aula del nivel de educación básica y media?, ¿qué representaciones y prácticas pondera el docente sobre la educación basada en el dominio por el aprender y la orientación hacia el desempeño por el aprobar?, ¿qué condiciones sine qua non conducen hacia aprendizajes por dominio o por desempeño?, ¿qué motiva a los distintos actores del proceso de aprendizaje a preferir ciertas estrategias y resistir a otras? Con los resultados de la investigación, se espera contribuir a la reflexión y sensibilización de los sujetos frente a la realidad del aprendizaje por dominio y por desempeño, en la búsqueda de la modificación de su postura frente su actuar, en el que se conciba un ejercicio juicioso, disciplinado y responsable para el cambio del paradigma de estudiar por aprobar, por el de aprender para construir y trascender su proyecto de vida escolar. Esta propuesta investigativa está basada en consideraciones teóricas y en hallazgos empíricos.

Introducción

“Un error corregido puede ser más fecundo que un éxito inmediato”

Jean Piaget

Este estudio de investigación se circunscribe en aportar algunas concepciones al debate reciente, que se genera en el campo de la educación, desde su proceso de aprendizaje, cuando se prioriza un accionar basado en aprobar, en menoscabo de un verdadero aprender. Como respuesta a las exigencias de momentos de aula, el abordaje de aprendizajes se orienta hacia el desempeño, en el que se responde a los espacios de la institución educativa, proscribiendo aprendizajes para el dominio, que son garantes del aprender para desenvolverse en los diversos momentos y escenarios que depare la vida diaria.

En este sentido, lo que se podría apreciar y comprender es una formidable ausencia de aprendizajes para el dominio como elemento importante de la educación, desde el entendido que se viene dejando en manos de un accionar marcado por el abordaje de aprendizajes para el alcance de resultados que den cuenta de desempeños, en respuesta a la acostumbrada demanda de requerimientos de momento propios de las faenas de aula, posicionándose como estrategia generalizada del acto de aprender y desestimando alternativas que enriquecen y apoyan ese aprender del estudiante para desenvolverse en los distintos escenarios, no solo en el ámbito escolar.

La base medular del problema de investigación corresponde con el entorno escolar poco favorable para promover el interés por estudiar para aprender y a cambio, se incita a estudiar para promover, en el que la elevada tendencia es ejercitarse fundamentalmente para pasar la

asignatura o curso de formación o para resolver un asunto académico inmediato.

Este estudio sobre el aprendizaje en términos de sus resultados, propende por una apreciación y comprensión del objeto de investigación en base a dos categorías estándar de las realidades escolares del nivel de educación básica y media: el aprendizaje por dominio y el aprendizaje por desempeño, evidenciados desde las prácticas, rutinas, conductas y patrones de comportamiento de los distintos actores directos y externos del escenario escolar, con respecto al sentido que le otorgan a estudiar para aprender y estudiar para aprobar dentro del proceso de aprendizaje.

A partir de estas primeras ideas, en esta investigación se propuso comprender el acto de aprender desde las miradas de los intervinientes directos (estudiantes y docentes) y la influencia de sujetos externos corresponsables (familia, sociedad y Estado), a partir de la siguiente pregunta generadora; ¿Cuáles son las concepciones, tensiones y convergencias del aprendizaje por dominio y del aprendizaje por desempeño en las prácticas de aula, del nivel de educación básica y media?

En esa búsqueda por pretender dar respuesta a esta pregunta y llevar a cabo el objeto fundamental de la investigación se estructura el presente informe desde aspectos esenciales, como: planteamiento del problema, en el que se formula la pregunta orientadora de investigación, los objetivos (general y específicos) y la justificación del fenómeno de estudio.

Estado de arte, en el que se examinan autores con sus producciones de investigación, de manera pertinente como ejercicio de revisión de antecedentes sobre estudios de aprendizaje para el dominio y para el desempeño. En el marco teórico se tratan los principios conceptuales del

proceso de aprender desde dos enfoques: la teoría del aprendizaje para el dominio y la teoría del aprendizaje por desempeño, en el contexto escolar del nivel de educación básica y media.

Finalmente, el referente epistemológico y metodológico. En el que se argumenta el paradigma de investigación a emplearse, como su enfoque epistemológico del estudio, en el que se describe el apoyo de la etnografía educativa. Incluye igualmente: la delimitación y descripción de los intervinientes, las técnicas e instrumentos empleados para recabar los datos, se expone la forma de análisis de la información, el papel del investigador y finaliza con dilucidar posibles acciones para la rigurosidad y validez, en la realización del trabajo de investigación.

Con este estudio de investigación, se espera favorecer el acto reflexivo y de sensibilización de los sujetos frente a la realidad del aprendizaje por dominio y por desempeño, en la búsqueda de generar comprensiones de su postura frente su actuar, en el que se conciba un ejercicio juicioso, disciplinado y responsable para el cambio del paradigma de estudiar por aprobar, por el de aprender para construir y trascender en el proyecto de vida escolar. Esta propuesta investigativa está basada en consideraciones teóricas y en hallazgos empíricos.

Es importante referir, que apartes del presente estudio fueron empleados para la construcción de un artículo publicado en la *Revista Institucional Enlace Cofrem (Colombia)* ISSN: 2389-718X - de la edición número XXXIV de 2021, páginas (8-9). Asimismo, en algunos aspectos de esta tesis se acogen ciertos datos por correlación con la investigación realizada en la maestría en educación de la Universidad de Caldas, de autoría del suscrito, titulada *La improvisación en el contexto del aula de clase de la educación media*. (2016).



SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: Carrera 9ª N° 51 - 11 / PBX: (001) 587 87 97
© 313 264 04 51 / contacto@usantotomas.edu.co
www.usantotomas.edu.co

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Planteamiento del problema: ¿entre aprobar y aprender, un verdadero problema?

“El niño que quería aprender, pero tenía que aprobar”

Salvador Rodríguez

Abordar el tema del aprendizaje por resultados para el dominio y por resultados para el desempeño, implica tratar una serie de apuestas teóricas y prácticas de una realidad escolar que gravitan esencialmente en el fenómeno de esta investigación. Primeramente, desde una perspectiva idealista, el salón de clases es pensado como un sitio apto y seguro, por lo menos desde la condición psicopedagógica y psicoemocional, para estimular el accionar del proceso de aprendizaje de los escolares, en el que puedan centrar sus esfuerzos en faenas enmarcadas por la conquista de competencias y habilidades para su formación y sin temer a equivocarse, al hazmerreír o las reconvenciones de sus pares y superiores.

Tal como se den las labores de los aprendizajes en las aulas de clase, en esa misma medida los aprendientes extrapolan en su cotidianidad buena parte de su carácter e interacción para rendir académicamente, de ahí que se pueda apreciar que mientras unos tienden a encausarse hacia el acto de aprender, hay otros que optan por el interés de promover o aprobar, así no sea símil de dominar conocimientos (Ames, 1992).

Las probabilidades de éxito escolar son valoradas desde diferentes miradas o formas de ver la eficacia del proceso de aprender en términos de sus resultados, a continuación se exponen dos que se hallan en polos opuestos, que están moldeados por demandas ambientales e instruccionales diferentes y que, con el pasar del tiempo dan por resultado patrones motivacionales, también cualitativamente diferentes; estos dos enfoques que se vinculan con la

perspectiva del proceso de aprender en espacios escolares, han sido denominados como aprendizaje para el dominio y aprendizaje para el desempeño (Dwech, 1986; Ames, 1992).

En lo que concierne al aprendizaje como resultado para el dominio es reseñado como el accionar que se ha fundamentado en la conquista de saberes y conocimientos dentro de los espacios escolares y para utilidad de los distintos escenarios donde converjan los individuos; de ahí que el interés se centra en desarrollar competencias y habilidades y dominar nuevas que permitan responder a las exigencias en los momentos de aula y su cotidianidad hasta los límites de la escuela. Una orientación hacia aprendizajes de dominio se asocia con un patrón éxito de participación en el salón de clases y búsqueda por entender, integrar y dominar un trabajo de estudio o mejorar sus capacidades (Ames, 1992).

En cuanto al aprendizaje como resultado para el desempeño es referenciado como el accionar marcado por el afán o preocupación para cumplir con las exigencias y requerimientos académicos en momentos de aula y para el aula; por tanto, se pone énfasis en lograr el promover o aprobar las tareas de estudio y obtener un rendimiento que se halle entre lo bueno y lo esperado, de tal manera que les permita ser objeto de atención y reconocimiento escolar y familiar. Una orientación hacia aprendizajes de desempeño fomenta un patrón de evitación del fracaso escolar para salvaguardar el verse mal y con ello evitar la desaprobación de conductas que suscitan los resultados no esperados (Dweck, 1986).

No obstante, resulta conveniente analizar qué tan problemático puede ser el desarrollo del proceso de aprendizaje como resultado en las realidades escolares, como también, si es evidente la predisposición por forjar un contexto en el que los estudiantes concentran sus esfuerzos en

aquellas labores para aprender desde una perspectiva tácitamente elemental, representada en la preocupación por alcanzar rendimientos de satisfacción provisional, así estos no representen una efectivo desarrollo de capacidades para la formación de vida y que, contrariamente lo que se genera es la premura por apartarse de la equivocación y el desacierto, para evitar el escarnio y no ser objeto de sátiras de sus semejantes o para eludir las reconvenciones y amonestaciones de quienes les piden cuentas.

En lo que atañe al docente, apreciar si su quehacer en el acontecer de la institución y con el transcurrir del tiempo se convierte en una rutina de actos y discursos predecibles por responder a un sistema educativo y currículum de aprendizajes que privilegien el alcance de resultados por desempeño; es decir, que aúnan esfuerzos por lograr el éxito escolar representado en el aprobar para dar alcance a un promedio escolar admisible, antes que dominar el aprender para el desarrollo de competencias y habilidades.

Otra conducta que amerita referenciar de la vida del establecimiento educativo del nivel de básica y media, en cuanto al rendimiento académico, es que mientras avanza el desarrollo del año lectivo, período a período, predominan los bajos resultados que inflan las tasas de reprobación de las distintas áreas y/o asignaturas del plan de estudios y es en la víspera a la finalización del año que las cifras disminuyen considerablemente, por lo que suscita oportunidades para determinar las razones que la evidencian y la manera cómo se controla o mitiga; pero sobre todo, cómo estas cifras podrían impactar los resultados de los procesos de aprendizaje. Sería indiscutible que, si se posiciona la importancia por el aprobar el curso y apostarle a tasas menos desalentadoras y preocupantes de pérdida escolar, se consolida la

postura, en el que el acto de dominio por aprender se le resta protagonismo a la hora de responder por el apremio del aprobar la materia, curso o año lectivo.

Cuando se privilegia el aprendizaje por desempeño, el disenso habitual son los resultados no esperados al imperar los juicios de valor buscando endilgar en el otro la responsabilidad y salvo excepciones, se asume posturas objetivas y de corresponsabilidad entre las partes intervinientes. El rendimiento académico termina siendo caballito de batalla en medio de contiendas entre los copartidarios de la labor de enseñanza y aprendizaje, donde despunta a gran nivel señalamientos con consecuencias nocivas para el clima relacional escolar y la demora en la concreción de acciones que respondan a superar las debilidades y dificultades académicas, desde la conducta de trabajo colaborativo.

Es tendencia que se satanicen los resultados no deseados o que riñen con la aprobación, deslegitimándose la gran oportunidad de generar la reflexiones en los integrantes de una colectividad educativa al retroalimentarse en torno a los desaciertos generados en los procesos para reconvenir y encausar mejores prácticas pedagógicas y de formación para el alcance de una educación basada en aprendizajes para el dominio.

Sin embargo, conviene referir que la acción pedagógica fundamentada en dominar el aprender o encauzada a desempeñar el aprobar, no se le puede endilgar exclusivamente, como responsabilidad de los docentes; por una parte, hay aprendientes cuyo predominio es el de anticiparse en estar al tanto de cómo serán los exámenes o pruebas y qué repasar para responder satisfactoriamente a ellas, conducta que pareciera entenderse que lo que apremia es prepararse para cumplir prerequisites para promover, mermando el interés por alcanzar el auténtico

aprender. Posiblemente para los estudiantes esta conducta es propia de la vida escolar y no hay probabilidad de ser modificada, quizás porque desconocen una realidad diferente. Desde esta postura Sacristán (1997), dice que: “... por diversos tipos de condicionamientos los curriculares tienden a recoger toda la compleja gama de pretensiones educativas para los alumnos de un determinado nivel o modalidad educativa” (p. 20).

En lo que se refiere al personal directivo de la institución, como las familias de los estudiantes, facultadas para custodiar las garantías en la educación, a pesar que despliegan algún seguimiento y su rigurosidad es variable en las distintas entidades educativas, su interés al fin de cuentas es el logro de resultados en desempeños sustentados en la consecución de la aprobación y que reflejen altas tasas en la promoción escolar que sean un parte de satisfacción del deber cumplido para los integrantes de la comunidad, sin importar que el alcance no represente aprendizajes auténticos para el proyecto de vida académica de la población estudiantil; de ahí que la tendencia es a enaltecer y exaltar a quien habilidosamente responde a las pruebas estandarizadas de medición, independientemente si estas son o no recursos que contribuyan con la preparación pertinente para hacerle frente a los retos y vicisitudes que depara la cotidianidad como ciudadanos para el mundo, con formación de utilidad para más allá del contexto de la escuela.

Por su parte, las entidades de inspección y vigilancia académica de las instituciones educativas, sobresalen por su ausencia en la requisición de una acción pedagógica sustentado en una formación que supere los límites y las competencias específicas para el diario escolar. La validez y aceptación generalizada son los resultados en cifras que reflejen aprobación, siendo

irrelevante la importancia por generar procesos pertinentes que den cuenta de aprendizajes para el exigente camino de vida.

Desde este parecer Fried (2004), arguye sobre el sombrío cuadro de la educación del nuevo milenio en imágenes, como la tendencia manifiesta de constreñir al profesorado a “enseñar para el examen” y no para los diversos escenarios de la vida; adicional a esto una progresiva homogenización de la educación, en el que se le requiere a las entidades educativas el alcance de cifras o indicadores que por ponderación son “semejanza de calidad”, proscribiendo de la enseñanza y el aprendizaje un formación de carácter humanista e integral de niños, niñas y jóvenes; y en consecuencia, la discriminación de los estudiantes conforme al éxito escolar que simplemente pronostican la acostumbrada clasificación entre los buenos alumnos, son los que triunfan y los malos, renuncian educarse.

Aunado a la acostumbrada contienda que genera el bajo rendimiento escolar entre las partes confluyentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se suma de manera desalentadora ese accionar disruptivo que despliega un formidable itinerario informativo de los medios de información social para dar sentencia sobre el estado óptimo de la educación, con base en cifras, estadísticas, ranking y/o tazas porcentuales, que se obtienen de las pruebas estandarizadas nacionales o internacionales, por intermedio de las cuales con su maniobrar pretencioso, dan por sentado una realidad subjetiva que se enmarca en persuadir y posicionar a gran escala y grandes masas.

Su lógica comunicacional se suscribe en advertir sobre bajos o paupérrimos resultados que refiere el aprendizaje por desempeño de la educación registrada a partir de la aplicación de

unos instrumentos, haciendo noticia con información manejada de manera elemental y parcializada de un campo que requiere un tratamiento integral, por el grado de complejidad con que éste reviste factores sociales en las comunidades educativas. Desde este espectro, Brunner (2003) reseña que:

La prensa, impulsada por su propia visión de mundo como sucesión de acontecimientos o eventos noticiables y su lógica adversaria, se vea llevada a producir un tratamiento simplista y sesgado de hechos complejos como son los resultados de las pruebas que miden el desempeño de los sistemas educacionales (p. 71).

El docente debe asumir con responsabilidad un elevado nivel de conocimiento, comprensión, apropiación y experticia sobre la realidad escolar en la que aborda el proceso de enseñanza, para mediar en la apropiación de saberes de sus aprendientes, con el propósito de aportar a los constructos propios y pertinentes del desarrollo del proceso escolar y que, por causas, como por ejemplo, inclinarse por un accionar pedagógico basado en el desempeño de momento, termina favoreciendo el acumular gran acervo de información sin que sea comprendida y analizada; y por tanto, difícil de ser explicada. El docente en su calidad de orientar y/o formador, le asiste la responsabilidad de transitar de esa tradicional y básica transmisión de información, datos o ideas, hacia un ejercicio encauzado a provocar el aprendizaje por dominio de sus estudiantes, de tal manera que le permita generar reflexión, participar de encuentros y desencuentros de pareceres, de compartir posturas analíticas, donde se sienta afinado en el sin fin polifónico de voces, solo así su actividad mantendrá esa llama del interés

encendida, siempre vigente y quizás, difícilmente irremplazable. Sobre esto refiere Flórez (1994), que:

El maestro debe abandonar toda pretensión de erudición, de enciclopedismos, de banco de datos o de almacenamiento de información... pues su lugar está en el fomento de procesos superiores de pensamiento y de búsqueda de la verdad, y no en la acumulación de bits de información en el cerebro de los alumnos (p. 19).

Para el docente que se circunscribe por el alcance de efectivos aprendizajes, es trascendente la formación integral del estudiante; por tanto, no lo reconoce como actor que cumple unos mandados específicos, sino que por el contrario es un sujeto que requiere ser visto desde su condición humana, de ahí que, en palabras de Day (2006):

Escuchar lo que dicen los alumnos, estar cerca de ellos, tener buen sentido del humor, animar a los alumnos a que aprendan de diversas maneras, relacionar el aprendizaje con la experiencia, animar a los estudiantes a que se responsabilicen de su propio aprendizaje, mantener un ambiente de clase organizado, conocer bien su materia, crear ambientes que atraigan a los estudiantes y estimulen en ellos el entusiasmo de aprender (p. 28).

Tarea apasionante ver aulas abiertas a un currículo de aprendizajes por dominio que se entretejan entre sujetos y las situaciones, aperturando discursos intertextuales, que le apuesten a una educación efectiva, que trascienda hacia aprendizajes verdaderos y duraderos. En consonancia Flórez (1994), refiere que: "... la finalidad de la educación no sería la de atar a los individuos a la red de prescripciones e intersecciones sociales para restringir su movimiento, sino

más bien la de movilizar su potencial” (p.13). En esta misma orientación Marín (2019), advierte que:

La enseñanza deja de ser un conjunto de acciones reflejas, rutinarias, aprendidas a fuerza de ejercicio, para convertirse en un conjunto de actuaciones racionales, culturales e individuales. Lo racional significa que no solo se trata de saber cosas, sino de saber el porqué, el para qué y el cómo de las cosas (p.13).

Adentrarse en el estudio del impacto de una educación orientada entre el aprender como objetivo para el dominio de aprendizajes y el aprobar como objeto para el desempeño en su contexto natural, permite hacer un acercamiento a su realidad viva en los ambientes del aula y como apuesta de ejercicio investigativo tiene la pretensión de resaltar y analizar las representaciones y prácticas usuales que se evidencian en el nivel de educación básica y media, a fin de conceptualizar y valorar sus características y posibilidades.

La propuesta de investigación, pretende estimular el debate, la alocución, las interpretaciones y comprensiones que conduzca a discursos que acojan la reflexión interior y la adquisición de conciencia de los implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje frente al rendimiento académico, para alentar acciones tendientes a mejorar del currículo las prácticas pedagógicas y acciones de formación, que alcanzar ese equilibrio en el que, el promover se conjugue con el aprender, o que la aprobación escolar sea símil contundente de apropiación de aprendizajes.

Se debe desalentar prácticas que contribuyen con ese accionar tendencioso hacia el desempeño, si se pretende posicionar aprendizajes de larga duración y de aplicabilidad para los

distintos escenarios de la vida; y no solo para responder a las obligaciones diarias de aula. Los docentes tienen oportunidades de aportar a escenarios en donde la motivación e interés de los estudiantes sea por el aprender y no únicamente la pugna por el aprobar

(Cyrs, 1995).

Ahora bien, los resultados del aprendizaje como tema de investigación, son un asunto de connotada relevancia y vigencia permanente, porque es inherente a los ambientes educativos, convirtiéndose en acto tensionante que emerge al momento de validarse el alcance del rendimiento académico previsto en los momentos determinados de la formación de sujetos. La pretensión específicamente se enmarca en realizar un diagnóstico del enfoque del aprendizaje orientado hacia el aprender (dominio) y el aprobar (desempeño), protagónico entre los actores que confluyen en ese accionar que proviene como consecuencia de la correspondencia del accionar de la enseñanza y el aprendizaje, para resaltar su proceder, apreciar su disrupción, reseñar sus alcances, revelar su naturaleza y universo, como también contemplar su presencia en la vida diaria del aula, para recabar directamente de la práctica escolar, esa teoría oral manifiesta en concepciones, tensiones y convergencias, como de características propias.

Se presenta una gran oportunidad de revelar cómo se conceptúan los resultados del aprendizaje desde las perspectivas de los distintos actores de la comunidad educativa, en los niveles de educación básica y media: estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes, con el propósito de dar escucha pertinente, entendiendo al otro en modo dialógico tolerante, que contribuya a la mejora para la elección de alternativas frente al resultado escolar: si es que definitivamente se privilegia su alcance para las cuatro paredes de la institución o si se

busca trascender donde se educa más allá del aprobar simple y llanamente, por el aprender para estar preparados para los distintos escenarios de la vida, más allá del aula. Tal como lo manifiesta Ramírez (2007) cuando dice que: “Entender al otro es escucharlo en sus propias razones y sinrazones, coherencias e incoherencias y luego discutir críticamente” (p, 257).

De otra parte, si se da un vistazo a la normatividad colombiana en lo que concierne a políticas públicas para la inspección de los resultados académicos, en educación formal de los niveles de básica y media, desde la perspectiva de dominio y desempeño, se puede referir de la historia reciente, que su devenir se sustenta con la promulgación del siguiente trazado normativo:

- Mediante la Ley General de Educación, 115 de 1994, se reglamentan las responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional y en su artículo 148 literal d, expone que le corresponde: “Fijar los criterios para evaluar el rendimiento escolar de los educandos y para su promoción a niveles superiores” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 31).

- En consonancia con el anterior apartado legal, por medio del Decreto Reglamentario 1860 de 1994, artículo 14, numeral 5, se determina que, para alcanzar una formación integral de los estudiantes, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) debe contener la definición de los criterios para la evaluación del desempeño de la población escolar (Presidencia de la República de Colombia, 1994)

- Con la entrada en vigencia del Decreto 1290 de 2009, sobre regulación del proceso evaluativo y de aprobación de los educandos del nivel de educación básica y media, en su artículo 1 expresa que la evaluación de la comunidad estudiantil se debe efectuar desde las esferas: Internacional, mediante pruebas estandarizadas que permitan medir la calidad de la

educación con respecto a estándares de orden internacional. Nacional, a través de pruebas censales para monitorear la calidad educativa de los planteles educativos, fundamentadas en estándares básicos y que son prerrequisito para acceder a la educación superior. Institucional, como proceso y objeto permanente para evaluar el nivel de en los resultados de los escolares (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

- Adicionalmente, en el artículo 3, se esboza como objeto de la evaluación institucional de los educandos en el contexto de la institución: la identificación de las características, intereses, ritmos de desarrollo, estilos de aprendizaje para apreciar su progreso; suministrar información para orientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral; suministrar información para el implemento de estrategias pedagógicas que apoyen a los estudiantes en su proceso de formación; determinar los criterios de promoción o aprobación de los aprendientes; aportar datos para la ejecución de planes de mejora continua (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

- En el artículo 4, se delimita que el sistema de evaluación institucional, como aparte del Proyecto Educativo Institucional, debe acoger estrategias de evaluación integral del desempeño de los educandos; así como, las acciones de seguimiento que mejore el desempeño de los aprendientes durante su estadía en el año escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

- Con relación a la aprobación o promoción escolar en el artículo 6, se determina que cada institución educativa del país, fijará los criterios que validan el ascenso a los cursos del proceso formativo de la comunidad estudiantil, como también el indicador de asistencia escolar que incide en la promoción del año lectivo escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

- Como responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional, se le confiere el publicar información de manera clara y oportuna respecto de los resultados de las pruebas externas del orden nacional e internacional, como material para la cimentación de los sistemas de evaluación institucional de los educandos y para fortalecer la calidad de educación, según el artículo 9 (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

- En el artículo 10, se le otorga como responsabilidad a las entidades territoriales de educación, el análisis de los resultados de las pruebas externas de las instituciones educativas de su potestad, para contrastarlos con el rendimiento escolar de los sistemas institucionales de evaluación de los educandos (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

- Sobre la responsabilidad de las instituciones educativas, en el artículo 11, en lo que respecta al desempeño académico, establece que son deberes, la realización de reuniones periódicas entre personal docente y directivos docentes, para analizar, diseñar e implementar acciones constantes de evaluación y de apoyo para la superación de dificultades de los aprendientes, así como dar las recomendaciones del caso a estudiantes, padres de familia y docentes. Como también, el análisis periódico de los informes de evaluación para determinar prácticas escolares que afecten el desempeño de la comunidad estudiantil, instaurando las reformas necesarias para mejorar resultados.

- En lo que respecta al compromiso de los padres de familia, en lo concerniente al desempeño de su acudido, el artículo 15, expone que le corresponde realizar seguimiento permanente al proceso evaluativo (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

- Para el caso del estudiante, su responsabilidad sobre el desempeño escolar, se

circunscribe al cumplimiento de los compromisos académicos, las recomendaciones y obligaciones adquiridas para superar debilidades, según el artículo 13 (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

- En lo concerniente a las pruebas censales nacionales, en referencia a la reglamentación de las Pruebas Saber ICFES, mediante la Ley 1324 de 2009, artículo 7 (Congreso de la República de Colombia, 2009) y el Decreto Reglamentario 869 de 2010, artículo 1, mediante el cual el Ministerio de Educación Nacional, fija los parámetros, criterios y reglas, para practicar la aplicación de Exámenes de Estado como instrumento estandarizado de evaluación, para la comprobación del grado de desarrollo de conocimientos y competencias esperadas en los niveles de formación de los estudiantes del país (Presidencia de la República de Colombia, 2010).

Del acervo normativo citado, se puede interpretar que la educación en los niveles de básica y media, en lo que atañe a la gestión del conocimiento, debe priorizar el establecimiento de criterios en materia del rendimiento académico de la comunidad escolar, siempre tendiente a alcanzar la aprobación o promoción escolar esperada, como indicador privilegiado de calidad educativa. Por tanto, el predominio en el accionar se enmarca por la búsqueda acciones que den cuenta de aprendizajes por desempeño, para mitigar la reprobación académica; en consecuencia, no se profundiza en un accionar de aprendizajes para el dominio y como efecto, el aprender es matizado por la elección en exclusiva, de un mero aprobar o alcance óptimo de resultados.

Cuando la dedicación primaria es el aprendizaje por desempeño, el afán es enfilear medidas de control tendientes exclusivamente al reporte final de unas cifras, porque suscita lo urgente: evitar elevadas tasas de mortalidad académica, mermando significativamente el

protagonismo de lo importante: el incentivo de aprendizajes por dominio en el aula y para la vida.

En lo referente al nivel de educación preescolar, la legislación vigente, presentada mediante el Decreto 2247 de 1997, artículo 14, establece el proceso que se debe adelantar para conocer el estado del desarrollo del aprendizaje de los educandos y sus avances; de ahí que, debe existir un seguimiento exhaustivo, metódico, continuo, interactivo y de calidad, generando en los integrantes de la colectividad escolar, momentos de reflexión que les permitan reorientar el accionar pedagógico, para la toma de medidas pertinentes sobre la superación de las situaciones que dificultan el cause de los aprendizajes (Presidencia de la República de Colombia, 1997)

Desde la concepción de la norma, a diferencia de lo reglamentado para educación básica y media, en la referida para el nivel preescolar se orienta un accionar hacia la consolidación de aprendizajes para el dominio de habilidades y destrezas en los procesos pedagógicos para el desarrollo educativo y formativo del estudiante. Se puede comprender, que se prioriza la implementación de acciones encaminadas hacia el aprendizaje por dominio, requeridas por los estudiantes para responder a los contextos y exigencias que van más allá de los espacios de aula y que trascienden de las paredes de la institución.

Es necesario y pertinente que se desarrolle un sistema de evaluación y promoción en los distintos niveles de la educación formal que dé respuesta contundente a la reprobación escolar, donde no solo se priorice al resultado o cifras finales como tal, sino se de trascendencia a los procesos que les apuesten a verdaderas acciones de aprendizaje, para ir más allá del promover por el verdadero aprender. A partir de este referente normativo, así como de la reflexión y de la

revisión del acervo bibliográfico, se puede abordar el panorama del rendimiento escolar en término de dominio o de desempeño, en el ámbito de la educación básica y media.

Distante de cualquier principio maniqueísta, se pretende contribuir con el debate educativo existente entre especialistas y ciudadanos en general, sobre el aprendizaje por desempeño y por dominio que predomina, pero que el Estado, las autoridades educativas, los medios de comunicación, como los versados en la materia, no han aprovechado, la mina de datos que puede ofrecer este fenómeno escolar que permanece vigente en cada realidad local y como discusión de interés público.

Formulación de la pregunta de investigación

En los ambientes de aula del nivel de educación básica y media como se ha dicho, se puede observar una conducta evidente entre los distintos protagonistas de las acciones de aprendizaje, en el que optan más por la búsqueda de la nota o calificación como representación de rendimiento académico admisible, antes que el dominar una competencia, habilidad o tarea de estudio. Lo que suscita un afán primario y desmedido para alcanzar resultados inmediatistas a toda costa, en términos de lograr desempeños para responder a las exigencias de los momentos del salón de clase, proscribiendo verdaderos aprendizajes para el dominio y de utilidad para los distintos contextos que depara la vida diaria, más allá de la escuela.

Es preciso en ese trayecto entre ires y venires, dentro del contexto de aula, donde se pudo divisar la manera como incursiona el proceso de aprendizaje por resultados para el dominio y por resultados para el desempeño, lo que produjo el interés y motivación personal a partir de la propia experiencia y desde las diferentes facetas y/o roles en el ámbito de la vida: como

estudiante, docente en practicante, docente y directivo docente, y como padre de familia; en los que se ha tenido la fortuna de interactuar con el fenómeno de investigación, como oportunidad para ser estudiado.

El uso de interrogantes posibilita el encuentro de caminos que pueden dar salida para avizorar ese horizonte sentido o sensible, propio de las realidades escolares como problemática fuente de estudio. A partir del problema anunciado, aparecieron unos interrogantes iniciales que van delimitando la configuración del tema de investigación, como los siguientes:

¿El por qué se suscita la disyuntiva entre aprender y promover, de parte de los participantes del proceso de aprendizaje?, ¿cómo se evidencia el resultado del aprendizaje por dominio y por desempeño en las prácticas de aula del nivel de educación básica y media?, ¿qué representaciones y prácticas pondera el docente sobre la educación basada en el dominio por el aprender y la orientación hacia el desempeño por el aprobar?, ¿qué hacer para crear o diseñar ambientes de aprendizaje en aula con enfoque de dominio?, ¿qué condiciones *sine qua non* conducen hacia aprendizajes por dominio o por desempeño?, ¿qué motiva a los distintos actores del proceso de aprendizaje a preferir ciertas estrategias y resistir a otras?

Finalmente, de todas las anteriores preguntas exploratorias se formuló la siguiente cuestión medular, mentora del estudio de investigación: ¿Cuáles son las concepciones, tensiones y convergencias del aprendizaje por dominio y del aprendizaje por desempeño en las prácticas de aula del nivel de educación básica y media?

Con la respuesta a dicho interrogante, se espera investigar y examinar cómo suscita el aprendizaje por dominio y el aprendizaje por desempeño en las realidades de la escuela, de tal

manera que sea aporte para la reflexión, sensibilización y movilización del presunto paradigma en el cual se estudia para aprobar, hacia el de estudiar para aprender, construir y trascender más allá del ámbito escolar.

Objetivos

Objetivo general

Analizar el desarrollo del proceso de aprendizaje para el dominio y de aprendizaje para el desempeño en las prácticas de aula del nivel de educación básica y media, desde sus concepciones, tensiones y convergencias.

Objetivos específicos

- Determinar cuáles son las concepciones, tensiones y convergencias del aprendizaje para el dominio y del aprendizaje para el desempeño en las prácticas de aula del nivel de educación básica y media.
- Conceptualizar las diferencias y similitudes entre una práctica pedagógica en aula cimentada para el dominio y por desempeño.
- Caracterizar desde las prácticas escolares cómo se representa en la actualidad el aprendizaje para el dominio y el aprendizaje por desempeño.

Justificación

Un trabajo investigativo de una realidad escolar tiene legitimidad por sí mismo, cuando consigue arrojar resultados auténticos que favorecen un accionar analítico y comprensivo de una conducta o fenómeno en contexto, para su mejor interpretación y apreciación.

Dedicarse a la exploración de temáticas afines con el proceso de aprendizaje escolar, representa un asunto trascendente en el terreno de la investigación educativa, para esta cuestión, sus principales alcances están dirigidos al análisis de las implicaciones que el aprendizaje para el dominio y el aprendizaje por desempeño, origina en los ambientes del aula a la hora de accionarse el acto de aprender de parte de los actores en el escenario de formación del nivel de educación básica y media.

Por experiencia personal y laboral, se ha causado sustancial inquietud por estudiar este comportamiento en el aula, y que por apreciación genérica se señala que el proceso de aprendizaje por sí mismo no tiene vida propia, sino es por el sentido y utilidad que los actores le otorgan, lo que define el carácter y accionar que finalmente se impone en el acontecer académico y pedagógico.

Se pretende, que los hallazgos de este estudio sean del utilidad para docentes, directivos docentes, administrativos y autoridades académicas, por la información que pueda brindar el proceso de aprender para el dominio y para el desempeño y su desarrollo en el contexto escolar, visto desde las prácticas pedagógicas de los docentes y del accionar de los educandos en los momentos de formación en aula; como también las posturas que adoptan sobre el mismo, los demás integrantes de la comunidad educativa. Los resultados de la investigación podrían

despertar motivación y provocar inquietud para posteriores estudios sobre el desarrollo y realización de la praxis pedagógica cuando son encaminadas hacia el dilema entre el estudiar para aprender y el estudiar por aprobar.

Ahora bien, como se sabe es una obviedad argumentar, que resulta sustancialmente apropiado los aprendizajes orientados en objetivos por dominio, puesto que la naturaleza que persigue una verdadera educación, no es parecer saber, sino realmente saber, de ahí que el principio y fin no reside en aprobar o promover meramente, sino, en el aprender, pero aprender para trascender en el diario de la vida (a largo plazo). Lo novedoso puede llegar a ser el predecir y estudiar lo que motiva a los intervinientes del proceso de aprendizaje a preferir ciertas estrategias y resistir a otras, del acto de aprender cuando se responde a los requerimientos de las cuatro paredes del aula y de la institución educativa o cuando aplica para los distintos contextos y entornos en el que los sujetos interactúan y deambulan en el diario vivir.

Teniendo en cuenta que el alcance en los objetivos del proceso instruccional del estudiante, presenta sus implicaciones de parte del docente, por su elevado nivel de injerencia y pautas de acción ejercida, le asiste el deber de desarrollar en sus pupilos las habilidades para afrontar los logros o fracasos que les depara el proceso de educabilidad, pues es en la efigie del profesor y en sus modos de proceder en las aulas, los que pueden rescatarlos de la serie de condicionamientos que presenta la vida escolar.

Asimismo, el docente desde su autonomía en cada aula podrá direccionar su acto educativo para que sus aprendientes se convoquen por actuaciones que den cuenta de desempeños (por lo que la nota o calificación será la medición del éxito) o si, por el contrario,

moviliza a sus docentes en la búsqueda del dominio (lo que implica que lo que se aprende en el día a día, será para la vida, superando los límites del espacio de la institución).

Se hace necesario analizar representaciones y prácticas en las realidades de aula sobre la educación basada en el aprendizaje por dominio y por desempeño desde la perspectiva de los distintos integrantes del colectivo educativa en los niveles de básica y media, con el propósito de determinar ese impacto generado en la esfera de la educación cuando se orienta entre el aprender como objetivación de dominio de aprendizajes y el promover como objeto de desempeño, con el propósito de adelantar estrategias con enfoque de promoción y prevención de problemáticas de reprobación escolar, en favor de la eficacia del proceso de educabilidad.

El investigar sobre las tendencias que se aprecian en las realidades del aula, en materia de los resultados del aprendizaje escolar como objetivación de dominio o de desempeño, es en referencia de utilidad para cualquier institución o miembro de una comunidad educativa, que esté interesada en adentrarse sobre las conductas que se arraigan, con el objeto de análisis, interpretación y comprensión, como situación sensible entre quienes viven, confrontan o interactúan en ese diario escolar.

Con toda claridad, por lo general los resultados del aprendizaje como objetivo de dominio o desempeño escolar no siempre se legitiman como una gran oportunidad que pueda aportar reflexión entre los integrantes de una institución educativa para retroalimentarse en torno a los desaciertos generados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para reconvenir y encausar mejores praxis pedagógicas y de formación, sino por el contrario se reprochan los resultados no esperados o que riñen con la aprobación y entre los intervinientes de los procesos.

El diálogo participativo y equilibrado que permita el trabajo de investigación del fenómeno puede ser ese eslabón encontrado que le apueste a mitigar problemáticas en las realidades de aula generadas por los resultados del aprendizaje, que en algunos casos son un símil de fracaso y frustración para sus involucrados. Alcanzar un acto dialógico intencionado podría anticiparse a las problemáticas que emergen en aula, porque da cabida a la disertación para que, entre disensos, se logren consensos que construyan y trasciendan.

El poder consolidar esta propuesta de investigación doctoral, para que sea coherente y relevante, a la luz de la rigurosidad científica que corresponde este tipo de estudios, pero también de trascendencia, importancia y significación para los sujetos que intervienen en el fenómeno develado sobre el aprendizaje para el dominio y por desempeño, como temática de tesis, podría facilitar algunos datos empíricos sobre los resultados escolares como una de las realidades del aula de clases más sentidas y relevantes, para constituirse en aporte a la teoría ya existente sobre este tema, posibilitando una formidable oportunidad de disertación en cuanto a su estado natural, su representación en contexto y su tratamiento entre las partes confluyentes.

Estado de arte

La revisión de antecedentes se caracteriza por pretender caminar lo suficiente para examinar autores con sus producciones de investigación, de manera pertinente. Por tanto, en primer lugar, se da credibilidad al acervo bibliográfico que se ha auscultado sobre el asunto del estudio. La idea es propiciar un espacio de conversación con las publicaciones científicas, para que sean éstas las que ocupen el lugar pertinente en el estudio del aprendizaje del dominio y aprendizaje para el desempeño. A continuación, se genera un diálogo sobre la base de algunos estudios y trabajos científicos, gestionando la escucha desde la voz de sus autores, con la exposición sucinta del tema central. Otras especificidades en esta parte del trabajo de investigación, las preciso en los subsiguientes términos:

La exploración para la construcción del estado de arte se compone de dos momentos: en el primero se expone el estado de la cuestión sobre el aprendizaje del dominio; y el segundo momento, presenta el tema del aprendizaje para el desempeño.

Se vincula de manera intencionada la voz de algunos autores clásicos que han referenciando sobre el aprendizaje desde la postura del dominio y del desempeño.

Se privilegio aquellos informantes que se pudieron consultar de manera directa, con el propósito de generar un acto dialógico; como también, con las trabajos y autores con los que originaron una interesante conversación sobre esta cuestión de investigación.

Dando crédito en lo que agencia, la búsqueda se circunscribió en fuentes de información que abordan de manera clara y determinada el tema del aprendizaje para el dominio y aprendizaje para el desempeño en contextos del aula y en manera específica, estudios sobre el

aprender, en la esfera de la educación formal del nivel básico y medio.

El corpus teórico concerniente al tema de exploración sobre el aprendizaje por dominio y el aprendizaje por desempeño, permite encontrar documentado la construcción de un interesante diálogo que da cuenta de una realidad educativa, que genera por sí mismo, un intercambio donde acoge el debate, las alocuciones y el análisis que conduce a un nuevo converso que acoge la reflexión y posibles niveles de sensibilización entre los intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La exploración realizada se basa en fuentes que abordan de manera clara el tema del aprendizaje en contextos escolares, referido desde la disyuntiva entre el dominio y el desempeño a la hora de sopesar avances y resultados de los procesos de formación que se accionan en las realidades del aula. A partir de la investigación propia que se adelantó, así como de la reflexión y de la revisión del acervo bibliográfico se pudo abordar el panorama del aprendizaje por dominio y desempeño en aula.

Conforme a lo anterior, se deja que hablen las palabras que generan discurso sobre la teoría del aprendizaje por dominio y por desempeño, consideradas de especial relevancia en relación con este trabajo de investigación, como fuentes primarias sustanciales.

Desde el enfoque de aprendizaje para el dominio

Unas fuentes esenciales que abonan a la causa del estado del arte tienen que ver con las aportaciones teóricas de algunos autores clásicos que sentaron sendas posturas respecto al resultado del aprendizaje que emerge de ese accionar, que se caracteriza por la búsqueda imperiosa del dominio cuando se trata de desarrollar el proceso de aprender. El contexto génesis

del conjunto de ideas sobre el aprendizaje para el dominio se circunscribe para finales de la década del 60 y principios de los años 70.

Cuando se realiza el abordaje del aprendizaje por dominio, es ineludible mencionar a Bloom (1968), como autor clásico y precursor del diseño de esta estrategia instruccional cognitiva para el desarrollo del proceso de aprender. Fue en el año 1968, que se publicó el artículo de investigación *“Learning for Mastery. Instruction and Curriculum”*, acerca del enfoque que denominó como Aprendizaje para el Dominio y en el que se expone el pensamiento de este psicólogo y pedagogo estadounidense, cuyo interés lo centra en prestar especial atención a las múltiples consecuencias que produce la instrucción entre estudiantes y maestros al interactuar y el trabajo individual o personalizado que se adelanta para aprendizaje de dominio, dentro y fuera del espacio escolar. Las evidencias que refuerzan la utilidad de este enfoque de aprendizaje se basaban, esencialmente, a partir de varios ejercicios experimentales realizados con estudiantes de nivel de postgrado en la Universidad de Chicago. Aunque originariamente este enfoque que distinguió Bloom (1968) como aprendizaje para el dominio, se atribuye a que está inspirado en el artículo publicado por Carroll (1963), titulado *A Model of School Learning Teachers*.

Dichos estudios, refieren que el tiempo es un factor de gran significación cuando se ejercita el acto de aprender, y en ese sentido Carroll (1963) determina la aptitud, como la cuantía en tiempo que el aprendiente demanda para el dominio de un trabajo o una tarea. De esto se infiere que si a los estudiantes en general, de una materia o área de estudio (cuyas capacidades se supone están debidamente desarrolladas), les confieren el tiempo pertinente, las mayorías

podrían obtener niveles de aprendizaje mucho más elevados de los que acostumbra presentarse.

Según Carroll (1963), el tiempo que se requiere para alcanzar el proceso de aprender, depende de tres de elementos: la disposición del educando, la eficacia de la enseñanza y la pericia del estudiante para la comprensión de lo enseñado. Expone que, a menor calidad en la enseñanza, mayor será el grado de complejidad para la comprensión por parte del alumno, por consiguiente, requerirá destinar tiempo adicional para su aprendizaje.

Para el año 1976, Bloom en su obra *Human Characteristics and School Learning*, ahondó sobre esta teoría que pretendía exponer las desemejanzas singulares en el aprendizaje en la escuela y la manera como esas disimilitudes pueden ser proclives de variabilidad. Su principal ponencia la soporta sobre la presuposición de que las personas en general tienen la capacidad de ejercitar el aprender, al proveérseles las apropiadas circunstancias para el aprendizaje, podrán alcanzar sus propósitos per sé como resultado de la guianza acogida y al empeño, indistinto de la carga genética heredada. Arguye su tesis sobre el alcance del dominio del aprendizaje a partir de tres factores como son: la cantidad de tiempo de dedicación al estudio de una materia, la disposición de los recursos que tienen los centros de formación y la eficacia de la enseñanza que allí se brinda de acuerdo con las particularidades o individualidades de los aprendientes.

Desde esta perspectiva, para lograr el aprendizaje por dominio, el profesor está sujeto a dos condicionantes: uno, es definir los criterios, mediante objetivos generales y específicos del área de conocimiento en particular, estructurados del mínimo al máximo grado de rigurosidad y facilitando valorar el avance del proceso mediante pruebas sumativas; y dos, adecuar el desarrollo los criterios específicos en períodos de tiempo determinado, de tal manera que permita

evaluar los progresos y tratar las dificultades para dominar unas tareas o habilidad aprendizaje e implementar las medidas correctivas, en lo posible de manera individual y personalizada por cada estudiante.

En la práctica, esta propuesta concebida sobre el abordaje del aprendizaje de dominio no ha conseguido descartar la variabilidad en el rendimiento entre los aprendientes: es claro que, que al permitirse que cada uno transite en el conocimiento al ritmo propio, la apropiación del aprendizaje será irregular entre unos y otros, por lo que docente estará sujeto a detener el proceso hasta que todos lleven un mismo compás y poder continuar a los siguientes niveles o exigencias (lo que provoca frustración y desánimo en quienes alcanzan dominios oportunamente); además, de lo complejo que resulta adelantar el proceso de formación en ambientes con tendencia permanente a la disparidad de ritmos en la consecución del aprendizaje.

Por otro lado, desde su origen el enfoque de dominio estuvo ligado hacia la búsqueda de medir la orientación cognitiva que alcanzan los aprendientes en las diferentes áreas del conocimiento o en la homogenización de logros previstas en las mismas, para posteriormente comprobar las desemejanzas en los desempeños entre unos y otros aprendientes.

Distanciando del enfoque por dominio cimentado fundamentalmente desde la orientación cognitiva, el interés en este proyecto es adentrarse en la comprensión teórica del aprendizaje por dominio que contempla, además del componente de cognición, criterios estéticos, éticos y valores necesarios para el desarrollo integral, otras dimensiones como la actitudinal y procedimental del estudiante, por esto se fija la mirada en propuestas de autores como Nicholls (1984), Dweck (1986), Butler (1987), Elliott y Dweck (1988), Ames (1992) y Covington (1992),

quienes desde dicha integralidad del ser, centraron postura respecto a las motivaciones humanas para el logro del rendimiento del aprendizaje, en términos de dominar una competencia, habilidad o tarea.

Denotaron el rendimiento escolar desde la categoría de aprendizaje por dominio, cuando los sujetos internalizan atribuciones en su proceso de aprender, rasgos característicos que se pueden argumentar de la siguiente manera:

- Los estudiantes con una orientación hacia el aprendizaje por dominio, se caracterizan por un accionar marcado por la dedicación y preocupación por comprender e integrar todo objeto o tarea de estudio y por apostar a mejorar sus competencias o habilidades. Por lo que su proceder se asocia con el patrón de búsqueda permanente de éxito para entender y dominar cada oportunidad y estrategia de aprendizaje.

- Los sujetos que optan por el aprendizaje por dominio, presentan una mayor probabilidad de dedicar más tiempo al desarrollo una competencia o habilidad. Y siempre van a persistir por las tareas más complejas o difíciles, por el reto o desafío que esto les genera. De ahí que su patrón motivacional hacia el desarrollo de procesos y acciones más complejas, hace que se involucren directa y activamente en su formación y persisten, de manera continua, con la búsqueda de aprendizajes de elevada calidad.

- Aquellos aprendientes que enfocan su atención al dominio de una tarea, habilidad o competencia, tienden a acoger o considerar interrogantes, con preguntas donde se cuestionan sobre: ¿cómo puedo entender esto?, ¿cómo puedo dominar este desafío o nueva tarea?, que los conduce a un patrón motivacional que promueve un involucramiento continuo con su proceso de

formación para una alta calidad en el aprender.

- Los estudiantes que desarrollan objetivos de aprendizaje de dominio buscan tareas de estudio que les reten y proporcionen oportunidades para competir y desarrollar nuevos conocimientos y disposiciones. Es habitual que aquellos que prefieren dominar lo aprendido presentan desempeños efectivos y elijen compromisos más desafiantes para retarse a sí mismos, profundizar en el conocimiento y lograr superioridad en unas habilidades.

- Cuando el accionar pedagógico tiene una orientación hacia el aprendizaje para el dominio hay mayor probabilidad que el profesor sea apreciado como recurso o fuente de conocimiento e información invaluable para el progreso continuo del estudiante y de su calidad en la formación.

- Los individuos que enfocan su aprender por dominio, ante las circunstancias de fracaso o desacierto, le atribuyen el tropiezo a una presunta estrategia inadecuada que requiere cambios; es por esto que corresponde ser analizada, ajustada pertinentemente y continuar con la búsqueda de la mejora hasta alcanzar la adquisición de más y nuevos saberes que respondan al éxito deseado.

- Quienes se enfocan por el aprendizaje para el dominio, resisten a aquellas tareas de estudio de fácil o elemental desarrollo, porque no logran ser determinantes de motivación que ofrezcan oportunidades desafiantes y exigentes para desarrollar competencias o habilidades. Esto por el deseo permanente de dominar la tarea de estudio de manera principal a fin de desarrollar la propia capacidad.

- Los individuos que aprenden por dominio, son exitosos, se los atribuyen o los

relacionan con la habilidad y al esfuerzo alcanzado y sus fracasos a la falta de determinación o al no empleo de una estrategia eficaz. Siempre asumen la responsabilidad de sus propios resultados.

Con respecto a la teoría consolidada sobre el aprendizaje para el dominio, permite comprender que a su accionar se le atribuye un importante énfasis por el proceso de aprender, lo que devela la pretensión e interés por dominar y entender el objeto o tarea de estudio, mejorar y progresar en competencias o habilidades, o adquirir nuevos saberes. Los autores referenciados enfatizan en la significativo de permitir que los educandos desplieguen una orientación hacia el aprendizaje para el dominio y desde sus argumentos teóricos proponen que el aula de clases sea orientada hacia ese tipo de enfoque, por las posibles oportunidades que genera para el alcance de un aprendizaje efectivo.

- Lo anterior, se constituye en un interesante aporte al estado de la cuestión, que motiva la apreciación de las distintas ópticas que diversos autores en sus estudios vienen abordando desde las realidades, comprensiones e interacciones que le atribuyen las partes involucradas al proceso de aprendizaje. Para algunos investigadores. como los que se citan a continuación, las expectativas de éxito escolar, están matizadas por el dominio que se puede ejercer con respecto a aprender para trascender en el proceso formativo en las exigencias escolares. Se aprecian varias propuestas cuyos estudios están encaminados a contribuir con respuestas sobre resultados de calidad esperados del proceso de aprendizaje, apostándole a determinar disposiciones, a partir de criterios que se pueden precisar, como se muestra a continuación.

Cumplimiento de prerrequisitos

Desde este criterio algunos autores en sus artículos de investigación dan cuenta de la

tendencia actual sobre la educación, en el que argumentan la pretensión de idealizar la conquista de un aprendizaje óptimo y eficaz, siempre y cuando se lleven a cabo los ajustes y las adaptaciones pertinentes, por lo que proponen un listado de prescripciones representadas en pautas, orientaciones y estrategias, que, de darse, prometen ser garantía de la calidad de la educación o por lo menos estar en proceso de mejora continua. En relación con lo anterior, se citan estudios de investigación de Arriaga (2015); Lai y Biggs (1994); Yudkowsky, Park, Lineberry, Knox y Ritter (2015); López (2006); Scheuer, De La Cruz, y Iparraguirre (2010); Cornejo y Redondo (2007); Osses y Jaramillo (2008); Murillo (2005); Bara (2001) y Ávila (2017).

Determinar causas y características

Este criterio refiere sobre aquellos estudios de investigación que se encaminan por la determinación de posibles factores y variables psicosociales y emocionales que en un momento dado repercuten de manera significativa y de especial relevancia en los diversos contextos de aprendizaje, tales como: el hogar, la escuela y el aula. Estas investigaciones precisan que para que concurra un apropiado desempeño escolar, urge un ambiente en el que se facilite la enseñanza del docente y el aprendizaje del estudiante sin interrupciones externas y foráneas (López, 2009; Castro y Morales, 2015).

El tiempo de aprender

Las investigaciones que abordan el criterio de tiempo de aprender, centran su objeto de estudio en la repercusión del factor tiempo en las interacciones y realidades educativas como indicador que le apueste a optimar la calidad del trabajo en los espacios escolares. El énfasis lo

colocan en los períodos de tiempo en que los estudiantes se involucran para el alcance de aprendizajes exitosos; por tanto, le dan valor a la falta de tiempo o a la no optimización del mismo en las escuelas y las pocas horas dedicadas al estudio, de modo particular o independiente, le podría causar afectación al proceso de aprender (Razo, 2016; Martinic, 2015).

Influencia de las interacciones

Este criterio en los trabajos de investigación, basa sus estudios desde la óptica de las relaciones, a partir de las interrelaciones que se presentan entre los participantes del ejercicio de aprendizaje, exponiendo sobre la importancia del entorno escolar como colectivo social y de relacionamiento, dando cuenta que son tantas y tan diversas las necesidades en la formación escolar que, difícilmente, se puede dar solución a todas al mismo tiempo, por lo que se tendrá la misión de priorizar lo que de momento resulte más importante y trascendental para el impacto de los resultados favorables para la educación. Infieren sobre la importancia que los entornos escolares respondan de manera armónica, motivacional y de cordialidad para que favorezcan y contribuyan con las expectativas esperadas para alcanzar la eficacia escolar, como analogía de calidad en la formación (Escobar, 2015; Urbina, 2015; Maureira, 2006; Urbina, 2012).

Educación para la vida

Los trabajos de investigación que acogen el criterio de educación para la vida, abordan las comprensiones de la formación como tendencia pedagógica humanista, por lo que consiguientemente, la labor particular y general más trascendental es el progreso y manejo de las facultades de los sujetos para una vida plena y de calidad, por lo que infieren que el aprendizaje debe estar orientado hacia el desarrollo de habilidades para responder a diversos

contextos y realidades, no en exclusiva al cumplimiento de los prerrequisitos y exigencias de labores escolares (Torroella, 2001; Remolina *et. al*, 2004; Sánchez, 2013).

Las comprensiones abordadas hasta aquí, documentan el resultado del aprendizaje por dominio en los contextos de aula, a partir de representaciones variadas cuando buscan conceptualizar sobre el éxito escolar y sus posibles formas para poderse alcanzar.

Tal como como se ha expuesto, es una obviedad indiscutible que el aprendizaje orientado hacia la consecución de objetivos por dominio, es el que debe gestionarse desde las instituciones educativas, si la pretensión es lograr una educación que promueva el aprender de utilidad más allá de los espacios escolares y no inferior a las exigencias de los contextos que requieren habilidades y competencias para la vida diaria. Se puede inferir igualmente, que se evidencia un importante interés de los estudios abordados por saber qué hace que un proceso de aprendizaje sea sustancialmente eficaz para aprender desde y para el contexto escolar, pero no para su aplicabilidad lejos de los perímetros del plantel educativo.

Desde el enfoque de aprendizaje para el desempeño

Continuando con ese periplo paciente por la exploración de autores que están en consonancia con el tema de la tesis, consiente de la importancia para que hablen las palabras que construyen discurso sobre la teoría del aprendizaje para el desempeño, hallados en trabajos de investigación como fuentes primarias, por lo que se vincula la voz de algunos autores clásicos, que han referenciado al respecto.

Por tanto, se remite directamente a la teoría explícita hallada que define sobre el enfoque de aprendizaje por desempeño, a partir de autores que así lo denominaron. Son ellos: Nicholls

(1984); Dweck (1986); Butler (1987); Elliott y Dweck (1988); Ames, (1992); Covington (1992), quienes fijaron postura respecto a las motivaciones humanas para el logro del rendimiento del aprendizaje, en términos del desempeño, como enfoque de capacidad y valía propia. Indicaron el rendimiento escolar desde la categoría de aprendizaje por desempeño, cuando se interiorizan atribuciones cuyos rasgos característicos distinguen los resultados en el proceso de aprender, asignándole cualidades que se pueden argumentar, así:

- Los estudiantes que optan por una orientación basada en el aprendizaje por desempeño, se caracterizan por un accionar para la consecución de logros y resultados que les genere reconocimiento escolar y familiar, consideración, atención e interés, de sus pares y superiores. Preocupación por verse bien, porque les hace sentirse bien o cómodamente, más que el desarrollo de niveles complejos de entendimiento.

- Los individuos que se enfocan hacia el aprendizaje por desempeño, desarrollan un patrón de conducta de evitación del fracaso representado en la reprobación escolar y se esfuerzan por salvar las apariencias para evitar quedar mal, o ser objeto risible o de reproches. Razón por lo cual, prefieren tareas de aprendizaje con características superficiales o elementales, que implique menor esfuerzo en la consecución del éxito en los resultados.

- Aquellos aprendientes que encauzan su atención al aprender por desempeño, tienden acoger o considerar interrogantes, con preguntas tales como: ¿qué tan rápido necesito ejecutarlo?, ¿qué tan bien lo hice?, por lo que su motivación no está orientada por intentar entender e integrarse a una formación de alta calidad en sus aprendizajes.

- Quienes se enfocan por aprendizajes para el desempeño, desarrollan un patrón de

motivación caracterizado por la usanza de prácticas de aprendizaje elementales o de corto plazo (memorización) y un enfoque en verse mejor que los demás. Por lo que hay mayor probabilidad de elegir tareas de estudio cómodas o sin mayores exigencias y mayor preferencia, por evitar aquellas que generan desafíos reales y obteniendo resultados precarios cuando les corresponde trabajar en ellas.

- Frente al fracaso escolar, la tendencia es emplear estrategias basadas en pretextos para evitar ser vistos como deficientes en su capacidad o en su defecto, prefieren rendirse al considerar que no están en condiciones para desempeñarse de manera adecuada. No aprecian las situaciones adversas como oportunidades para mejorar sus aprendizajes, por lo que existe, hay alta factibilidad de no considerar el progreso o avance como resultado de un continuo desarrollo, sino que determinan como incapacidad cuando el desempeño adecuado no se da en el instante; en consecuencia, el fracaso los inmoviliza.

- Cuando el accionar pedagógico tiene una orientación hacia el aprendizaje para el desempeño hay mayor probabilidad que el profesor sea percibido como un juez, no para valorar y retroalimentar su progreso individual, sino para comparar el resultado con relación a sus pares. Sus éxitos se los atribuyen a sí mismos y los fracasos a condiciones o factores externas a la persona, adoptando una postura defensiva.

- Los individuos que agencian el aprendizaje por desempeño, tienden a dedicar la mayor parte del tiempo y los esfuerzos en la preparación para alcanzar buenos resultados en los exámenes o pruebas de medición, lo que implica consecuencias cuando no se logra el nivel de aprobación esperado y cuando es favorable, se convierte en punto finito de la tarea de aprendizaje.

En correspondencia con la anterior, la teoría afianzada sobre la perspectiva de aprendizaje por desempeño, permite entender que su accionar está encaminado hacia el alcance de resultados que se establecen como medida de aprobación escolar, evidenciando como probabilidad alta, un patrón de motivación consistente en la adopción de estrategias de aprendizajes superficiales, más de plazo inmediato, basado en la memorización, con aspiraciones por sobresalir para evitar desaciertos o fracasos y no quedar expuestos al reproche de quienes les piden cuentas o resultados, lo que se podría decir que la preocupación es no verse mal (salvaguardar las apariencias) con los demás, así implique consigo mismo, que conscientemente su resultado se basa en precarios atributos.

Los autores referenciados enfatizan la importancia de desestimular en los estudiantes un accionar orientado hacia el aprendizaje para el desempeño y aportaron argumentos teóricos para que el aula de clases no sea escenario para la realización de tareas de estudio fundamentadas en ocupar el tiempo desestimando oportunidades que contribuyan a fortalecer una competencia, habilidad o destreza de utilidad más allá de las realidades del salón de clases.

Las anteriores aportaciones, se constituyen en un valioso recurso para el estado del arte, con el objeto de auscultar las atribuciones y comprensiones desde las distintas ópticas que diversos investigadores en sus estudios vienen concibiendo sobre el aprendizaje por desempeño desde sus realidades, miradas y posturas. Para los investigadores, que se refieren a continuación, el resultado del aprendizaje desde el enfoque de desempeño se enmarca por expectativas de aprender para tener éxito escolar, por lo que responder a las exigencias primarias y transitorias de los espacios de aula, son la esencia y fundamento de dicho enfoque en el proceso formativo

Se puede apreciar planteamientos encaminados a dar respuesta al proceso de aprender, desde el alcance de desempeño o rendimiento esperado en torno a las exigencias estrictamente escolares, siguiendo unos dispositivos, que se pueden reseñar a partir de los siguientes criterios:

Atribuciones determinantes del rendimiento escolar

Desde este criterio, los trabajos de investigación se enmarcan por la tendencia de analizar unas posibles variables de tipo psicológico, sociológico y educacional que, según sus autores pueden intervenir de modo preponderante en el éxito académico de la labor escolar, sugiriendo que la escuela debe forjar entornos que promuevan la eficacia escolar desde los resultados académicos, contribuyendo en la mitigación de las tasas de reprobación, como también apostando por un desarrollo positivo del estudiante si se da una serie de condiciones (Barrios y Frías, 2016; Pizarro, 2017; Molina, 2015; Edel, 2003; Meneses *et. al*, 2003; Jadue, 2002; González, 2020; Díaz *et. al*, 2018; Martínez, 2009; Bravo *et. al*, 2015; Martínez, 2015; Márquez, 2014; González, 2015).

Desde la perspectiva de los estudiantes

Las investigaciones sobre este criterio, centran su objeto de estudio en la percepción exclusivamente del estudiante, quien tiene la palabra para exponer las posibles luces y sombras que se les atribuyen a los resultados escolares. Se le otorga pleno valor a las apreciaciones, significados y comprensiones que los estudiantes manifiestan con respecto al aprendizaje por desempeño que desde sus posturas conceptúan una visión de las realidades de aula. Presentan un análisis de los posibles orígenes del malogro escolar desde la postura de los educandos (Rodríguez, y Valdivieso, 2008; Cerezo y Casanova, 2004; García, 1995; Antelm y Cacheiro,

2015).

Desde la perspectiva de los docentes

Con respecto a este criterio, los estudios están basados desde las comprensiones y atribuciones que los profesores refieren sobre el resultado del aprendizaje en los contextos de aula y en los participantes del proceso para aprender. Se discute sobre la potencial influencia que puede ejercer el docente en las realidades escolares. Principalmente se abordan los orígenes del fracaso escolar desde la postura de los educadores y lo que se debe hacer para la mejora de su trabajo en los ambientes del aula (Anaya y Anaya, 2010; Aguilera *et. al*, 2007; Gándara, 2014; De la Torre y Godoy, 2002).

Influencia de las interacciones

Los trabajos de investigación sobre este criterio, centran la mirada, desde las relaciones que suscitan entre los participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que las interacciones y percepciones que se generan, permiten conocer sus encuentros y desencuentros, con respecto al resultado del desempeño escolar y las responsabilidades que por naturaleza le asiste al rol que ejerce cada uno. El contexto escolar como grupo social de interrelaciones no está exento de tensiones y convergencias cuando se busca analizar los alcances del desempeño académico como fenómeno de estudio (Cantón y García, 2016; Antelm *et. al*, 2015; Maquilón *et. al*, 2016).

Influencia de la familia

Sobre este criterio, las investigaciones están orientadas a analizar el desempeño académico de los educandos a partir de la identificación de unas variables familiares que podrían

influir en los desempeños escolares de los estudiantes. Se reflexiona sobre las atribuciones que despliega el entorno familiar y la familia, como posibles predictores del rendimiento académico en las instituciones educativas (Castaño, Fajardo, León del Barco, Maestre y Polo del Río, 2017; Pérez y Londoño, 2015).

La política educativa

Estos trabajos realizan reflexiones generales y análisis basados en los sistemas educativos y su fundamentación hacia la materialización de acciones que den alcance positivo en las estadísticas de aprobación escolar. Se delibera, sobre la tendencia de las políticas educativas y los garantes de su aplicación, en cuanto que basan su accionar en la mitigación del fenómeno del fracaso escolar, a partir del control de los indicadores estadísticos que lo representan (Cascón, 2000; Escudero y Martínez, 2012; López *et. al*, 2016; Escudero, 2005; Torres, 2017).

Del acervo de producciones de investigación sobre el aprendizaje por desempeño se puede interpretar que, en lo que respecta a los niveles de educación básica y media en cuanto a la gestión del conocimiento desde los ambientes del aula, se prioriza sustancialmente el desarrollo de estudios cuyos aportes se encaminan por prescribir criterios, pautas, orientaciones y estrategias concernientes con el rendimiento académico de la comunidad escolar, con un énfasis hacia el logro de niveles de aprobación o promoción escolar esperada, posicionándose como indicador privilegiado de calidad educativa. Se puede inferir de los estudios de investigación, que existe un gran interés por saber qué hace que un proceso de aprendizaje sea mayormente eficaz para aprobar desde y para el contexto escolar.



A modo de inconclusión

Se denota a modo de inconclusión, desde el entendido que las pesquisas halladas hasta aquí, en cuanto al aprendizaje por dominio y para el desempeño en contexto de aula, es apenas una mirada inacabada al escenario complejo del tema de investigación. De manera intencionada se pretende al cierre de cada acápite del presente trabajo, si es el caso, reflexionar sobre las posturas que le otorgan las partes involucradas al significado del todo y la forma como el todo tiene sentido para las partes implicadas. Con el cierre de este capítulo que se centra en el abordaje de autores con sus investigaciones, artículos, tesis y experiencias en relación con la cuestión de este estudio, se puede bosquejar una significativa cartografía que contribuye con lo planteado en los objetivos y la pregunta del estudio.

Los trabajos investigativos hallados sobre el aprender en términos de resultado: dominio (aprender) y desempeño (aprobar), están direccionados a responder cuestiones teóricas donde se abordan estilos de aprendizaje, otros sobre estrategias de aprendizaje y unos cuantos, de enfoques de aprendizaje, desde la punto de vista algunas veces de los educandos, otras veces desde los educadores, también de las familias o de directivos y autoridades académicas. Existe un sinnúmero de estudios sobre el aprender desde los resultados escolares, en instituciones, por niveles y perspectivas; pero no tantos sobre las atribuciones y comprensiones que ponderan los involucrados sobre la educación basada en el dominio para aprender y la orientación hacia el desempeño para aprobar.

Las investigaciones sobre aprender por dominio y aprender para el desempeño en los niveles de la básica y media, suscitan más cuestionamientos que argumentaciones, a modo de

comprensiones y reflexiones con respecto al objeto de interés. Indiscutiblemente, es prolífica la escritura sobre el desarrollo del proceso de cómo aprenden los niños y jóvenes, como también con respecto a lo esperado por efectuarse de parte de los involucrados para que el resultado académico y escolar sea eficaz para alcanzar la aprobación.

En este sentido, predominan los estudios de investigación sobre el aprendizaje en términos de resultados, que se enmarcan en la búsqueda de acciones que dan cuenta de aprendizajes por desempeño para mitigar la reprobación académica, en efecto se ha escrito en la actualidad de manera sustancial sobre lo urgente en las realidades del aula como es el accionar del aprobar en el proceso de adquisición de aprendizajes, como indicador para alcanzar el desempeño que contrarreste el fracaso escolar en las distintas áreas y/o cursos de formación.

Consecuentemente, hace falta ahondar por el abordaje del accionar de aprendizajes para el dominio en la formación de niños y jóvenes, con el intención de alcanzar una mayor notoriedad y para que el efecto del aprender no sea matizado por el logro o aprobación de los resultados esperados en áreas del plan de estudio o los grados cursados, sin que desestime lo importante: el incentivo de dominar aprendizajes desde el aula y de provecho para responder a los retos que depara la existencia, esencialmente útil en otras latitudes con respecto a los perímetros de la entidad educativa.

En este orden de ideas, una paradoja asoma y se resume en los siguientes interrogantes: ¿acaso hablar de aprendizaje de dominio por aprender y de desempeño por aprobar no es una verdad de Perogrullo?, ¿promover es equiparable a aprender?, ¿sabemos qué hace que un proceso de aprendizaje sea eficaz para aprobar, pero no qué hace que se convierta en eficaz para

aprender desde el aula y para los demás contextos?

De esta forma, es importante fijar la mirada al tema del aprender por dominio y aprender para el desempeño desde el vínculo familia-escuela y analizar de manera más aguda y comprensiva el universo correlacional del aprobar desde lo escolar o aprender desde lo educativo, de parte de los intervinientes del proceso de adquisición de aprendizajes en términos de los resultados.

A modo de inconclusión, es importante afrontar el siguiente desafío: se plantea un estudio sobre dominar el aprender o desempeñar el promover: la disyuntiva entre dominio y desempeño que suscita en las realidades escolares.

Marco teórico

*“Pensar en el aprender es dar prioridad al acto creativo
del conocimiento;
situarnos desde la enseñanza implica permanecer
en el lado instruccional de la pedagogía”
(Assmann, 2002)*

Corresponde en este episodio partir con el tema principal de la investigación: el aprendizaje para el dominio y el aprendizaje por el desempeño. Para hacer más consecuente el inicio del análisis teórico escogido, se aborda en este aparte los principios conceptuales del proceso de aprender desde dos enfoques: la teoría del aprendizaje para el dominio y la teoría del aprendizaje por desempeño, en el contexto escolar y finalmente comprendidos se profundiza en el asunto valorando la teórica predominante que explica el acto de aprender en el escenario de aula; de manera ineludible se esboza el proceso instruccional en la escuela de estudiar para aprender y estudiar para promover.

Con el interés puesto en las realidades del aula, se exponen las singularidades del proceso de aprendizaje por resultados para el dominio y por resultados para el desempeño, desde el papel del docente, las particularidades de los educandos y las posturas que adoptan los restantes integrantes de la comunidad educativa y agentes externos de influencia.

El acto de aprender: ¿en una encrucijada entre el dominio y el desempeño?

Para comprender la posible encrucijada que se pueda estar presentando en el proceso de aprender desde sus resultados en los espacios de aula escolar, se aborda la teoría de preferencia de autores que han referenciado al respecto y que es fundamento crucial del presente estudio de investigación.

Inicialmente la perspectiva de Ames (1992) que refiere dos enfoques, cuando se busca definir y actuar sobre los objetivos de logro del aprendizaje en las realidades del salón de clases, respecto que, uno se basa en objetivar el conocimiento hacia el dominio del mismo y el otro de carácter reduccionista y cortoplacista, al condicionar el accionar hacia el desempeño.

Precisamente es lo que se aprecia en los escenarios del aula de clases de los educandos de los niveles de básica y media, cuando se opta por un aprendizaje basado hacia dos tendencias: una delimitada por ese actuar predispuesto por el alcance de objetivos o logros mediados por el desempeño (a corto plazo; responder al aquí y para el ahora, a lo inmediato) y la otra fundamentada por una formación para el dominio (ir hacia el comprender y mejorar una habilidad o competencia).

Se puede comprender de Ames (1992) que los objetivos por dominio significan (lograr importantes niveles de aprendizaje) y objetivos por desempeño es (priorizar el alcance de resultados para promover o aprobar, lograr la nota o calificación que satisfaga a las partes). Siendo estos enfoques predominantes en las realidades de aula, si sus intervinientes deciden acogerse sea alcanzar un nivel de aprobación o si se interesa por comprender cada oportunidad de estudio.

Por esa misma línea Dweckc (1986), denotó dos enfoques en el proceso de adquisición de aprendizajes, refiriéndolos como objetivos de aprendizaje y objetivos de desempeño en los contextos escolares, en el que al primero lo definió como la oportunidad para desarrollar capacidades variables para responder a los retos que le depare el día a día en la vida escolar, cosa distinta cuando un estudiante desarrolla su accionar bajo objetivos de desempeño, pues dice que

su premura es alcanzar un resultado, más que desarrollar habilidades de entendimiento. Muy a fin Nicholls (1984), denominó el rendimiento del aprendizaje, en términos de implicación en la tarea (deseo de dominar una tarea de manera principal para desarrollar la propia capacidad) e implicación en el yo (preocupación por demostrar un desempeño exitoso al propio sujeto o las demás, sin esforzarse demasiado).

Las anteriores definiciones, con respecto al resultado del aprendizaje, en los contextos de aula, generan representaciones variadas al referir la concepción del éxito escolar y sus formas distintas de pensar con relación a la materialización del rendimiento académico, en el marco del proceso de adquisición de aprendizajes.

Los educandos que optan por la perspectiva de dominio, tienden a motivarse hacia el desarrollo de procesos y acciones más complejas, se involucran directamente y activamente y persisten de manera continua con la búsqueda de aprendizajes de elevada calidad (Butler, 1987; Elliot y Dweck 1988). Desde la otra perspectiva, cuando reina un aprendizaje basado en objetivos por desempeño, la probabilidad alta, es que el patrón de motivación sea la adopción de estrategias de aprendizajes superficiales, más de plazo inmediato (rol memorístico) con aspiraciones por sobresalir para evitar desaciertos o fracasos y no quedar expuestos al reproche de quienes les piden cuentas o resultados, se podría decir que la preocupación es no verse mal (salvaguardar las apariencias) con los demás, así implique consigo mismo, que conscientemente su resultado es de precaria calidad.

Es incuestionable que en efecto es beneficioso el aprendizaje que se fundamenta en ejercitar el dominio, desde el entendido que la formación se enfoca por la adquisición de

conocimientos en los educandos, que les sean útil en su aplicabilidad para los diversos momentos de verdad que les depare su existir y no como respuesta exclusiva a prerrequisitos de la vida escolar, por esta razón el principio y finalidad no es estar supeditados a la búsqueda de la nota que representa el aprobar o promover simplemente, empero, de lo que se trata es de aprender para afrontar los retos y complejidades que pone de presente las realidades del mundo.

No obstante, los dos enfoques de aprendizaje por resultados (dominio y desempeño), tal como lo plantean los autores mencionados se circunscriben exclusivamente a los escenarios y en los acontecimientos de la vida en la escuela, no se considera su impacto fuera de las fronteras de la institución educativa.

El acto de aprender: desde un aprendizaje para el dominio

A partir de una preferencia conceptual delimitada sobre el aprendizaje para el dominio que considera además del componente de cognición, criterios expresivos, ciudadanos y valóricos, propios de un desarrollo integral, lo que quiere decir desde las demás dimensiones, como la actitudinal y procedimental del estudiante, como postura sistémica del ser, conviene el abordaje de autores que han referido con relación a las motivaciones humanas para el logro del rendimiento del aprendizaje, en términos de dominar una competencia, habilidad o tarea, atribuyendo unos rasgos que internalizan los sujetos en el acto de aprender suscitado en el aula de clases.

De Nicholls (1984), se puede estimar que denotó del aprendizaje para el dominio (o la

implicación de la tarea), como ese deseo que fluye por tener autoridad para el manejo de un área del conocimiento de manera principal a fin de desarrollar las capacidades y destrezas.

Categoricamente sustenta que cuando los sujetos aprenden por dominio, la tendencia es hacerles frente a desafíos reales porque les reta en oportunidades para superarse y continuar en avanzada hacia nuevos y mejores alternativas para su formación.

En cuanto a Carrol (1963) y Dweck (1986) sostienen que cuando el objetivo es alcanzar el aprendizaje (dominio), los estudiantes prefieren las tareas de estudio que los retan y les proporcionan oportunidades para competir y desarrollar nuevos conocimientos y disposiciones. La característica sobresaliente es desempeñarse de manera efectiva, por tanto, eligen compromisos más desafiantes para retarse a sí mismos y profundizar en competencias y en el dominio de unas habilidades. Añade también que los estudiantes que tienden por una orientación hacia el dominio muestran mayor confianza y credibilidad en el profesor como fuente de significativa utilidad y considerable conocimiento e información (son vistos como referente de apoyo para transcender en los aprendizajes).

Para Butler (1987) existe una alta probabilidad que los sujetos que desarrollan una orientación hacia el enfoque de dominio pasen más tiempo aprendiendo y desarrollando una competencia o habilidad. Y que persistan por las tareas y compromisos de mayor grado de complejidad o dificultad, por la pasión que generan los desafíos, Elliott y Dweck (1988). Quiere decir que el patrón de motivación es el desarrollo de procesos y acciones de diversos grados de dificultad, lo que los involucra activamente en alcanzar propuestas de aprendizajes que respondan a exigentes expectativas de formación.

Por su parte, Ames (1992) ha argumentado que los sujetos con una orientación hacia la búsqueda de objetivos de dominio, se caracterizan por el esmero o preocupación por comprender e integrar el objeto o tarea de estudio y mejorar sus competencias o habilidades. Por lo que su proceder se asocia con un patrón que lo conduzca permanentemente al éxito para entender y dominar cada oportunidad y estrategia de aprendizaje.

Para Ames (1992), quienes se enfocan por el aprendizaje para el dominio, repelan con aquellas propuestas de estudio de elemental desarrollo, porque no contribuyen en generar oportunidades retadoras y que provoquen niveles de exigencia ascendente y que les implique mayor esfuerzo por mejorar o lograr nuevas habilidades y destrezas. Esto por el deseo constante de dominar las responsabilidades de estudio de manera primordial con el objeto de fortalecer sus capacidades y alcances.

Esta autora, arguye que los sujetos que direccionan su atención al dominio de tareas de estudio, habilidades o competencias, acogen cuestionamientos que les reta a comprender, reflexionar y analizar la manera de dominar los aprendizajes desafiantes, lo que conlleva al descubrimiento y producción de acciones formativas que son representación de significación y permanente interés.

Se ha comprendido también que el ambiente para el aprendizaje en el aula de clases cuando está estructurado por un enfoque de dominio, los intervinientes con resultados exitosos se los atribuyen al esfuerzo, dedicación y constancia y en los casos de fracaso, se responsabilizan denotándolo como falta de compromiso o no uso de estrategias pertinentes y asertivas. En toda circunstancia, reconociendo y valorando lo que hizo y dejó de hacer la persona.

De Covington (1992) se rescata su postura en cuanto que las personas que adoptan aprendizajes para el dominio, se enfocan hacia la atención del objetivo y fundamento del trabajo o tarea de aprendizaje de un curso o material de estudio; por lo que el tiempo y el esfuerzo lo dedican para la apropiación y comprensión del conocimiento para desenvolverse con soltura en los requerimientos y exigencias del entorno escolar.

La teoría abordada sobre el aprendizaje para el dominio, permite entender que su esencia se le atribuye al acto propio y específico de aprender, comprender e interiorizar un objeto de estudio, por lo que se le concede la pretensión e interés por dominar una tarea o compromiso de formación, mejorarla y progresar en competencias o habilidades o adquirir nuevos saberes.

Si bien los autores en mención resaltan lo trascendental de forjar en los ambientes de aprendizaje de los recintos de clase la orientación hacia un enfoque de dominio y el incentivar que los involucrados del proceso de aprender se acojan a este, por la fertilidad y efectividad en el alcance de los aprendizajes escolares, hace falta ahondar sobre las posibilidades que genera aprender con profundidad para responder, no en exclusiva a las exigencias de aula y escenarios de la escuela, sino desde la practicidad en cuanto que lo que se aprende en contexto escolar, sea de utilidad en otras latitudes diferentes al escenario del plantel educativo.

El acto de aprender: desde un aprendizaje para el desempeño

Continuando con la preferencia conceptual delimitada corresponde en este aparte emprender sobre el aprendizaje para el desempeño, por tanto hace remisión directamente a la teoría explícita hallada de este otro enfoque del aprender como accionar de resultados, para esto conviene abordar aquellos autores que fijaron su postura respecto a las motivaciones humanas

para el logro del rendimiento del aprendizaje, en términos del desempeño, como perspectiva de capacidad y valía propia, atribuyendo unos rasgos que interiorizan los sujetos en el acto de aprender que surte en los contextos de la escuela.

Nicholls (1984) fija su posición respecto la perspectiva de aprendizaje por desempeño (o implicación del yo), como el deseo de demostrar un desempeño exitoso a sí mismo o a los demás, en el que la preferencia es el logro del éxito sin tener que esforzarse demasiado. Los que aprenden para el desempeño tienden a evitar las tareas de estudio de dificultad moderada, por lo tanto, prefieren las responsabilidades de fácil realización que sean garantía de triunfo, sin mayor esfuerzo, ni niveles de exigencia.

En Carrol (1963) y Dweck (1986) se aborda la postura en la que refiere que los sujetos que se enfocan por una orientación hacia el aprendizaje por desempeño, tienden por un accionar basado en la eficacia de logros y resultados que representen de alguna manera reconocimiento escolar y familiar, como también de desconsideración y valoración de pares y superiores. Lo que prima es el afán de verse bien y sentirse convenientemente competitivo por resultados académicos representados con el alcance de las notas o calificaciones suficientes, más que conseguir niveles complejos de entendimiento y comprensión de saberes y habilidades.

Cuando la preocupación es verse bien, más que desarrollar niveles complejos de entendimiento, los sujetos se enfocan hacia el aprendizaje por desempeño, desarrollando un patrón de conducta de evitación del fracaso a toda costa, con la no reprobación escolar y evadir, de esta manera quedan expuestos ante la escuela y con la familia (las apariencias juegan un papel preponderante, más que la oportunidad de aprender desde las adversidades). Motivo por el cual,

la tendencia es priorizar compromisos y tareas de aprendizaje con características superficiales o elementales, que implique menor esfuerzo, pero que den garantías de éxito en los resultados académicos.

Asimismo, Dweck (1986) argumenta que se presenta una elevada factibilidad de no apreciar el progreso o avance como resultado de un continuo desarrollo, sino que se autodeterminan con incapacidad cuando el desempeño adecuado no se da en el instante; en consecuencia, el fracaso los desestimula e inmoviliza.

Por su cuenta Ames (1992) arguye que los sujetos que direccionan su atención en el aprendizaje por desempeño privilegian interrogantes que les faciliten resolver con prontitud los compromisos o tareas de estudio o aquellos que vanamente le dejan ver resultados favorables, porque el interés no se circunscribe en entender o internalizar una formación de alta calidad, sino lograr resultados que medianamente den parte de tranquilidad para no estar expuesto a exigencias y reconvenciones.

Se comprende que quienes se enfocan por aprendizajes para el desempeño, desarrollan un patrón de motivación determinado por la usanza de estrategias de aprendizaje superficiales o de corto plazo (memorización) y condicionándose por el afán de verse mejor que los demás. Esto genera una mayor predisposición por elegir tareas de estudio elementales o sin mayores exigencias; y como efecto menor, la no estima por aquellas que generan desafíos reales, por lo que consecuentemente se obtienen resultados precarios cuando les implica ocuparse en ellas.

Por su parte Covington (1992) explica que cuando se prefiere por un accionar pedagógico cuya orientación es el aprendizaje para el desempeño, la probabilidad superior es que el profesor

sea apreciado como ente fiscalizador que no valora, ni retroalimenta el progreso individual, sino que compara y descalifica desde los resultados y en relación con los pares o semejantes. Con respecto a los intervinientes del proceso de aprender, manifiesta que cuando asoma el éxito se los otorga en exclusiva a sí mismo, distinto cuando se presentan los fracasos, porque se le atribuye a condiciones o factores externos de la persona, abrigando una actitud a la defensiva.

De Covington (1992), se acoge su aporte en cuanto manifiesta que, aquellos sujetos que procuran un aprendizaje por desempeños propenden por la dedicación y esfuerzo para destinar la mayor parte del tiempo y la voluntad al entrenamiento para el logro de resultados satisfactorios en exámenes o pruebas de medición, pero cuando el efecto es reprochable, se desatan reprensiones y controversias y cuando es aprobable conlleva a un fin inmediato de la tarea de aprendizaje, pasando rápidamente la página, obviando las alternativas de reflexión o retroalimentación.

De la postura de Stipeck (1993) vale la pena apreciar la referencia que hace del enfoque de aprendizaje para el desempeño cuando surge el malogro escolar, expresa que la tendencia de las personas es el uso estrategias fundamentadas en excusas para evitar ser vistos como deficitarios en su capacidad, o en su defecto prefieren claudicar al considerar que no hay condiciones para responder de modo pertinente. Se desestiman las situaciones infortunadas como circunstancias que retroalimentan el proceso de aprender, por lo que resulta de menor factibilidad estimar el progreso o avance como fruto de trabajo continuo; y de mayor factibilidad autodeterminar incapacidad cuando el desempeño satisfactorio no se presenta en el instante; y como efecto el fracaso los obnubila.

La teoría abordada sobre la perspectiva de aprendizaje para el desempeño, permite

comprender que su accionar de circunscribe al alcance de resultados que dan cuenta de la aprobación o promoción en el ámbito escolar, determinando como patrón de motivación humana la internalización de conductas encaminadas por el logro de notas o calificaciones satisfactorias, como representación de tranquilidad y sentimiento de deber cumplido, sin que necesariamente sean la representación del alcance de aprendizajes superiores y significativos, de ahí que los autores referenciados coinciden en ver el aprendizaje por desempeño de manera desfavorable desde todo punto de vista y por tanto destinado a ser desestimado o abolido de los contextos escolares.

Se despliega un actuar para que se impida que el proceso de aprender sea objeto de conspiraciones y desavenencias entre las partes implicadas, de ahí que evitar el desacierto y el fracaso es la consigna, antes que ser visto como importantes oportunidades de construcción de diálogos que enriquezcan y florezcan aprendizajes competitivos y vigentes.

Si bien es cierto, los autores en mención enfatizan en la importancia de desanimar en los contextos escolares el accionar orientado hacia aprendizajes para el desempeño, por lo simplista que puede resultar en menoscabo de una educación auténtica, eficaz y duradera, corresponde ahondar entre los interlocutores directos y externos influyentes, sobre el acto de aprender en cuanto a lo que los moviliza a adoptar ciertas conductas y a resistir a otras, para una mejor comprensión de esta realidad viva, tensionante y perenne, como una circunstancia de modo tiempo y lugar, siempre interesante de estudiar.

Aprendientes para el dominio y aprendientes para el desempeño: ¿una realidad escolar?

Ames (1992) ha inferido que el modo en que los ambientes de aprendizaje en los recintos

de clases sean constituidos (tales como, el sistema de notas o calificaciones, recompensas y castigos, trabajo de estudio) acaban interviniendo en el carácter de los estudiantes con respecto a lo que piensan de ellos mismos y de su trabajo académico, y posteriormente en la manera del cómo y en qué medida aspiran a aprender. Esto quiere decir que de acuerdo a las disposiciones que se adopten en salón de clases, en esa medida se estructuran los enfoques que emergen del acto de aprender.

En el marco de esa autonomía escolar que se transfiere a los distintos contextos de la institución, le permite por elección y decisión propia al docente de hoy, poder influir en la estructura de la forma como aprenden sus estudiantes. Buena parte del carácter que adoptan los aprendientes en su formación están matizados por el aprendizaje por dominio o desempeño que su maestro decida desplegar.

No obstante, es conveniente advertir que el accionar pedagógico cimentado en dominar el aprender o encauzado hacia desempeñar el aprobar, no es imputable como competencia exclusiva de los docentes; por una parte, a los estudiantes se les observa preocupados por anticipar cómo serán las pruebas y evaluaciones y lo qué deben preparar para responder exitosamente a dichas actividades previstas como mecanismos de medición de sus avances, pero por lo general no se aprecian reflexiones, ni cuestionamientos con respecto a que los criterios de evaluación estén direccionados más allá de la búsqueda del promover, para el logro del verdadero aprender. Quizás sea esta realidad que siempre han conocido a lo largo del proyecto de vida escolar, por tanto, así funciona desde esta perspectiva y no ha despertado el interés por requerir redefiniciones, reformas, ajustes o modificaciones.

Para Brockbank y McGill (2008) el aprendizaje cuando es orientado en la obtención de una calificación para ganar o promover la asignatura o el curso, es el resultado de estímulos extrínsecos del contexto escolar. Se infiere con esto que, la influencia de los ambientes de aprendizaje puede determinar la estructura en la forma como los estudiantes pretenden aprender.

En lo que atañe a directivos, superiores académicos y los familiares de los educandos, responsables también de custodiar la garantía y eficacia formativa, aunque ejercen cierto grado de acompañamiento y control que varía en las realidades escolares, no deja de asomar la preocupación por cumplirse con los resultados escolares fundamentados en la aprobación y personificados en estadísticas que no sean sinónimo de alarma entre los miembros y copartidarios directos y externos de la comunidad, así no haya garantías en el abordaje de verdaderos aprendizajes para la colectividad estudiantil. Hay especial admiración y reconocimiento cuando se aprecia habilidad y destreza por el logro sobresaliente de puntajes en pruebas y evaluaciones que sean semejanza de aprobación, sin que importa su desemejanza con respecto al entrenamiento que se espera para saber afrontar retos y exigencias de vida, distante del salón de clases y alejado del contexto escolar.

Para el caso de las entidades reguladoras o de vigilancia de las instituciones educativas, en su radar no está la inspección como tal de los enfoques de aprendizaje que se puedan estar estructurando o adoptando en el contexto de la escuela. Por tanto, no se rinde cuenta sobre si la educación ofrecida está basada en aprendizajes para dominar el objeto de estudio y en cuanto al aprendizaje para el desempeño los entes gubernamentales de educación se circunscriben exclusivamente a recopilar datos estadísticos, en este caso sobre las tasas en los resultados de

aprobación y reprobación de la evaluación académica de los niveles de preescolar (grado cero), primaria y bachillerato.

Por su parte el referente normativo vigente (Decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional), en materia de política pública sobre la gestión de los resultados académicos del aprendizaje en las instituciones educativas de básica y media, está orientado en función de dar prelación a la disposición de criterios para alcanzar un óptimo rendimiento académico de la comunidad escolar, donde se conmina a los distintos integrantes de la colectividad educativa para la búsqueda de la aprobación o promoción escolar, como indicador predilecto de calidad educativa (República de Colombia Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Con respecto al desempeño desde la óptica de las pruebas externas nacionales estandarizadas son referentes para clasificar la calidad educativa de las instituciones del país, por lo que los puntajes bajos o regulares en las pruebas dejan entre dicho la labor que cumplen los diferentes integrantes de la colectividad educativa. Para Fried (2004) la educación del nuevo milenio, tiene como tendencia manifiesta presionar a los estudiantes, docentes e instituciones, para que se: “Enseñe y se aprenda para el examen” y no para más allá de los retos de esa prueba, como formar desde la escuela, para la vida. La tendencia es privilegiar el aprendizaje basado en el desempeño, porque el objeto es alcanzar resultados sobresalientes en las pruebas estandarizadas.

Asociado a la habitual malquerencia ocasionada por los deficientes resultados académicos escolares entre los intervinientes del proceso de aprendizaje, obsesiona al Estado y a

la sociedad, el que los planteles educativos alcancen ponderados puntajes en las pruebas estandarizadas nacionales o internacionales, por esto cuando lo que se obtiene está a la baja según los referentes definidos y en comparación entre instituciones, de inmediato se suman los medios masivos que surgen con grandes titulares y señalamientos, con su lógica comunicacional, que consiste en dejar en entredicho la educación a partir del aprendizaje por desempeño, en este caso registrado a partir de la habilidad y destreza para aplicar a un instrumento que se toma como rasero para valorar la eficacia educativa, sin darse el debido tratamiento que reviste analizarse una información trascendental, de manera integral y objetiva (Brunner, 2003).

Se puede comprender hasta aquí que en los niveles de educación básica y media, en lo que concierne a la gestión del conocimiento, prioriza la implantación de criterios en materia del rendimiento académico de la comunidad escolar, perpetuando la tendencia por el logro de la aprobación o promoción escolar, como indicador privilegiado de calidad educativa. Por tanto, el predominio del accionar pedagógico se circunscribe por la búsqueda de acciones que respondan por aprendizajes para el desempeño, sustentándolo desde la lógica de la aprobación académica y como efecto no se ahonda en el ejercicio de aprendizajes para el dominio.

Quiere decir que, el aprender en las realidades del aula, podría estar supeditado sustancialmente al alcance de las notas o calificaciones que finalmente representen si avanza o no hacia un próximo objetivo académico. La experticia que se valora entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa es responder habilidosamente a una prueba, evaluación o actividad de valoración académica, sin que necesariamente implique el fortalecimiento de una habilidad o competencia de utilidad para los distintos escenarios por donde se deambule, pero

especialmente más allá de los requerimientos del aula y no inferior a la cotidianidad de la vida que es a la que finalmente se enfrenta para saberse tomar decisiones acertadas.

Otras perspectivas en contrate con aprender para el dominio y aprender por desempeño

La construcción de teoría sobre el aprendizaje desde la óptica de sus resultados esperados, se ha planteado desde hace mucho tiempo. En contraste con la categoría de aprender para el dominio y aprender por desempeño se puede referir hasta la actualidad diversos planteamientos que suman a la mirada de una educación matizada por responder a unos principios y fines que sean garantes de procesos pertinentes y eficientes en el aprendizaje de los estudiantes.

Desde Dewey (1945) se destaca la necesidad de orientar una pedagogía que articule los contenidos escolares, con las actividades de la vida cotidiana del aprendiente, por lo que la programación curricular de la entidad educativa deba promover acciones de aplicabilidad para los diversos escenarios. En este sentido, Bruner (1960) destacaba que el acto de aprender en los espacios de aula, debe crear oportunidades para que el estudiante extrapole su experiencia fuera de las fronteras de la escuela, para prolongar lo aprendido. Como realidad vivida a partir de momentos de verdad y no de simulación de eventos, el aprendiente debe percibir el aprendizaje, de tal manera que pueda emplear los conocimientos y destrezas en entornos cotidianos, según Piaget (1999).

Como la cognición es situada o el desempeño es auténtico indican Brown *et. al.* (1989), partiendo de la postura en cuanto que la práctica diaria y cotidiana de lo aprendido se acerca al sentido, principio y fin del conocimiento, para su aplicabilidad en contextos reales y no para que

se responda a momentos ficticios o de simulación de eventos. En este sentido, Brown *et. al.* (1989) asevera que el aprendizaje situado en escenarios determinados y con el apoyo pertinente, logra en los aprendices el empleo del conocimiento adquirido en posteriores situaciones para enfrentar nuevas realidades o problemas de la cotidianidad.

Es gracias a la realización del desempeño auténtico o cognición situada, entre lo que se sabía y el cambio cognitivo que se produce de utilidad para nuevos espacios del conocimiento, hace que tenga importancia que un desempeño se transforme en significativo para el que lo efectúa, según Ausubel (1968). En similar sentido, Lave (1997) y Stone- Wiske (1998b), han relacionado el aprendizaje auténtico y la experiencia real, en el que la adopción de problemas de la cotidianidad y su comprensión, faculta la construcción de conocimientos de utilidad para los distintos escenarios de la vida, de quien aprende.

Por su parte, Perkins (1998) y Gardner (2004) sobre la enseñanza para la comprensión expone que ésta se manifiesta y prospera cuando un aprendiente pone en práctica los aprendizajes de utilidad en contextos reales y no basa sus elaboraciones a partir de la memorización y en cumplimiento de actos rutinarios, prerrequisitos de exigencias de momento. Asimismo, Laurillard (1993), Díaz Barriga (2003) y Brown *et. al.* (1989) expresan que, a partir de la enseñanza o cognición situada para el aprendizaje, que el acto de un verdadero aprender supera la memorización de contenidos. Es así que, Perkins (1998) refiere que la educación debe promover el desarrollo y apropiación de conocimientos de utilidad y aplicabilidad de lo que se aprende.

De lo expuesto hasta aquí, se puede concluir que las distintas variantes referenciadas

Las cualidades que se referencian en las distintas denominaciones que le dan los autores citados, están afín con la categoría de aprendizaje por dominio y por el contrario con marcada diferencia y distanciamiento con respecto al aprendizaje por desempeño que pueda suscitar en la educación.

Diseño metodológico

Aprendientes para el dominio y aprendientes para el desempeño: la ruta de una investigación *in situ*

Este estudio acoge una epistemología del aprendizaje para dominio y del aprendizaje para el desempeño, en torno a la caracterización de sus aprendientes y el contexto escolar, desde el rigor y la invención del ejercicio investigativo. Una epistemología que interprete el fenómeno desde sus significados y significantes que sus agentes le otorgan, en el que la descripción no se asfixie entre sentires y pareceres, sino que dé cabida a la polifonía de voces que suscitan de realidades fundadas.

Las siguientes líneas de este apartado reseñan el abordaje de los particularidades de la investigación adelantada y el discurso metodológico fundamento esencial que contribuye con aquellos componentes precisos y oportunos para dar cuenta de los propósitos trazados, responder a la cuestión del estudio y referir el planteamiento de indagación a partir de las categorías de análisis, en el que se especifique el procedimiento que implica el estudio, el escenario donde se presenta el fenómeno, asimismo las particularidades de los intervinientes y la posible muestra y el mecanismo para su delimitación.

Se definen igualmente las técnicas y sus respectivos instrumentos empleados para recabar los datos y el acervo de información que documentan la realidad y sus perspectivas que se pretendieron dejar en evidencia para su formulación e ilustración como aporte al conocimiento.

Sentido y con sentido del estudio

Sumergirse en el estudio de un fenómeno referente a una realidad de aula, representa un

connotado sentido y significación en el terreno de la acción investigativa de la educación, por lo valioso que pueden ser nuevos aportes a saberes existentes, desde la complejidad y del mismo modo, lo maravilloso de la vida escolar como espacio *sui géneris* para su abordaje.

Las prácticas del salón de clases son diálogos con sentido que ameritan su escucha, análisis y comprensión para hacerlas visibles y evidentes, desde el rigor de la sabiduría científica. Este trabajo investigativo se ocupa de los momentos de verdad en contexto escolar, enmarcados en el acontecer pedagógico en el que se aprecian las interrelaciones entre educadores y educandos, por el rol que ejercen como fuentes primarias y protagónicas, para responder a los objetivos trazados en esta tesis doctoral.

Este estudio está planteado desde el aula como escenario ideal de acervo de conocimiento sobre condiciones y acontecimientos, en cuyo escenario particular confluyen mentores y discípulos, y que sus interacciones permiten ser material vital para el correspondiente ejercicio analítico y reflexivo como contribución en el campo de la investigación educativa en lo referente a un fenómeno escolar.

La mirada al paraje de la realidad abordada

Descripción del lugar: de educar para adultos a educar para todos.

Los Colegios COFREM, son el epicentro génesis del estudio de investigación de la realidad de aula para ser abordada. Estos planteles educativos se encuentran ubicados en el departamento del Meta, en cinco de sus municipios, al Nororiente de la Ciudad Capital, se sitúa el Colegio COFREM Villavicencio, en el barrio San Luis, de la comuna 4, Avenida Catama

No.19-45. Su fundación como entidad educativa se originó en la década del 70, por Cofrem, Caja de Compensación Familiar del Meta, institución cuya naturaleza privada y no lucrativa, hace que se constituya en servicio social misional de conformidad con el sistema de compensación de que trata la Ley 21 de 1982, del ministerio del trabajo.

Por principio creador, la comunidad en condición de afiliación a la Caja de Compensación se beneficia de niveles de subsidio en las tarifas de los servicios tomados, un 95% del total, hace parte de la población afiliada beneficiaria, los cuales se ubican en el estrato socioeconómico 3, y el otro 5%, está representada en personas no afiliadas o particulares, lo que significa que no son beneficiarios del subsidio familiar, dicha población se encuentra en su gran mayoría en el estrato 4.

En el último decenio se ubicó como el establecimiento educativo de naturaleza privada con el mayor número de estudiantes matriculados del Meta, ampliando su presencia en cinco municipios más del Departamento, como son: Acacías, ubicado en la calle 11 No. 24-44 barrio El Dorado Alto, Suroccidente del municipio; Guamal, situado a 200 metros vía a la ciudad de Castilla La Nueva; San Martín, localizado en la calle 5 No. 6-55 barrio Fundadores, centro del municipio y Puerto López, ubicado en la calle 6 No. 5-23 barrio Centro, ofertando el servicio educativo en los niveles de educación inicial, preescolar, básica, media, y educación para adultos, con una población escolar que supera los 6.000 estudiantes.

Lo que es en la actualidad el Colegio COFREM nació como alternativa para dar solución a las limitaciones que la planta del personal presentaba en cualificación de los conocimientos y respectivos estudios formales, motivo por el cual Cofrem Caja de Compensación tomó la

decisión de constituir una institución de formación y educación, denominada en sus inicios como Centro Funcional para Adultos, cuya oferta educativa correspondía al nivel de primaria, realizando dos cursos por año escolar, para luego al día de hoy ampliar la propuesta a los distintos niveles de formación, trascendiendo de educar para adultos, a educar para todos.

Población objeto

La población objeto del presente estudio se circunscribe a la comunidad educativa de los colegios COFREM, representada en los docentes de los tres últimos grados de la secundaria, los educandos de los grados novenos, décimos y once y sus padres de familia o acudientes.

El procedimiento de selección empleado, para determinar la comunidad educativa participante se efectuó teniendo en cuenta tres condiciones (selección por criterios, disposición y muestreo aleatorio):

Selección por criterios.

Para esta condición, debió precisarse los perfiles de la población participante en la aplicación de los instrumentos. (Goetz y LeCompte, 1988). De ahí que los requerimientos para la población convocada se delimitaron de la siguiente manera:

- Educandos matriculados en los grados noveno, décimo y once de los Colegios COFREM con sede en los municipios del departamento del Meta: Acacías, Guamal, Puerto López, San Martín y Villavicencio.
- Padres de familia y/o acudientes de los estudiantes matriculados en los grados noveno, décimo y once de los Colegios COFREM con sede en los municipios del departamento del Meta:

Acacías, Guamal, Puerto López, San Martín y Villavicencio.

– Docentes que imparten clases en las diferentes áreas y/o asignaturas de los estudiantes matriculados en los grados noveno, décimo y once de los Colegios COFREM con sede en los municipios del departamento del Meta: Acacías, Guamal, Puerto López, San Martín y Villavicencio.

– Estudiantes de noveno, décimo y once, con los más elevados promedios académicos de sus respectivos grados o cursos.

– Padres de familia y/o acudientes de los estudiantes con los más elevados promedios académicos de sus respectivos grados o cursos.

– Estudiantes con los más bajos promedios académicos de sus respectivos grados o cursos.

– Padres de familia y/o acudientes de los estudiantes con los más bajos promedios académicos ponderados de sus respectivos grados o cursos.

– Que la comunidad educativa interviniente (docentes, estudiantes y sus padres de familia o acudientes) respondan un cuestionario, constituido de 14 interrogantes, de los cuales 7 se relacionan con aprendizaje para el dominio y 7 con aprendizaje para el desempeño, mediante formato Google Drive y que debía ser resuelto en su totalidad.

Tabla 1.

Distribución de la comunidad educativa participante del proceso de selección inicial

Colegio Sede	No. estudiantes con los más altos y bajos promedios académicos de (9°, 10°, 11°)	No. estudiantes con los más altos y bajos promedios académicos de (9°, 10°, 11°) que respondieron el cuestionario	No. De padres que respondieron el cuestionario	No. docentes que respondieron el cuestionario
Colegio Cofrem Acacias	30	30	33	11
Colegio Cofrem Guamal	30	30	25	5
Colegio Cofrem Puerto López	30	30	24	8
Colegio Cofrem San Martín	30	30	22	13
Colegio Cofrem Villavicencio	30	25	23	12
Totales	180	145	127	49

Con la participación de 145 estudiantes, 127 padres de familia y 49 docentes, que desarrollaron el cuestionario de 14 preguntas sobre el aprendizaje para el dominio y aprendizaje para el desempeño, de dio inicio para recabar la información, mediante formato de Google Drive.

Selección por disposición

Esta condición tiene que ver con la actitud (voluntariedad y predisposición) de estudiantes, padres y docentes para participar en el estudio y la cercanía de los intervinientes del fenómeno estudiado con respecto del investigador titular. Es así que la condición por disposición se plantea con la convocatoria para participar en grupos focales a 12 estudiantes (dos por sede, representados en el de mayor y menor nivel de aprobación académica, sus respectivos 12 padres de familia y 12 docentes de aquellas áreas y/o asignaturas que arrojan el más alto y más bajo porcentaje de reprobación escolar de los grados noveno, décimo y once. El criterio por disposición es importante puesto que tiene como finalidad mitigar riesgos relacionados con el sesgo de la información al condicionar o constreñir a los participantes en su vinculación con las

sesiones planteadas. Es así que en la aplicación de los grupos focales se evidenció que del total de convocados 36, participaron 23, en cinco sesiones, distribuido de la siguiente manera:

Tabla 2.

Distribución de comunidad educativa participante por disposición.

Comunidad	No. Convocados	No. Participantes en los grupos focales	Total de sesiones
Estudiantes	12	11	3
Padres de familia	12	4	1
Docentes	12	8	1
Totales	36	23	5

Muestreo aleatorio

La tercera condición es de muestreo aleatorio, producto del favorecimiento de inferencias formales y generalizaciones fundamentadas en la información de las fuentes con quienes se cercioraron los datos. Para la realización de esta fase se tuvo en cuenta lo sugerido por Goetz y Lecompte (1988), quienes exponen que las inferencias y generalizaciones propenden por exponer los fenómenos y sus relaciones observados al interior de la población de estudio. Por tanto, la condición de muestreo aleatorio se realizó con la realización de observaciones estructuradas en contextos de aula en los que interactúan docentes y grupos o cursos de estudiantes, cuyas áreas y/o asignaturas académicas registran el mayor y menor nivel de aprobación escolar.

Con base en esta condición, se realizaron finalmente 6 observaciones estructuradas en cada sede educativa, para un total de 30, mediante muestreo aleatorio entre los grados noveno, décimo y once, teniendo como referente aquellas materias de estudio que registran el más alto y más bajo niveles de promoción escolar.

Tabla 3.

Distribución de la muestra aleatoria para aplicar la observación estructurada por institución educativa.

Colegio Sede	No. de Unidades por grado con > < nivel de aprobación por grado	No. de muestras aleatorias por sede
Colegio Cofrem Acacias	9°= 5 10°= 3 11°= 3	9°= 2 10°=2 11°=2
Colegio Cofrem Guamal	9°= 4 10°= 2 11°= 4	9°=2 10°=2 11°=2
Colegio Cofrem Puerto López	9°= 4 10°= 4 11°= 4	9°=2 10°=2 11°=2
Colegio Cofrem San Martín	9°= 2 10°= 3 11°= 4	9°=2 10°=2 11°=2
Colegio Cofrem Villavicencio	9°= 4 10°= 2 11°= 4	9°=2 10°=2 11°=2
Totales	52	30

Escenarios o espacios

El lugar en el que se realizó la sumersión para el abordaje de la realidad escolar que originó el presente estudio, corresponde a los espacios o escenarios determinados el desarrollo del accionar pedagógico donde confluyen educadores y educandos de los grados novenos del nivel básico y los décimos y onces del nivel de media de los Colegios COFREM. La investigación se enfoca en el contexto de aula mencionado específicamente, por el grado de razonamiento, madurez y trayectoria de formación de los estudiantes involucrados.

Argumentación del paradigma de investigación

La naturaleza del estudio sobre el aprendizaje basado en el dominio y el desempeño, se circunscribe, desde un paradigma predominantemente de corte cualitativo, porque requiere utilizar el acopiado de datos sin medición numérica para describir unas categorías en relación con los aprendizajes desde la perspectiva de sus resultados evidenciados en el contexto de aula y que respondan de manera pertinente a la pregunta de investigación. No obstante, conviene precisar que se contemplan algunos aportes cuantitativos que dan soporte a pautas observadas del fenómeno de estudio en los ambientes escolares.

También se considera cualitativo, porque requiere del análisis unos patrones de comportamiento en campo, para identificar las prácticas habitadas en situaciones reales de aula sobre el aprendizaje por dominio y por desempeño desde la perspectiva conceptual y metodológica, sus concepciones, tensiones y convergencias, cuyos datos a reunir se obtendrán de las fuentes de información y la muestra seleccionada representa en la población objeto determinada en estudiantes, padres de familia, docentes y directivos del nivel de educación básica y media, de instituciones educativas de la Caja de Compensación Familiar Regional del Meta .

Con respecto a los diseños cualitativos, McMillan y Schumacher (2005) señalan que:

Es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno (investigación de campo). La investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. El investigador interpreta fenómenos según los valores que la gente le facilita. Los estudios cualitativos son importantes para la

elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y el estímulo de conducta (p. 400).

Desde lo cualitativo se pretende analizar e interpretar, para describir y comprender acciones como:

Prácticas escolares que representan en el contexto de aula aprendizajes para el dominio y aprendizajes para el desempeño, en la búsqueda de dar respuesta a la pregunta de investigación delimitada.

Conductas y patrones de comportamiento de los distintos actores directos y externos del escenario escolar con respecto al sentido que le otorgan a estudiar para aprender y estudiar para aprobar dentro del proceso de aprendizaje.

En palabras de McMillan y Schumacher (2005):

El investigador interpreta los fenómenos en términos de los significados que la gente les da. Los investigadores cualitativos construyen un dibujo holístico y complejo con descripciones detalladas de las perspectivas de los informantes. Algunos investigadores cualitativos tratan abiertamente los valores que forman la narrativa. Los investigadores interactivos describen el contexto del estudio, ilustran las diferentes perspectivas de los fenómenos y revisan continuamente cuestiones desde sus experiencias en el campo (p. 44).

La intención de emplear el paradigma cualitativo se fundamenta en la pretensión de poder conseguir datos significativos para visibilizar el fenómeno de aula objeto de estudio. En palabras de Denzin y Lincoln (2011) desde lo cualitativo: “Los investigadores estudian las cosas en su entorno natural, intentando dar sentido o interpretar fenómenos en términos de los significados

que la gente les da” (p. 3).



Diseño de la investigación

La perspectiva socio-crítico como enfoque en el que se ubica la presente investigación

Sustentado en el enfoque socio-crítico en la presente investigación se puede asumir una postura más transformadora que haga que los distintos intervinientes del proceso de aprendizaje responsablemente trasciendan de la tendencia argumentativa hacia el desarrollo de destrezas actitudinales y procedimentales en relación a esa disyuntiva de las realidades del contexto escolar de la educación básica y media representada, en el que se estudia para aprender o se estudia para aprobar.

En palabras de Marín (2019):

La educación y la pedagogía, según el enfoque crítico social, se sustentan en el diálogo, a fin de profundizar en principios democráticos y generar una verdadera igualdad de oportunidades. Como una propuesta de enseñanza y aprendizaje, la educación y la pedagogía críticas deben incitar a estudiantes y docentes a desafiar las creencias y prácticas que se les imparten para lograr que se cuestionen ellos mismos, como miembros de un proceso social. De esta manera, recuperarán la confianza en la acción humana para vivir en paz, respeto y solidaridad mutua y transformar la realidad y el mundo que habitan (p. 158)

Por consiguiente, comprender el mundo de una realidad educativa circunscrita al proceso de aprendizaje desde sus resultados: dominio-desempeño, para analizar cómo suscita en los ambientes de la escuela, de tal manera que sea aporte para la reflexión, sensibilización y movilización del presunto paradigma en el cual se estudia para aprobar, hacia el de estudiar para

aprender, construir y trascender más allá del ámbito escolar; es factible que como ejercicio de investigación esté ubicado dentro del enfoque socio crítico.

El apoyo del método de investigación de etnografía educativa para una mirada adecuada del fenómeno

Entre el ejercicio de la recolección de datos y darle sentido a los mismos, es fundamental el apoyo de la investigación de etnografía educativa para lograr una mirada apropiada a la conducta del aprender en términos de los resultados, para captar su esencia como objeto que se hace evidente en las realidades escolares y como lo caracterizan los intervinientes, tanto en cuestiones excepcionales, como también rutinarias y cotidianas, para acogerse desde su análisis, una interpretación y comprensión de los hechos.

En palabras de Goetz y Lecompte (1988):

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. (p.41)

Para Fetterman (2010), en una etnografía, el investigador va a la búsqueda de patrones, representados mediante ritos, costumbres sociales, conductas o rutinas, en las acciones mentales de una colectividad, así como las ideas y dogmas que se manifiestan por medio de la lengua o de la corporeidad, como también el modo como actúan en comunidad, todo bajo la posibilidad de

ser apreciado para su correspondiente estudio.

La etnografía educativa como enfoque epistemológico para la investigación cualitativa se acoge por la oportunidad que genera el obtener de manera genuina y verdadera los hechos en sí de la vida cotidiana que experimentan los sujetos en su naturaleza y desde el sentido común de las realidades del aula con respecto al aprendizaje manifiesto de sus resultados desde la orientación para el dominio y por el desempeño. Para Goetz y Lecompte (1988), los etnógrafos analizan los resultados intencionados y sin intención de los patrones que se observan en las interacciones; el relacionamiento entre los protagonistas e intervinientes de la conducta estudiada; y el escenario en el que interactúa y se superpone las influencias sociales y culturales, en este caso el espacio donde emerge el acto del aprender para el dominio y el desempeño.

Por su parte, para Creswell y Poth (2018), la teoría desempeña un papel significativo al momento de centrar la atención del investigador en la realización de una investigación etnográfica. A modo de ejemplo, quien practica la etnografía emprenden su ejercicio con una teoría: lo implica una ilustración profunda de lo que se espera hallar: extraído del conocimiento científico para la comprensión de conceptos y dogmas, o de presunciones pragmáticas.

Por sus característica y propiedades al estudiarse una conducta escolar, implica sumirse en la cotidianidad para apreciar de primera mano unos patrones o conductas del acto de aprender (para dominio y para el desempeño) en un tiempo (momento en que suceden), espacio (lugar en el que ocurren), corporeidad (sujetos intervinientes directos y externos) y contexto real y específico (vínculos que suceden durante la experiencia), siendo necesario recurrir a un diseño de investigación de etnografía educativa, que permita una mejor observancia de la perspectiva de

los participantes y protagonistas, para explorar, describirse y comprenderse lo que hay en el marco de lo común entre los sujetos, conforme a lo que experimentan con el objeto de estudio (categorías, patrones y prácticas vinculantes).

Para Goetz y Lecompte (1988), el investigador debe:

Consecuentemente, ponerse en una situación y en una disposición que le permitan observar las conductas dentro del contexto de sus escenarios y tratar, por todos los medios posibles, de obtener las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados. (p.16)

Los etnógrafos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos. Las hipótesis creadas inductivamente, o las proposiciones causales ajustadas a los datos y los constructos generados, pueden posteriormente desarrollarse y confirmarse (Goetz y Lecompte (1988, p.33)

Para Goetz y Lecompte (1988) y Creswell y Poth (2018), un enfoque de estudio etnográfico ofrece alternativas para las descripciones, interpretaciones y explicaciones de patrones y prácticas de experiencias humanas, desde sus contextos. Por ser producto de la interacción dinámica de acciones, presenta características definitorias como:

Buscar patrones de comportamiento o sistemas de ideas, para ser descritos, interpretados y explicados (en este sentido, se estudia el comportamiento que suscita del aprender orientado

hacia el dominio y aprender orientado hacia el desempeño)

Para este estudio la teoría sobre aprendizaje por dominio y aprendizaje para el desempeño, permite una ilustración amplia de lo que se espera hallar: extraer del saber cognitivo para comprender ideas y dogmas, o de supuestos o pareceres, para apreciar cómo los sujetos en su relacionamiento e intercambio en contexto educativo, se comportan y hablan, en correspondencia con el fenómeno.

Emplear la epistemología sobre el objeto de estudio y encontrar sucesos constantes en un colectivo humano, estimula la inmersión y participación en jornadas de las labores en terreno, recogiendo datos especialmente mediante entrevistas, observaciones en campo, grupos focales y diversas fuentes de datos. (Mirada adecuada al fenómeno del aprender en términos de los resultados, para captar su esencia como objeto que se hace evidente en las realidades escolares de educación básica y media).

Para la comprensión del fenómeno de estudio: se buscó recopilar e integrar diversas formas de datos cualitativos que evidencien el aprendizaje por dominio y por desempeño en contexto de aula escolar del nivel de básica y media.

Para la descripción del caso, sobre el significado del problema o fenómeno de investigación: se considera el significado general y las lecciones aprendidas al estudiar el caso entre los distintos actores del escenario escolar sus rutinas, prácticas y realidades con respecto a si se estudia para aprender o si se estudia para aprobar dentro del proceso de aprendizaje.

Instrumentos para recabar la información de una realidad escolar

En el ejercicio de acopio de los datos se privilegió las técnicas de entrevista, grupos

focales y observaciones estructuradas, igualmente, en este apartado del trabajo se adelantó en cuatro etapas, de la siguiente manera:

Primera Etapa: La encuesta

Este instrumento para recabar la información según Grasso, L. (2006):

Sirven únicamente para ciertos fines, que podrían enunciarse así: 1) captar información personal de los sujetos en estudio cuando la poseen y es de presumir que están dispuestos a ofrecerla y 2) conocer opiniones, creencias, actitudes, expectativas, valoraciones, intereses, intenciones, puntos de vista, sentimientos, percepciones y representaciones de las personas, así como, en ciertos casos, la información con que cuentan. (p.14)

En la presente investigación fue utilizado este instrumento de recolección de información, así:

- Se dio aplicación a 49 cuestionarios, que representan el 99% de los educadores participantes.
- Fueron 145 los cuestionarios aplicados por educandos entre los grados noveno, décimo y once, que equivale al 81% de dicho segmento de comunidad participante.
- 127 cuestionarios desarrollados por los padres de familia y/o acudientes, que corresponde al 87% de esta fracción de comunidad.

Teniendo en cuenta que fue necesario triangular los datos recolectados información y/o sentir de los educadores, educandos y sus padres de familia, para el ejercicio de analizar y comprender la información; resultó imperioso precisar la misma cantidad de preguntas que contemplan una estructura base similar de tal manera que permita contrastar sentires, pareceres y saberes desde su cotidianidad en relación con el dominio y desempeño del aprendizaje escolar. En el anexo A se presenta el modelo de bitácora para la implementación de las encuestas dirigidas a

la comunidad educativa de las instituciones educativas y el respectivo resumen de la información recolectada en las encuestas. (Ver Anexo A)

Segunda Etapa: Grupos focales

En esta fase se desarrollaron cinco grupos focales, con la participación de educandos, padres de familia y/o acudientes y educadores, distribuidos como aparecen en la Tabla 2. El criterio de selección fue el de disposición de los intervinientes o participantes en el estudio de investigación. (Ver Tabla 2)

Los grupos focales son una técnica que tienen su fundamento en Kurt Lewin en el terreno de la psicología social, y es definida como una: “Técnica cualitativa de investigación que consiste en la realización de entrevistas a grupos de 6 a 12 personas, en las cuales el moderador desarrolla de manera flexible un conjunto de temas que tienen que ver con el objeto de estudio” (Cruz y Córdova, 2018, p. 158); cuyo objeto es el de: “Recrear procesos colectivos de producción y reproducción de imágenes, sentimientos y actitudes frente a un tema o conjunto de temas específicos” (Cruz y Córdova, 2018, p.158).

Asimismo, se indica que es una forma de encuentro grupal que acoge la técnica conversacional e interactiva en el que sus resultados refieren experimentación y perspectivas de los intervinientes. Cada grupo focal: se convierte en espacios que facilita el poderse apreciar todas las peculiaridades que surgen en las discusiones: sentires, pareceres, modos, impresiones, dogmas, opiniones, estilos, apreciaciones, contradicciones, acuerdos y desacuerdos (Marradi y Piovani, 2007, p. 227).

La discusión en los grupos focales se desarrolló en torno al manejo que se le asigna al aprendizaje en los distintos escenarios de cara a los resultados esperados de parte de los

intervinientes en el proceso. En virtud de presunciones primarias, fruto de la aplicación de los cuestionarios de encuestas dirigidos a estudiantes, sus padres y docentes, se retomó la información inicial, en base al grupo de interrogantes afines con el tema objeto de la investigación. Algunas de las ideas para incentivar el diálogo en los grupos focales fueron las siguientes:

1. ¿El proceso de formación que se desarrolla desde el aula genera motivación e interés por aprobar o por aprender?
2. ¿En el día a día de la labor en aulas se estudia para memorizar contenidos o se estudia para comprender los conocimientos?, ¿o las dos acciones?
3. ¿El tiempo de estudio, es dedicado para aprobar o ganar las materias o para lograr aprendizaje de nuevos conocimientos?
4. ¿Lo que se estudia o aborda en las aulas de clase es de utilidad para aplicarlo en aula o para utilizarlo en diversos espacios de la vida diaria?
5. ¿Qué resulta más importante o de mayor significación para los distintos miembros de la comunidad (estudiantes, padres, docentes), alcanzar buenas notas para aprobar las materias o aprender lo máximo posible nuevas cosas para aplicar en la vida diaria?
6. ¿A juicio de cada uno, las actividades que se desarrollan en las distintas áreas o asignaturas están encaminadas a dominar aprendizajes o a lograr un buen desempeño académico?
7. ¿Qué considera que resulta más importante para los demás miembros de la comunidad educativa, estudiar para aprender o para aprobar?

Los encuentros de los grupos focales fueron planificados en horas predeterminadas de

acuerdo con los tiempos y particularidades logísticas de cada institución educativa, la media de tendencia central de cada espacio de diálogo fue entre 90 y 120 minutos, mediante salas virtuales de Google Meet. Se tuvo la oportunidad de contar con el acompañamiento de la Jefe del Área de Educación y Capacitación de la Caja de Compensación Familiar Regional del Meta. En el Anexo C se expone el guion del diálogo abordado en los grupos focales y el Anexo D describe en síntesis los aspectos de elevada significación para los grupos de discusión (Ver Anexos C y D).

Fruto de este ejercicio de diálogo grupal a partir de preguntas preestablecidas, facilitó la triangulación de datos para buscar relaciones y convergencias en torno a la cultura en el aprendizaje escolar de los intervinientes.

Tercera Etapa: La observación estructurada

Este instrumento de recolección de datos se cimenta sobre la consignación o reporte de comportamientos o procedimientos determinados en un espacio definitivo que emprende el garante o autor de la propuesta investigativa desde unas categorías preliminarmente detalladas y formuladas mediante ítems que dan cuenta de la naturaleza de cada una de ellas. Sobre esto, refieren McMillan y Schumacher (2005, p.49): “En las observaciones estructuradas el investigador observa directamente, auditiva y visualmente, algún fenómeno y, luego, registra de forma sistemática las observaciones resultantes”. Así que, para realizar la observación estructurada se hizo necesario el apoyo con una guía que contiene unas categorías definidas previamente y perfiladas mediante enunciados con la intención de conocer u obtener información precisa y específica, que permite abordar la teoría o hipótesis de la propuesta de investigación, para hacer la descripción sistemática del fenómeno estudiado.

La observación estructurada como instrumento para recoger los datos es practicable, porque facilita conocer las dimensiones del fenómeno escolar al abordarse la postura, actitudes y el accionar personal y específico de los intervinientes frente al manejo que le atribuyen al proceso de aprendizaje cuando se opta por su dominio o para la búsqueda de desempeños de aprobación escolar. Al ser un fenómeno privado y que por tanto no está abierto a la presencia del investigador, es la razón por la cual se optó por este tipo de herramientas de observación, por considerarse dentro de los demás instrumentos de esta clase, el más adecuado y pertinente, por su cualidad de menos reactivo o intrusivo y de menor exposición a la estigmatización por posturas y comportamientos adoptados.

Para Goetz y Lecompte (1988), esta técnica de recolección de información para documentar las maneras de interacción de los participantes, emplea registros estructurados en categorías de interrelación determinadas con anterioridad y de manera operacional, de ahí que las conductas que no concuerden con los constructos en principio definidos, son descartados, por esto, únicamente se acopian de las categorías, ciertos comportamientos que se precisan y se ajustan de acuerdo con tema de interés del investigador y su objeto de estudio.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) con respecto a la observación investigativa, exponen que: “No es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p. 411). Es por esto la importancia de sumergirse en el contexto de estudio para apreciar de primera mano su realidad y sus particularidades que requiere ser observada, escuchada, para el respectivo análisis

e interpretación y lograr su visibilidad y lo que la hace evidente, a la luz del saber científico.

En consecuencia, para la presente investigación se aplicaron 30 observaciones estructuradas que equivalen a 6 por cada institución educativa en contexto de aula que fueron seleccionadas de manera aleatoria entre los grados 9°, 10° y 11°, en los que registraron los más altos y más bajos promedios de aprobación académica. A fin de abordar el salón de clases, en esta técnica se diseñó un instrumento – herramienta que acopiara datos a partir de enunciados que dieran parte de lo apreciado de la realidad escolar, de la práctica pedagógica en marcha. (Ver anexo E)

Cuarta Etapa: Delimitar los participantes por resultados académicos.

Como es sabido, el uso de la etnografía requiere que los intervinientes del estudio se ubiquen en un lugar determinado e interactúen con frecuencia en el desarrollar conductas de compartidas, valores, dogmas y lenguaje, para el acopiado y el análisis de la información. Se recogieron datos, fueron analizados, se iba y volvía al campo, hasta cotejarlos y finalmente fueron interpretados. De acuerdo con este ejercicio, se consideró la necesidad de hacer uso de la técnica de relacionar las diversas posiciones de los participantes para interpretar la cultura general de grupo, con los aspectos afines a las concepciones teóricas que se examinan en el estudio.

En correspondencia con las dos categorías estándar del estudio, sobre dominar el aprender y desempeñar el promover, además del cotejo constante de factores semejantes, se encararon los aspectos opuestos, por lo que esta técnica de relacionamiento, se utilizó

contrastando la información arrojada de los educandos que reportan en altos y bajos promedios académicos, sus respectivos padres de familia y/o acudientes, así como los docentes cuyas áreas y/o asignaturas reportan bajos y altos de niveles de reprobación escolar. La información conseguida de los intervinientes confirmó y consolidó las categorías estándar que describen la cultura en el aprendizaje en termino de sus resultados en la vida escolar.

Tabla 4.

Número de estudiantes participantes, con altos y bajos promedios, padres de familia y/o acudientes y docentes cuyas áreas presentan los bajos y altos niveles de reprobación escolar.

Colegio Sede	No. Estudiantes con altos promedios	No. Estudiantes con bajos promedios	No. Padres de familia y/o acudientes	No. Docentes y áreas y/o asignaturas con altos niveles de reprobación	No. Docentes y áreas y/o asignaturas con bajos niveles de reprobación
Colegio Acacias	15	15	33	7	4
Colegio Guamal	15	15	25	3	2
Colegio Puerto López	15	15	24	5	3
Colegio San Martín	15	15	22	8	5
Colegio Villavicencio	15	10	23	8	4
Totales	75	70	127	31	18

El procedimiento, la organización y el método de selección de la comunidad participante y el acopio de la información (educandos con altos y bajos resultados académicos, su padres de familia y docentes cuyas áreas presentan altos y bajos niveles de reprobación), corresponden a la comunidad educativa colaboradora en el diligenciamiento del cuestionario, los grupos focales y las observaciones, cuyas unidades formuladas para recabar la información permiten relacionar

valores, creencias y comportamientos frente al proceso de aprendizaje por dominio y por desempeño.



Análisis de la información: los datos hablan por sí mismos

Primera parte

Con la finalidad de analizar los datos recabados, se realizó primordialmente sobre la información obtenida de las preguntas de las encuestas aplicadas a la comunidad educativa, así como la que se recogió de las secciones de los grupos focales y de las guías de las observaciones estructuradas. Con este fin, se realizó una tabulación de manera sencilla de los instrumentos aplicados y se conservaron de primera mano, como acervo de datos primarias. Es conveniente resaltar, que los tres instrumentos que produjeron los datos, permitieron un equilibrio de oportunidades para la configuración de acervo de información objeto del fenómeno de investigación, siendo insumo fundamentalmente la selección de participantes tal como se expuso en líneas anteriores.

Mediante la plataforma académica Colpegasus se gestionó la información de la población estudiantil matriculada; una de las funciones de dicho sistema es el ingreso de notas o valoraciones durante cada período académico. Otra función de la plataforma, tiene que ver con la de codificación de los educandos según los resultados conseguidos, por tanto, conforme la ponderación de los diferentes promedios académicos se obtuvo el listado de los educandos clasificados como altos y bajos niveles de aprobación y reprobación de competencias en las diferentes áreas y/o asignaturas del plan de estudios de la institución.

La plataforma académica Colpegasus utiliza un motor de base de datos llamado María DB (MySq) el cual permite guardar la información obtenido de la comunidad escolar del plantel educativo y emplea un lenguaje de programación llamado PHP (es un lenguaje del lado del

servidor) utilizado para gestionar los formularios o interfaces, que permite mostrar a los docentes, directivos y demás comunidad educativa, información académica de consulta.

Segunda parte

Para analizar los datos cualitativos se llevaron a cabo mediante dos fases fundamentadas en la etnografía educativa: análisis manual o trabajo artesanal y la utilización de la herramienta Atlas TI versión 2022.

Primera Fase: Trabajo artesanal

Se caracterizó por una práctica de carácter manual, inicialmente con la revisión de diferentes modelos de análisis de la información, para lo cual se acogió finalmente el modelo propuesto por Wolcott (1994) y que se describe de manera sucinta, tomado de Coffey y Atkinson (2003), en la Tabla 5. (Ver Tabla 5)

Tabla 5.

Autor, proceso de codificación y descripción

Autor	Proceso de codificación	Descripción
Wolcott, H. (1994)	Describir	La premisa es que los datos hablan por sí mismos, responden a la pregunta: ¿qué está sucediendo?
	Analizar	Se expande y extiende los datos más allá de la narración descriptiva: <u>Búsqueda de patrones, características y relaciones esenciales.</u>
	Interpretar	Umbral entre el pensar y el redactar, se trasciende los datos fácticos y se da rienda suelta a la creación idealista, generativa y apasionada, como <u>comienzo para explorar lo que se puede hacer a partir de ellos.</u>

Desde la perspectiva de este autor, se tomó el proceso de exploración y codificación de los datos obtenidos, buscando ese factor común en el conjunto de datos, para transformarlos de disímiles formas y con miras a distintos fines, de tal modo que de lo hallado como habitual o ideas comunes, se aprecie, no solo, los puntos de encuentro, sino los desencuentros. Para Wolcott

(1994) la definición analítica de los datos corresponde conservarse cercana, tal cual se les graba o documenta originalmente.

Para el ejercicio analítico, el fraccionamiento de textos y conformación de subcategorías, se decidió asignar códigos por cada uno de los intervinientes (estudiantes, padres de familia y docentes). La estructura del código contempla entre cuatro y cinco denominaciones alfanuméricas, como se referencia en el siguiente ejemplo de un estudiante: No. 1: CVE1. Las dos primeras iniciales CV referencia la sede de la institución (Colegio Villavicencio), la tercera letra corresponde al tipo de participante E (estudiante) y el número corresponde al dígito asignado al participante.

La actividad de análisis se inició con el ejercicio de lectura de los datos obtenidos, producto de los tres instrumentos empleados para recabar la información; es decir, de los cuestionarios de encuestas, del guion de los grupos focales y las guías de observaciones estructuradas. Del ejercicio laborioso de lectura se delimitaron una serie de presunciones en términos generales, de cada una de las categorías estándar del estudio, como se puede observar en la Tabla 6. (Ver Tabla 6)

Tabla 6.

Categoría estándar, comunidad y presunciones generales.

Categoría Estándar del estudio	Comunidad	Presunciones Generales
	Estudiantes	Para el estudiante resulta complejo dominar el aprender, por tanto, acciona una serie de estrategias y labores para el procesamiento de información atencional (información que le llama la atención) e información intencional (la información que necesita para cumplir con mandatos o prerrequisitos de las clases). En el ejercicio de estudiar para aprender, prioriza un enfoque basado en el logro de calificaciones que le

Dominar el aprender	Padres de Familia	garanticen la aprobación de materias o áreas del plan de estudios institucional. Infieren un importante interés por el aprendizaje para sus hijos, no obstante, dejan ver una disyuntiva entre lo necesario que deben aprender sus hijos para responder satisfactoriamente a requerimientos de promoción o aprobación que garanticen la senda del éxito escolar y el ejercicio de formación de seres humanos íntegros, cuyos conocimientos adquiridos en la institución educativa sea de utilidad para la vida.
	Docentes	Los docentes exponen una alta preocupación por los saberes que adquieren los estudiantes en aula, son conscientes de lo importante de la formación de sujetos autónomos, en constante ejercicio por dominar aprendizajes que le permitan desenvolverse en los diversos escenarios que les depara la vida diaria. No obstante, en el día a día escolar el accionar pedagógico prioriza el estudio basado en la consecución de prerrequisitos que faciliten la movilidad del estudiante hacia el próximo nivel de formación académica.
Desempeñar el promover	Estudiantes	Se logra evidenciar una alta carga emocional por el grado de interés para promover o lograr calificaciones satisfactorias, por lo que a toda costa transitan en la búsqueda de resultados que representen ese nivel esperado de aprobación o reconocimiento de pares y figuras de autoridad. Los efectos es la adquisición de aprendizajes temporales o que responden a exigencias de tiempo, espacio, corporalidad y contexto.
	Padres de Familia	El interés puntual es que sus acudidos obtengan las calificaciones que garanticen la continuidad al siguiente nivel o competencia, exponen la importancia de implementar acciones disciplinadas y responsables, para el alcance de los resultados previstos o esperados. Desde la generalidad lo más inquietante para el padre de familia es que su acudido no repruebe, ni obtenga malas o bajas calificaciones que pongan en riesgo la aprobación.
	Docentes	El accionar pedagógico que se privilegia en aula tiende a favorecer y estimular la competitividad para el logro de rendimientos académicos que den cuenta de resultados satisfactorios en los procesos planeados y desarrollados por el docente y en el que intervienen los aprendientes. La intencionalidad manifiesta del docente es que la población escolar apruebe la materia o área del plan de estudios, por lo que brinda oportunidades mediante planes de mejoramiento, con el fin de, controlar o mitigar las tasas de reprobación escolar.

A partir de estas presunciones iniciales y por presuposición subyacente de que los datos hablan por sí solos, Wolcott (1994) presenta los tres elementos de cómo explorar e interpretar los datos cualitativos:

Para describir, la cuestión es preguntarse ¿qué está sucediendo?, a partir de lo que las personas dicen o hacen, en compañía o de manera independiente, en respuesta a las

problemáticas y situaciones en las que se hallan. En este estudio se decidió abordar los fenómenos relacionados con el aprendizaje por dominio y el aprendizaje por desempeño en las prácticas de aula del nivel de educación básica y media.

Al realizarse el análisis, exigió una atención cuidadosa y sistemática de la información que permite identificar factores claves y las relaciones principales. En este estudio sobre el fenómeno del aprendizaje por dominio y para el desempeño se hizo una búsqueda de patrones, características y relaciones esenciales, desde las concepciones, tensiones y convergencias, como problemática escolar. Para interpretar los datos, se busca la comprensión y la explicación para explorar y transformar lo que se puede hacer a partir de ellos. Para el caso del presente estudio, corresponde a caracterizar desde las prácticas escolares cómo se representa en la actualidad el aprendizaje para el dominio y el aprendizaje por desempeño.

La triada del enfoque de Wolcott (1994), para el análisis o transformación de los datos cualitativos: describir, analizar e interpretar, no son mutuamente excluyentes, porque entre ellos se puede lograr un equilibrio, como también la transformación de los datos se pueden hacer en cualquiera de los tres niveles o en alguna combinación de estos.

Segundo Fase: Utilización de la herramienta Atlas TI versión 2022

Este momento residió en emplear de manera parcial de la herramienta Atlas TI. Se utilizó parcialmente en el sentido específico, que el mayor interés para el análisis cualitativo de la información se basó en una labor manual. El sesgo por procedimiento con la utilización del Atlas TI de esta manera, responde al ejercicio de depurar y organizar la información, luego de haberse terminado el análisis manual de los datos y por la obviedad de los criterios de rigor, fiabilidad y

validez que dicho instrumento constituye.

Asimismo, a juicio del suscrito con el ánimo de no estar sujeto exclusivamente a las etiquetas representadas en la delimitación de categorías o la fragmentación de datos, que puedan repercutir en la merma de una visión global del problema de estudio, es la razón por la cual al final fue que consentí el uso del programa informático Atlas TI versión 2022. Con base en estas consideraciones y a partir de la articulación entre la información, la teoría, la perspectiva metodológica, ese ir y venir entre análisis y reflexiones y la rigurosidad del accionar científico, como ejercicio pedagógico de mostrar un primer producto concluso, se expone a continuación en la Tabla 7, que contiene la pregunta orientadora, los objetivos específicos del estudio, las categorías estándar de comportamiento y las subcategorías. (Ver Tabla 7)

Tabla 7.

Pregunta orientadora, objetivos específicos, categorías estándar, subcategorías.

Pregunta Orientadora	Objetivos Específicos	Categorías Estándar	Subcategorías
¿Cuáles son las concepciones, tensiones y convergencias del aprendizaje por dominio y del aprendizaje por	– Determinar cuáles son las concepciones, tensiones y convergencias del aprendizaje para el dominio y del aprendizaje para el desempeño en las prácticas de aula del nivel de educación básica y media.	Dominar el Aprender	Aprender para el Aula o Contexto Escolar Aprender para la Vida

desempeño en las prácticas de aula del nivel de educación básica y media?	– Conceptualizar las diferencias y similitudes entre una práctica pedagógica en aula cimentada para el dominio y por desempeño. – Caracterizar desde las prácticas escolares cómo se representa en la actualidad el aprendizaje para el dominio y el aprendizaje por desempeño	Estudiar para no Reprobar Desempeñar el Promover Estudiar para el Logro de Altas Calificaciones
---	---	--

El rigor en un estudio sobre aprender para dominar y aprender para desempeñar en contexto escolar

El presente estudio fue de bastante cercanía, tanto geográficamente como de contenido. Tenía acumulado suficientes años de interacción con los participantes, que me generaba una sensación de consentimiento tácito de estudiar una de las formas de comportamiento y tratamiento que se le da al aprendizaje en contexto escolar y al mismo tiempo, una considerable cercanía en cuanto a los datos que genera el fenómeno de mi interés para su correspondiente estudio. Por lo que, en esta investigación, el compromiso es comprobar unas presunciones.

Precisamente esa cercanía del investigador y los intervinientes del estudio podría causar consecuencias nocivas para el estudio. No obstante, sin ánimo negacionista de esa influencia, del vínculo estrecho y afabilidad como ventajas que proporcionan la comprensión del sentido que los participantes (comunidad educativa) le otorgan al aprendizaje para el dominio y para el desempeño, a saber, la facilidad de aproximación a los sentires y pareceres, como puntos de vista de los participantes, es lo que favorece la construcción fidedigna entre lo que se dice y se hace.

Pero quizá el problema no menor, es la probabilidad de que esta cercanía ocasione un espejismo en la pureza de los datos y su tratamiento, justamente por el entendimiento y la cercanía entre el suscrito como investigador, también por ser miembro directivo de la comunidad educativa, así como el contacto estrecho con educandos, padres de familia y docentes y los saberes teóricos y empíricos acerca del tema de estudio.

Por lo anterior, para sortear presuntos problemas y secuelas en los hallazgos, se implementó medidas de mitigación, de carácter interna y externa. Las medidas internas

estuvieron basadas en la delimitación de la población participante para el estudio y el permanente refinamiento del proceso de análisis de datos, de manera manual inicialmente y posteriormente empleando el instrumento Atlas TI versión 2022. La medida externa estuvo trazada a partir del uso de tres rejillas: la primera, era el constante contacto, retroalimentación y orientación del asesor de la tesis de investigación. La segunda rejilla empleada, residió en compartir paso a paso los adelantos del tema de estudio en la línea de investigación de Currículo y Evaluación de la Educación del Doctorado, a lo largo de los encuentros académicos. Y la tercera rejilla estuvo representada en la oportunidad de presentar algunos avances del proyecto durante la realización de la pasantía internacional con la Universidad Autónoma de Aguascalientes, de México.

Estas tres medidas externas implementadas, si bien es cierto fueron aporte sustancial y significativo para el trato con rigor y de transparencia del estudio, es manifiesta la presencia del investigador en la conducción de la investigación, por lo que la mano y las ideas de quien escribe se ven reflejadas a lo largo del desarrollo del estudio. Por lo que comparto con Coffey y Atkinson (2003), que: “En la conducción de la investigación están presentes nuestras influencias en las clases de datos que recopilamos y lo que hacemos con ellos, y nuestras hipótesis sobre lo que estos datos nos cuentan...” (p. 168).

El pensamiento hecho en líneas escritas, como los recursos estilísticos que aparecen desde la formulación del problema de investigación y hasta el desarrollo del todo el proceso de este estudio cualitativo, no elude privilegiar un ejercicio entretejido e interactivo con la utilización de la teoría, las presunciones y el análisis de los datos recabados. Tal como lo advierte Silverman (1993):

Sólo llegamos a mirar las cosas de ciertas maneras porque hemos adoptado, de manera tácita o explícita, algunas maneras de ver. Esto significa que, en la investigación basada en la observación, la recopilación de datos y la construcción de hipótesis y teorías no son asuntos independientes, sino que están entrelazados unos con otros (p. 46).

Razón por la cual, no prescindo de una escritura en primera persona, estilo característico que se aprecia incluso desde el mismo título propuesto en la presente investigación, hasta la construcción de los diversos apartados que configuran el problema de estudio. La investigación cualitativa de corte etnográfica sumerge al suscrito en episodios que invocan el uso de recursos en la redacción con cierto tinte intencional desde lo sugestivo y divergente que puede causar provocación en el lector final de las líneas que se han compuesto a lo largo de esta propuesta investigativa.

Fiabilidad y validez en un estudio etnográfico sobre el aprendizaje en contexto escolar de educación básica y media

Al concluir este apartado sobre la metodología utilizada y el sesgo epistemológico aquí argumentado, se confirma que su autor ha oscilado en medio de ese acto creativo e inspirador entre el pensamiento, ideas y presunciones propias y el rigor que demanda el ejercicio científico a este nivel. Por una parte, el tratamiento y responsabilidad de la información recabada, y por otra, el desafío de desarrollar la propuesta de investigación doctoral, por las implicaciones que tiene un trabajo constante, metódico y de rigurosidad académica.

El principio de rigor y la generación de ideas por serendipia como acto artesanal, convergen en este estudio de etnografía educativa a partir de cinco atributos definidos por Goetz y Lecompte (1988), y que fueron tomados como estrategias que garanticen fiabilidad y validez de la investigación adelantada: propiedad, claridad, comprensividad, credibilidad y significación.

Atributos de la investigación etnográfica aplicados

Propiedad

Este atributo refiere que se deben presentar los argumentos contundentes sobre la selección de los participantes, sus escenarios y situaciones, para los fines del estudio y que tiene un sustento basado en lo trascendente de la teoría o en la particularidad de la praxis, o por razones de elemental utilidad, para dar respuesta de manera posible y conveniente a cuestionamientos planeadas por el autor de la investigación. Tal como ya se argumentó en apartados anteriores, esta investigación se enfoca en el contexto de aula del nivel básica y media específicamente, por el grado de razonamiento, madurez y trayectoria de formación de los estudiantes involucrados y con su respectivo séquito de actores que intervienen directamente su proceso de aprendizaje escolar (docentes y familia).

Claridad

Significa que se deben brindar los pormenores pertinentes y considerables para informar la forma como escenario, las situaciones y los colaboradores intervienen en lo esperado de la

investigación. En la presente investigación es absoluto el crédito dado a los datos que se recaban en contexto escolar sobre las prácticas y conductas del aprendizaje para el dominio y para el desempeño.

Comprensividad

Consiste en la comprensión de fenómenos complejos para poder revelar las conductas y dogmas de las comunidades que son examinados, sea para la producción o mejoramiento de la teoría existente o para el manejo de cuestionamientos y diferencias en sociedad. Este atributo se hace evidente en el estudio no desde la pretensión de realizar generalizaciones, sino comprensiones sobre un fenómeno singular en un ámbito particular, que procura desvelar, si dominar el aprender o desempeñar el promover: ¿es una disyuntiva en las realidades escolares?

Credibilidad

Se refiere a la representación fidedigna y cabal de los modos de vida de los intervinientes, inclusive así resulten con excentricidades, singularidades o idiosincrásicamente en comparación con la de otras poblaciones, aun así, es igual de inevitable su descripción fehaciente. Desde este entendido corresponde dar fiabilidad y validez a las revelaciones de los informantes sobre el dominar el aprender y desempeñar el promover como conductas en contexto escolar. Para asegurar la credibilidad del estudio, se refrenda a lo largo de los tres años de duración de la investigación, con acopio de datos y con ello la interrelación con los informantes, la orientación de la gnoseología existente sobre el fenómeno y el análisis de los datos recabados. Y no menos importante, la convivencia con el fenómeno estudiado por parte de su autor, desde los distintos roles a largo de la vida de formación y de formador.

Significación

Para Goetz y Lecompte (1988) este atributo tiene que ver con que una investigación al contribuir con la epistemología del objeto de estudio, es de utilidad al campo que corresponde. Y también un estudio resulta de significación si este contribuye con inéditas posturas o propuestas a viejos cuestionamientos y cuando se refinan, revalúan o confirman la teoría existente mediante elaboraciones comparativas o replicativas. Se considera que un estudio que brinde contribuciones al campo educativo ya sea desde el orden local, territorial, nacional o global, para la mejora desde las comprensiones de los fenómenos connaturales a la teoría y la praxis en la educación o que se interprete en una nueva realidad, es de hecho un gran aporte.

En cuanto concierne al tema de investigación, sus principales alcances están dirigidos al análisis de las implicaciones que el aprendizaje por dominio y por desempeño genera en los contextos al momento de la marcha del proceso aprendizaje por parte de los interlocutores. Desde este sentido, la pretensión no era establecer un ambiente o crear situaciones sino valorar el existente, lo real, lo que se estima en la cotidianidad para su apreciación y concerniente análisis descriptivo y concreto para ser documentada o registrada.

Aspectos éticos en una investigación de campo

En el desarrollo de este trabajo con la comunidad educativa (educandos, educadores y padres y/o acudientes) se asumieron las siguientes consideraciones éticas, sugeridas por Lipson (2003): consentimiento informado, investigación encubierta, responsabilidad del investigador con los informantes y reciprocidad.

Consentimiento informado

Este aspecto hace referencia a poder obtener la aceptación de participación de los informantes, previo conocimiento de lo que significa su colaboración en el estudio. En efecto, para la investigación, la cooperación fue autónoma, abierta y voluntaria. Preliminarmente se les anunció sobre el propósito, los alcances y las cualidades de rigurosidad académica que se contemplan. Como ya se ha mencionado, la convocatoria se enfocó a estudiantes del último grado de nivel de educación básica y los dos grados del nivel medio, con altos y bajos promedios académicos, sus respectivos padres o acudientes y los docentes correspondientes, cuya asistencia y participación fue autónoma en los distintos momentos del proceso investigativo.

Investigación encubierta

Este ideal de ética del trabajo en campo encubierto, no presentó mayores complicaciones, teniendo en cuenta que el fenómeno de investigación es de interés relevante para la comunidad educativa abordada. La incursión como investigador fue realizada totalmente abierto y para nada encubierto, en el que siempre se les dejó claro el propósito del asunto investigado. Por tanto, en el rol de investigador – docente directivo, hubo interacción sin ocultamientos, ni máscaras, generando que los colaboradores durante todo el transcurso de la investigación se vincularan satisfactoriamente y con buena actitud.

Responsabilidad del investigador con los informantes

En el presente estudio no hay proximidad o posibilidad de que presenta algún tipo de afectación o perjuicio y sus posibles consecuencias, en los participantes. La investigación trata sobre la manera como cada uno de los intervinientes cohabitan y gravitan en el proceso de aprendizaje entre dominar el aprender y desempeñar el promover, en contexto escolar.

Asimismo, se explicó a los intervinientes todo lo relacionado con el asunto metodológico, lo esperado con la información suministrada por ellos y el manejo y tratamiento de los datos logrados. Pese a que no reviste ningún tipo de riesgo o daño potencial en los intervinientes, se les garantizó la reserva a las fuentes por posible información sensible, por lo tanto, no hubo registro de datos personales en las herramientas de recolección de la información.

Reciprocidad

Este aspecto ético presenta un carácter de aportar o suministrar información sin esperar nada a cambio; por tanto, los participantes eran conscientes de que no habría contraprestación de ninguna índole por su vinculación al asunto investigado. Sin embargo, se les mostró a los intervinientes, que el estudio proporciona una comprensión y descripción de cómo funciona el fenómeno a partir del relacionamiento e intercambio de experiencias comunes y diferentes (encuentros y desencuentros), entorno al fenómeno del aprender en términos de sus resultados (aprendizajes para el dominio y aprendizajes para el desempeño) entre los miembros o participantes.

Es así que, el estudio proporciona cuestionamientos útiles que corresponden a un trabajo de tipo etnográfico: ¿Qué tienen, saben y hacen las personas en el contexto donde se evidencia el objeto, motivo de estudio? Para que, a la lectura de dicha realidad escolar, los intervinientes puedan tener la sensación de una mejor apreciación del fenómeno estudiado que suscita en el contexto escolar (experiencia y comprensión respecto al fenómeno).



Hallazgos

De los hallazgos no casuales, a los hallazgos esperados

Pese que el término hallazgo por concepción semántica refiere que es el encuentro casual de algo, advirtiendo una modesta postura con respecto a los hallazgos *per se* de una investigación, se considera que la acción de concretar un título, una pregunta de estudio, una justificación, unos objetivos, determinar unos informantes, delimitar una ruta metodológica y definir un proceso analítico, para refrentar o que sea para rebatir una teoría, ya enuncia lo esperado o acaecido de un fenómeno que provocó miradas e intereses. Dicho de otro modo, no es un encuentro casual de hallazgos, sino una coincidencia de hallazgos esperados.

Por lo anterior, la presente sección traza de manera precisa el análisis de la diversidad de información recabada a lo largo del trabajo en campo del contexto escolar con base a las categorías que cimentan el objeto de estudio de interés. Es indudable y consonante con lo previsto se pretende dar contestación al interrogante que sustenta el origen de esta tesis de investigación. En este aparte, se comparte la elaboración que traza en esencia los objetivos del estudio que dio origen y orientación al proceso. Por medio de tablas, gráficas y resúmenes, se exponen puntualmente los datos recopilados en torno a las dos categorías estándar determinadas para dicho propósito: una referida sobre el dominar el aprender y la otra sobre desempeñar el promover.

Como ya se expuso anteriormente, el ejercicio de recolección de información contempló las etapas de : a) Selección de los estudiantes del último grado del nivel de educación básica (9º) y de los dos grados del nivel de educación medio (10º y 11º) de los cinco Colegios COFREM

del departamento del Meta: con los cinco promedios más altos y más bajos de cada nivel de escolaridad en mención; b) convocar a los docentes que orientan las áreas y asignaturas en los grados de los educandos en mención; c) convocar a los padres y/o acudientes de los estudiantes seleccionados; d) aplicar la encuesta dirigida a educandos, educadores y padres y/o acudientes (Ver anexo A); e) desarrollar cinco grupos focales; f) aplicar el cuestionario de observación estructurada (Ver anexo E) con el desarrollo de 30 bitácoras para recabar información en campo.

Con el uso de estas herramientas y la articulación con las tres acciones de: análisis artesanal de la información con apoyo de la etnografía educativa, utilización del programa Atlas TI versión 2022 y el uso de la escritura siguiendo la propuesta del enfoque de Wolcott (1994), para la exploración y transformación de los datos cualitativos, desde la triada: describir, analizar e interpretar; siendo este el sentido, que pretendió aportar teoría sobre el dominar el aprender y desempeñar el promover, que en palabras de Coffey y Atkinson (2003) es: “Ir más allá de los datos y desarrollar ideas” (p. 167).

El propósito de la exposición de los hallazgos cualitativos reside en alcanzar una considerable y profunda comprensión del objeto de estudio sobre dominar el aprender y desempeñar el promover en contexto escolar; de ahí que los datos recabados de las encuestas, de los grupos focales y de la observación estructurada han sido utilizados como estrategia de acercamiento al problema de investigación propuesto.

Acorde a lo hallado sobre los diversos atributos del fenómeno se efectuó la interpretación y la exposición, acorde al ejercicio de triangulación o corroboración entre la información facilitada por educandos, educadores y padres de familia, consintiendo poder estimar la

trascendencia, sus discrepancias y semejanzas. Este capítulo está dividido en tres fases: presentación e interpretación de la información, integración de los hallazgos con las teorías a fines para su amplitud y aplicaciones, y significación de los hallazgos.

Inicialmente algunos rasgos generales de los intervinientes en el estudio

Un primer hallazgo está en la aproximación inicial realizada a los intervinientes del estudio, sobre dominar el aprender y desempeñar el promover, desde una mirada que comprende algunos aspectos generales, que permiten conocer ciertas particularidades de los sujetos participantes con respecto a los niveles de formación o escolaridad, la sede educativa que representan y los años de vinculación o trayectoria en la institución educativa, así:

- En este estudio sobre dominar el aprender y desempeñar el promover, de los aprendientes participantes en la encuesta, el 51,4 son hombres y el 48,6 son mujeres, con un rango de edad que oscila entre 14 y 15 años con un 60,3% y 39,7% entre 16 y 17 años. Con respecto a años cursados o de trayectoria en la institución educativa entre 3 y 6 años reportan un 50,7% de los encuestados y en entre 7 y 14 años de vinculación refieren un 49,3%.
- El 85,5% de los docentes intervinientes en el estudio reportan como nivel de formación alcanzado título universitario, un 10,5% refiere título de especialista en educación y un 4% registra nivel de maestría en educación.
- Con respecto a los padres de familia y/o acudientes, el 55,1% de los encuestados, reportan como nivel de formación alcanzado título de bachiller, un 22,8 % refiere título universitario, un 16,5 % registra nivel de formación técnica, un 3,1% refiere título de especialización, un 1,6% indica nivel tecnológico y un 0,9% reseña estudios de maestría.
- La vinculación por sede educativa y sus respectivos intervinientes se condensa en las siguientes cifras: de la sede del municipio de Acacías, participaron de la encuesta un 26% de padres y/o acudientes, un 22,4% de docentes y un 20% de aprendientes. La institución del

municipio de Guamal, hicieron lo propio un 20,5% de estudiantes, un 19,7% y un 10,3% equivalente en docentes. Del Colegio de Puerto López, se vincularon el 21,2% de los estudiantes convocados, un 18,9% en representación de padres o acudientes y el 16,3 es la cifra de los docentes participantes. En la sede del municipio de San Martín de los Llanos, un 26,5% es el porcentaje de docentes partícipes de la encuesta, el 20,5% corresponde a estudiantes y el 17,3% a padres de familia o acudientes. Finalmente, de la sede de Villavicencio, por su cuenta el 24,5% representa la comunidad docente, el 18,1% es de padres de familia o acudientes y un 17,3% fueron los aprendientes participantes.

Fase uno: Presentación e interpretación de los datos

A continuidad, se exponen los datos recabados acompañados con una descripción sucinta pero pertinente, haciendo uso de figuras que caracterizan descriptores y atributos mediante comentarios concretos del fenómeno investigado. Los hallazgos que se describen pretenden responder a la pregunta: ¿Cuáles son las concepciones, tensiones y convergencias del aprendizaje por dominio y del aprendizaje por desempeño en las prácticas de aula del nivel de educación básica y media?, con ellos se plantea la posibilidad para la comprensión del fenómeno estudiado.

En la técnica de encuesta

Mediante la técnica de encuesta los hallazgos resultantes en cada una de las categorías estándar fueron los siguientes:

Sobre la categoría de dominar el aprender.

Para la articulación y validación de datos a través del cruce de las tres fuentes intervinientes se puede apreciar los siguientes hallazgos a partir de lo que respondieron a los

interrogantes planteados:

Inicialmente, a través de encuesta se preguntó sobre el nivel de compromiso de los educadores para que sus educandos logren aprender. En la que debían seleccionar una opción. Los estudiantes y padres de familia en su mayor porcentaje de participantes, coinciden en señalar la opción de nivel alto con un 60,3% y 55,5% respectivamente. Mientras los docentes mayoritariamente consideran que su compromiso es significativamente alto con un 53,1%. Pese que difiere la opción escogida de los docentes con respecto de los demás miembros de la comunidad educativa participante del estudio, conviene resaltar el reconocimiento que le otorgan por el importante sentido de compromiso de parte de los docentes con relación al aprendizaje de sus discentes. (Ver Figura 1, Tabla 8)

Figura 1.

Distribución porcentual del nivel de compromiso de los docentes para que sus estudiantes logren aprender nuevos conocimientos, competencias y habilidades.

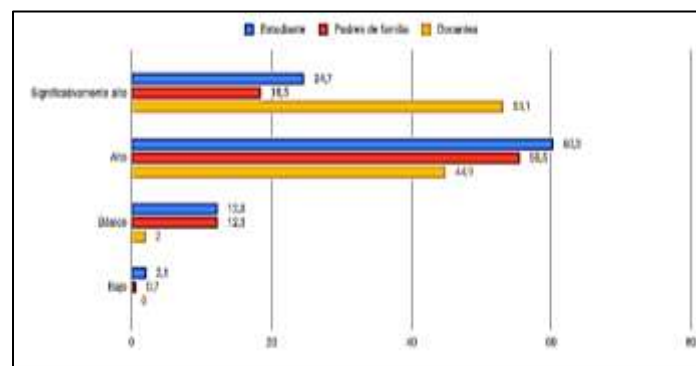


Tabla 8.

¿Cómo considera que es el nivel de compromiso de los docentes para que sus estudiantes logren aprender nuevos conocimientos, competencias y habilidades?

Estudiante	%	Padres de familia	%	Docentes	%
------------	---	-------------------	---	----------	---

36	24,7	27	18,5	26	53,1
88	60,3	81	55,5	22	44,9
18	12,3	18	12,3	1	2,0
3	2,1	1	0,7	0	0,0

A la pregunta sobre el interés y motivación para aprender lo que el docente imparte en aula o como ejercicio en casa, mientras para el profesorado el mayor nivel de referencia de la escala de frecuencia que seleccionaron fue la de casi siempre, se observa que para los padres de familia es la opción de a veces y se destaca de los estudiantes encuestados que sumadas las dos frecuencias de mayor reseña su porcentaje total se ubica en 82,2%, entre casi siempre y a veces, lo que podría concluirse que la gran mayoría de discentes y sus acudientes consideran que no todo lo que aborda el docente de su ejercicio pedagógico es interesante y motivante de ser aprendido. (Ver Figura 2, Tabla 9)

Figura 2.

Distribución porcentual del interés y motivación sobre lo que el docente imparte en las clases o como actividades para ser aprendido en casa.

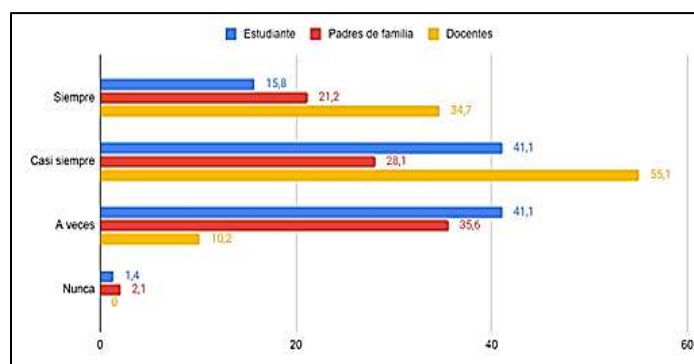


Tabla 9.

¿Lo que el docente imparte en las clases o como actividades para la casa, genera interés y

motivación para ser aprendido?

Estudiante	%	Padres de familia	%	Docentes	%
23	15,8	31	21,2	17	34,7
60	41,1	41	28,1	27	55,1
60	41,1	52	35,6	5	10,2
2	1,4	3	2,1	0	0,0

En cuanto al fomento de hábitos de estudio para seguir aprendiendo fuera de aula y en nuevos escenarios de la vida, la respuesta de los estudiantes se enmarcó entre a veces y casi siempre con un 41,1% y 31,5% respectivamente, para los padres de familia las frecuencias más referenciadas son a veces con un 34,9% y casi siempre con un 33,6% y con lo que respecta a los docentes estiman un mayor nivel de frecuencia con 46,9% y un 42,9% entre casi siempre y siempre correspondientemente. De acuerdo con esto se infiere que los docentes en su gran mayoría consideran que existe una alta frecuencia en el estímulo conductas de aprendizaje más allá de los escenarios de la vida escolar, contrariamente a lo que opinan estudiantes y padres de familia en cuanto que, si ocurre, pero en menor frecuencia, es decir con probabilidades menos optimistas. (Ver Figura 3, Tabla 10)

Figura 3.

Distribución porcentual del fomento de hábitos de estudio para seguir aprendiendo fuera de aula y en nuevos escenarios de la vida-

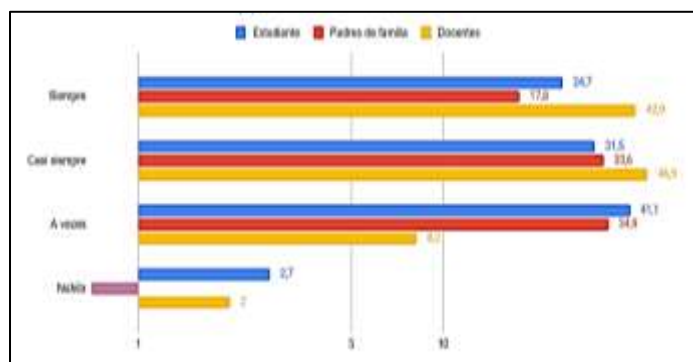


Tabla 10.

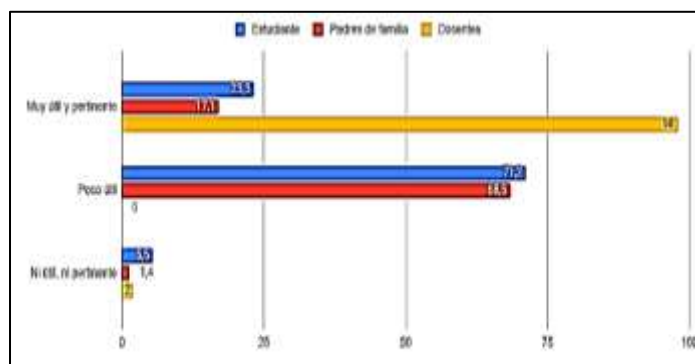
¿Se fomentan hábitos de estudio para avanzar en el proceso de aprendizaje fuera del aula y para nuevos escenarios de la vida?

Estudiante	%	Padres de familia	%	Docentes	%
36	24,7	26	17,8	21	42,9
46	31,5	49	33,6	23	46,9
60	41,1	52	34,9	4	8,2
4	2,7	1	0,7	1	2,0

Con respecto a la utilidad y pertinencia de lo que se imparte en aula para uso posterior en otros contextos, los docentes mayoritariamente manifiestan un alto grado de probabilidad de que es útil y pertinente lo enseñado en aula con un 98%, por el contrario, estudiantes y sus padres o acudientes difieren en su gran mayoría al considerar que es poco útil lo aprendido en aula para su uso en otros espacios distintos al escolar, con 71,1 % y 68,5%, respectivamente. (Ver Figura 4, Tabla 11)

Figura 4.

Distribución porcentual de la utilidad y pertinencia de lo que se imparte en aula para uso posterior en otros contextos.


Tabla 11.

¿Qué nivel de utilidad y de pertinencia considera que tiene lo que imparte o aborda el docente, para ser usado en nuevos contextos?

Estudiante	%	Padres de familia	%	Docentes	%
34	23,3	25	17,1	48	98,0
104	71,2	100	68,5	0	0,0
8	5,5	2	1,4	1	2,0

Cuando se trata de competencias académicas, áreas o asignaturas que imparten los docentes, estos consideran que son orientadas a generar aprendizajes para ser aplicados en diversos escenarios de la vida, el 100% de ellos así lo refieren en la pregunta al respecto. Por su parte, estudiantes y padres de familia perciben que la programación académica conduce a aprender conocimientos aplicables en el aula o para superar los niveles del proceso escolar. (Ver Figura 5, Tabla 12)

Figura 5.

Distribución porcentual sobre lo que se considera que es más apremiante de las competencias, materias o asignaturas que imparten los docentes.

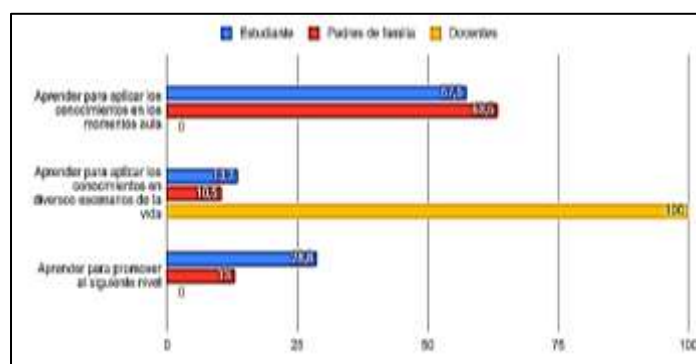


Tabla 12.

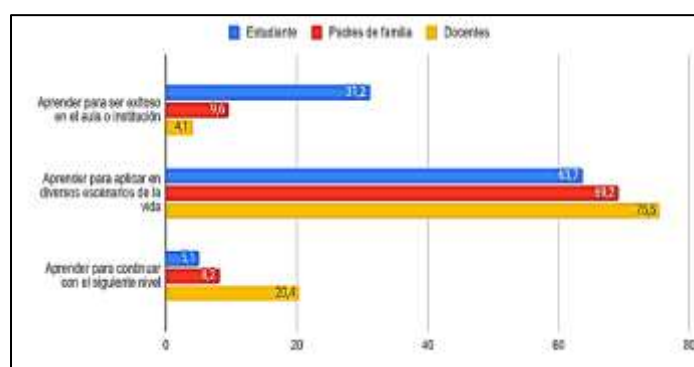
¿Qué considera que es más apremiante de las competencias, materias o asignaturas que imparten los docentes?

Estudiante	%	Padres de familia	%	Docentes	%
84	57,5	94	63,5	0	0,0
20	13,7	14	10,5	49	100,0
42	28,8	19	13,0	0	0,0

En el mismo sentido de la interrogación anterior, se les preguntó a los intervinientes en el estudio sobre lo que consideran que podría ser apremiante o más importante para la otra parte de población adulta de la comunidad educativa (padres de familia) en lo referente con la programación académica (competencias, áreas y/o asignaturas). Los tres segmentos de población participante concuerdan que para las familias resulta sustancialmente indispensable que lo relacionado con el estudio de sus hijos este encaminado en aprendizajes de uso para diversos escenarios de la vida cotidiana, no obstante, se aprecia también una buena parte de la comunidad estudiantil, refieren que sus figuras de autoridad familiar esperan la consecución de aprendizajes de éxito para el aula o la institución educativa. (Ver Figura 6, Tabla 13)

Figura 6.

Qué podría ser más importante para la población adulta con respecto a la programación académica (competencias, áreas y/o asignaturas).


Tabla 13.

¿Qué es más importante para los padres de familia en relación con las competencias, materias o grados cursados?

Estudiante	%	Padres de familia	%	Docentes	%
31	31,2	14	9,6	2	4,1
93	63,7	101	69,2	37	75,5
22	5,1	12	8,2	10	20,4

A la pregunta abierta sobre: ¿Cuáles son las principales dificultades para que los estudiantes logren el aprendizaje de las competencias, materias, áreas o asignaturas?, los miembros de la comunidad educativa participante relacionaron una serie limitantes que interfieren en el logro de los aprendizajes y que se delimitan en la Tabla 14.

Tabla 14.

Principales dificultades para que los estudiantes logren el aprendizaje de las competencias, materias, áreas o asignaturas

Dificultades			
Estudiante	Incomprensión de las temáticas abordadas	La distracción – desmotivación	Falta de compromiso y desinterés
Padres de familia	Problemas personales	Falta de compromiso y desinterés	Poco acompañamiento en casa
Docentes	Falta de compromiso y desinterés	Atención dispersa	Falta de acompañamiento y seguimiento en casa

La tendencia que dejan ver las respuestas de los estudiantes y sus padres de familia, es que son conscientes de las conductas propias que generan consecuencias en el aprendizaje de los discentes, como la falta de compromiso, el desinterés o desmotivación y la ausencia de custodia del proceso de aprendizaje por parte de las familias con sus acudidos. Por su parte los docentes tienden a verbalizar sobre los comportamientos ajenos a su rol que interfieren en el aprendizaje de la población estudiantil.

Sobre la categoría de **desempeñar el promover**, en el ejercicio de articulación y validación de datos a través de la triangulación de las tres fuentes intervinientes se puede apreciar los siguientes hallazgos a partir de lo que respondieron a los interrogantes:

Con relación a la pregunta sobre lo que se espera o se privilegia al participar en cualquiera de los instrumentos de evaluación o medición, los tres segmentos de la población participante del estudio concuerdan con que se busque demostrar que ha aprendido, pero

asimismo fijan sus expectativas en que se debe obtener las mejores calificaciones. Se aprecia también que la comunidad adulta representada en los padres de familia y los profesores coinciden con la opción que a los estudiantes les corresponde cumplir con las exigencias del docente. (Ver Figura 7, Tabla 15)

Figura 7.

Distribución porcentual sobre lo que se debe privilegiar al presentar una prueba, examen o evaluación, trabajo en aula o actividad en casa?

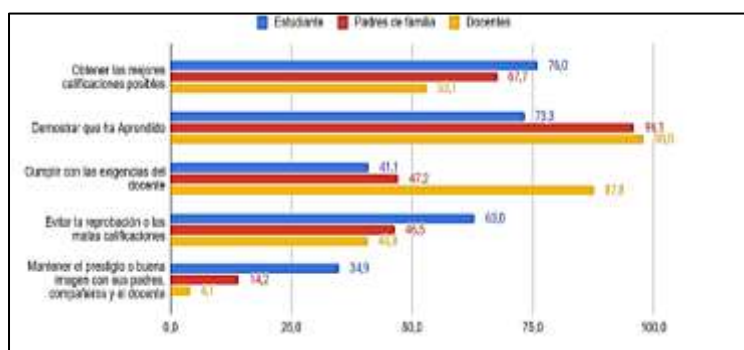


Tabla 15.

¿Qué es lo más esperado o que se privilegie al presentar una prueba, examen o evaluación, trabajo en aula o actividad en casa?

Estudiante	%	Padres de familia	%	Docentes	%
111	76,0	86	67,7	26	53,1
107	73,3	122	96,1	48	98,0
60	41,1	60	47,2	43	87,8
92	63,0	59	46,5	20	40,8
51	34,9	18	14,2	2	4,1

En lo referido, a lo que el docente valora más al asignar los compromisos académicos, los estudiantes al igual que los padres de familia encuestados en su gran mayoría consideran que es

el “aprender para responder a los requerimientos escolares y el “cumplir con las competencias académicas del período”, por su parte los profesores estiman que se encamina el trabajo académico para que “el estudiante aprenda para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria” y para que el estudiante “cumpla con las competencias del período”. Según lo anterior, el hallazgo coincidente entre las partes intervinientes del estudio es el que el trabajo académico está encaminado a cumplir los requerimientos del período escolar. Es inevitable destacar que esta conducta se insinúa desde las primeras líneas del problema de esta investigación. (Ver Figura 8, Tabla 16)

Figura 8.

Qué valora más el docente al asignar un trabajo o compromiso académico.

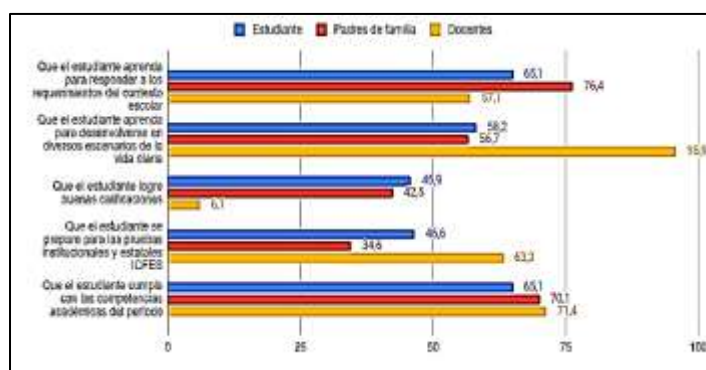


Tabla 16.

¿Qué considera usted que el docente valora más, al asignarle un trabajo o compromiso académico?

Estudiante	%	Padres de familia	%	Docentes	%
95	65,1	97	76,4	28	57,1
85	58,2	72	56,7	47	95,9
67	45,9	54	42,5	3	6,1
68	46,6	44	34,6	31	63,3
95	65,1	89	70,1	35	71,4

Desempeñar el aprobar resulta ser lo más importante en contexto escolar, según los intervinientes consultados, asimismo el aprender para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria es la según opción mayoritaria referenciada por la comunidad educativa participante en el estudio. Los padres de familia y los docentes también coinciden reseñando que en los ambientes escolares resulta de gran importancia alcanzar aprendizajes para responder a exigencias del aula. Se puede inferir que, para muchos de los participantes de este estudio, en el proceso de aprendizaje se prioriza un accionar basado en desempeñar el aprobar. (Ver Figura 9, Tabla 17)

Figura 9.

Distribución porcentual de lo que les resulta más importante en el contexto escolar.

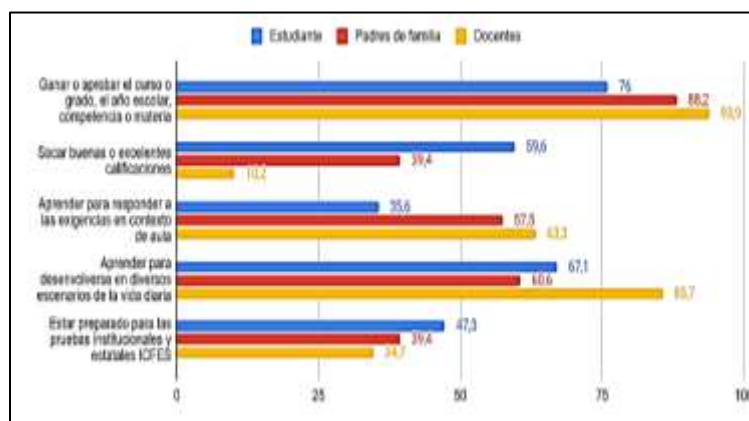


Tabla 17.

¿Para usted que resulta más importante en el contexto escolar?

Estudiante	%	Padres de familia	%	Docentes	%
------------	---	-------------------	---	----------	---

111	76,0	112	88,2	46	93,9
87	59,6	50	39,4	5	10,2
52	35,6	73	57,5	31	63,3
98	67,1	77	60,6	42	85,7
69	47,3	50	39,4	17	34,7

Sobre el nivel de compromiso de los docentes para que sus estudiantes logren aprobar los requerimientos escolares, los estudiantes y padres de familia en su mayor porcentaje de participantes, coinciden en señalar la opción de nivel alto con un 63%. Por su parte, los docentes mayoritariamente consideran que su compromiso es significativamente alto con un 51%. Aunque difiere la opción elegida de los docentes con respecto de los demás miembros de la comunidad educativa participante del estudio, corresponde destacar el reconocimiento que le otorgan por el importante sentido de compromiso de parte de los docentes con relación a la búsqueda de la aprobación de aprendizaje de sus estudiantes. (Ver Tabla 10, Figura 18)

Figura 10.

Compromiso de los docentes para que sus estudiantes aprueben los requerimientos escolares.

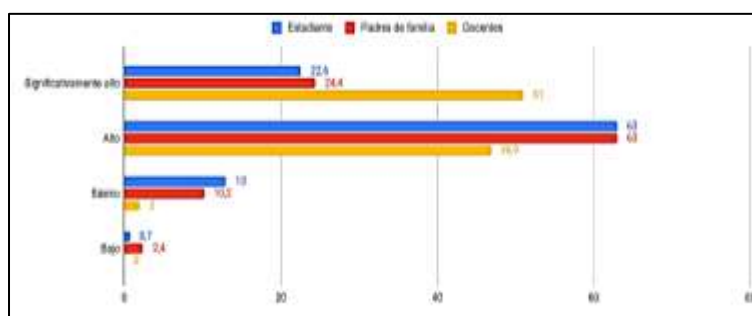


Tabla 18.

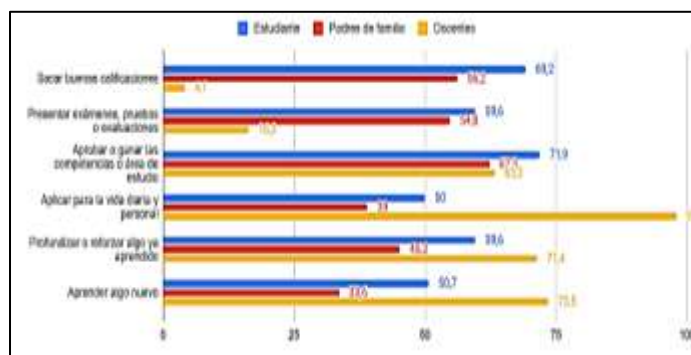
¿Cómo considera que es el nivel de compromiso de los docentes para que los estudiantes aprueben las competencias, áreas, asignatura o curso?

Estudiante	%	Padres de familia	%	Docentes	%
33	22,6	31	24,4	25	51,0
92	63,0	80	63,0	23	46,9
19	13,0	13	10,2	1	2,0
1	0,7	3	2,4	0	0,0

En cuanto a la pregunta sobre la utilidad de lo que se estudia en contexto escolar, se puede inferir a partir de las respuestas de la comunidad educativa, que mientras los docentes le apuestan a un plan de estudios que favorezca su aplicabilidad para la vida diaria y personal y para la adquisición de nuevos aprendizajes, los estudiantes y padres de familia lo asumen como oportunidad para promover las competencias o el área de estudio, buscando obtener buenas calificaciones. (Ver Tabla 11, Figura 19)

Figura 11.

Distribución porcentual sobre la utilidad de lo que se estudia en contexto escolar


Tabla 19.

¿Lo que se estudia o se aborda en contexto escolar o aula es de utilidad para...?

Estudiante	%	Padres de familia	%	Docentes	%
101	69,2	82	56,2	2	4,1
87	59,6	80	54,8	8	16,3
105	71,9	91	62,3	31	63,3
73	50,0	57	39,0	48	98,0
87	59,6	66	45,2	35	71,4
74	50,7	49	33,6	36	73,5

“Realizar trabajos y actividades académicas” y “prepararse para presentar instrumentos de evaluación” resultan ser las faenas que más copan el tiempo de estudio, según lo reportan los estudiantes y padres de familia participantes del estudio, por su parte el personal docente reseña que el tiempo de estudio mayormente es empleado para “profundizar o reforzar algo aprendido” y en “realizar trabajos y actividades académicas. En este sentido, el hallazgo coincidente entre los intervinientes del estudio es que gran parte de tiempo es dedicado a prácticas y rutinas de aprendizajes orientados hacia el desempeño. Inevitable referir que esta conducta también se indica desde el mismo planteamiento del problema de estudio. (Ver Tabla 12, Figura 20)

Figura 12.

La mayor parte del tiempo de estudio es usado para estas actividades.

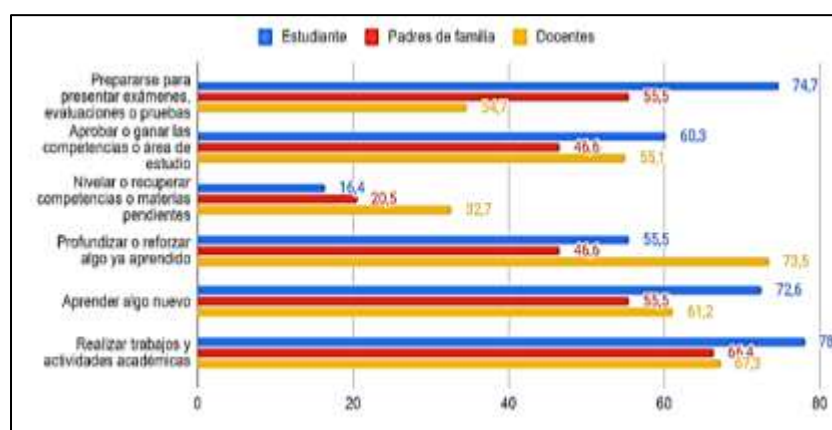


Tabla 20.

¿La mayor o buena parte del tiempo de estudio es usado para...?

Estudiante	%	Padres de familia	%	Docentes	%
109	74,7	81	55,5	17	34,7
88	60,3	68	46,6	27	55,1
24	16,4	30	20,5	16	32,7
81	55,5	68	46,6	36	73,5
106	72,6	81	55,5	30	61,2
114	78,1	97	66,4	33	67,3

A la pregunta abierta sobre: ¿Cuáles son las principales dificultades para aprobar o ganar las competencias, materias, áreas o asignaturas?, los miembros de comunidad educativa participante han referido unos limitantes que interfieren en el proceso de promoción o

aprobación, enmarcadas en conductas que se enmarcan en la Tabla 21.

Tabla 21.

Principales dificultades para aprobar o ganar las competencias, materias, áreas o asignaturas.

Dificultades de los estudiantes, ¿para aprobar o ganar las competencias, materias, áreas o asignaturas?			
Para el Estudiante	Falta de atención y desinterés	Complejidades en la comprensión de las temáticas	Mala organización del tiempo
Para los Padres de Familia	Falta de responsabilidad	Explicaciones complejas del docente	Exceso de trabajos asignados por los docentes
Para los Docentes	Falta de compromiso e interés	Falta de motivación	Falta de acompañamiento pertinente de las familias

Aquí se observa como tendencia en las respuestas de los intervinientes adultos (docentes y padres de familia) que al verbalizar sobre los comportamientos refieren sobre las debilidades o lo que dejan de hacer los demás copartidarios del proceso de aprendizaje por desempeño, obviando sus posibles ausencias. Caso contrario los estudiantes que se muestran conscientes frente a asumir en su total plenitud sus faltas o fallas que impiden lograr el desempeño esperado.

El itinerario a seguir es la presentación de cada categoría estándar del estudio con sus respectivas subcategorías delimitadas durante el ejercicio manual y su posterior contraste con el uso del programa Atlas TI versión 2022. Los textos citados de los intervinientes presentan una sucinta introducción con el propósito de conciliar los conceptos centrales del estudio y el sentido científico que requiere un estudio de este nivel de investigación. Por lo anterior, se consolidaron, las subcategorías de las respectivas categorías estándar del estudio, que fueron expuestas en la Tabla 7. (Ver Tablas 7 y 22)

Tabla 22.

Consolidación de las subcategorías del estudio.

Categorías estándar	Subcategorías
Dominar el aprender	Aprender para el Aula o Contexto Escolar
	Aprender para la Vida
Desempeñar el promover	Estudiar para no Reprobar
	Estudiar para el Logro de Altas Calificaciones

En la técnica de entrevista (grupos focales)

Mediante la técnica de entrevistas (grupos focales) los hallazgos resultantes en cada una de las categorías estándar y sus respectivas subcategorías fueron los siguientes:

Dominar el aprender

El aprendizaje como resultado para el dominio en la teoría clásica ha sido referido como el poner en marcha la conquista de saberes y conocimientos dentro de los espacios escolares y que sean de utilidad para los diversos ambientes de la vida en los que interactúan los sujetos aprendientes.

Aprender para el aula o contexto escolar

Esta subcategoría del dominio de aprendizajes suscita como hallazgo al apreciarse que, para algunos intervinientes del estudio centran su interés en desarrollar competencias y habilidades y dominar nuevas que le permitan responder a las exigencias y requerimientos de los momentos de aula y su cotidianidad hasta los límites de la escuela, es decir no necesariamente

que deban ser de aplicabilidad en escenarios distintos al contexto escolar.

De acuerdo con lo anterior, cito lo que para algunos participantes de la comunidad educativa (educandos, docentes y padres de familia), reseñan lo que podría ser el aprender para el contexto escolar:

Aprender para responder a exigencias del momento:

“Nos dedicamos más como a aprender por el momento. Y eso causa a veces la falta de interés de aprender. (...) siento que ya muy pocos jóvenes o a veces en mi caso, que nos olvidamos de aprender o adquirir conocimiento de forma voluntaria y sin necesidad de que nos digan. o de que no estén presionando”. (CGE1)

“ (...) es evidente que hay temáticas que nos pueden ayudar más adelante, pero al mismo tiempo hay otras que no, que simplemente se ven mientras está, digamos, cursando el grado que se aplican en esos periodos, pero más adelante simplemente se olvidan porque ya sea que uno diga, no me voy a inclinar por otra carrera por otro trabajo que no tiene que ver nada con esto. Y pues si uno ve que no todas las materias, todos los contenidos que vemos que nos sirvan completamente, sino que hay uno que otro que, pues si nos aporta para la vida más adelante”. (CSME2)

Aprender y aprobar son categorías incluyentes entre sí:

“Personalmente, creo que aprender y aprobar ambos van unidos (...) pues obviamente uno como papá trata al máximo que les vaya bien y sí que saquen buenas notas, pero también que aprendan (...) que aprendan no es pasar por pasar, sino que aprendan de verdad”. (CAP1)

Aprender para el contexto escolar:

“Honestamente, creo que están aprendiendo para el colegio, nada más. Entonces están formando desde el colegio y para el colegio, ahí para el momentico, salen de 11 y yo creo que la gran mayoría de niños salen que no saben ni que quieren estudiar, por eso creo que están aprendiendo para el momento”. (CVP2)

“Los estudiantes no prestan atención, hay menos interés como tal en aprendizaje. Y lo mismo se evidencia en los padres de familia, no están interesados como tanto que el estudiante salga muy bien preparado, sino como que pase el año y ya no más” (CVD1)

“El tiempo es importante. En cuanto al chico que invierten tiempo en el estudio pues la mayoría de veces van a obtener un buen resultado”. (CAD1)

“El que se preocupa por aprender es más activo, es más dinámico, es el que llega más puntual, el que es más inquieto y que no se queda quieto en el puesto, es el que está más pendiente de la asignatura: ¿Profe, cuando va a poner? ¿La tarea, profe y eso? ¿Esa es la actividad y cuando la tenemos que entregar y si no la entregó, qué pasa? (CGD1)

Aprender para la vida

A esta subcategoría se le atribuye el acto propio y específico de comprender e interiorizar un objeto de estudio, con la pretensión e interés por dominar una tarea o compromiso de formación, con predisposición de ser mejorada para progresar en competencias o habilidades o adquirir nuevos saberes de largo plazo y para amplios y diversos espacios. La profundidad de esta subcategoría se circunscribe en referir el dominio del aprendizaje, si este es de utilidad más allá de los linderos del plantel educativo.

De acuerdo con lo anterior, cito lo que para algunos participantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia), refieren lo que podría ser desempeñar el aprender para la vida:

Aprender profundizando por interés propio:

“(…) diría que, pues eso depende de mi interés por el tema, por ejemplo, en materias como matemáticas. Yo no puedo decir que realmente les dedicó un tiempo porque me interesa aprender y profundizar, sino que realmente sí me parece importante también, tener pues, buenas notas, pero pues al mismo tiempo aprender, porque eso no define todo, pero pues hay otras materias que realmente son de mi interés, como por ejemplo, Ciencias Naturales, inglés, a las que si le dedico mucho tiempo extra después del Colegio para realizar actividades, para profundizar más en los temas, pues si no entiende alguna cosa. Entonces, pues yo no podría decir que, en todas las materias, no me desempeño de la misma forma que otras”. (CSME1)

“(…) depende mucho de la materia del interés que nosotros tengamos por esa materia y también considero que depende mucho de la forma en la que los profesores enseñan, porque sí básicamente en las clases solo vamos a ver vídeos y en eso se basa la clase, pues como que no le vamos a mostrar el interés necesario o pues no vamos a tener las ganas de aprender, sino solo puedo responder en tareas. También ya depende mucho del interés de nosotros o de la clase en sí”. (CPLE1)

Aprender como utilidad para la vida

“Yo considero que como hay temas en cada materia y temas que evidentemente nos van a

servir y van a estar implicadas en nuestra vida diaria, en nuestro diario vivir, pero también hay temas que en cierta forma resultan irrelevantes para los mismos. Hasta cierto punto y hasta cierto grado, (..) Digamos las matemáticas básicas que nos sirven a nosotros para la vida diaria, pero digamos 10º y 11 son matemáticas más complejas, por así decirlo, que no todo el mundo va a necesitar y que no necesariamente vamos a aplicar nosotros cotidianamente. Entonces siento que, como en esa materia, no sé física, química, hay temas que considero que no voy a utilizar en mi vida diaria, a menos de que yo en un futuro quiero dedicarme en alguna profesión que esté directamente implicado con estos. Son temas que realmente no voy a necesitar. Otras materias. Ah, sí, pero, pero siento que hay temas que tal vez se podrían es cómo fortalecer más y que podrían ayudarnos a nosotros en nuestra vida diaria, por ejemplo, emprendimiento es una materia que tal vez debería. centrarnos más. Muchas veces siento que la vemos, pero no como se le da tanta importancia como de verdad considero que debería tenerla. Entonces siento que sí. Hay temas que obviamente no sirven y son muy importantes.” (CAE2)

“Como mamá me interesa más que mi hija sea la mejor persona, que sea una buena persona, que sea una persona solidaria, que tenga empatía. Que lo que ella aprenda lo aprenda para la vida, le he dicho muchas veces a mi hija, hay cosas que aprenden en el colegio que tú nunca lo vas a usar en la vida, pero hay unas cosas que si la vas a usar” (CVP1)

“Dentro de las estrategias metodológicas que se aplican o que aplicamos los docentes, creo que las dirigimos para que no se aprenda para el momento, sino que se aprenda para más allá del aula. Entonces considero que sí, hay algunas cosas que se enseñan para la vida para

que ellos puedan desarrollar lo aprendido dentro de su entorno o contexto que desee”

(CAD2)



Acreditación Institucional
Internacional



NET 860.912.367-6
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ, Carrera 9ª N° 51 - 11 / PBX: (001) 587 87 97
@ 313 264 04 51 / contacto@unastomas.edu.co
www.unastomas.edu.co

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Desempeñar el promover

El aprendizaje como resultado para el desempeño del promover, en la teoría clásica es referenciado como es funcionar demarcado por el afán y la preocupación para responder con las obligaciones y exigencias académicos de las faenas escolares, es así que, el énfasis está en la promoción o aprobación de los compromisos y tareas de estudio, de tal manera que para las partes del proceso haya satisfacción del deber cumplido en medio de los presupuestos esperados.

Estudiar para no reprobar

Esta subcategoría del desempeño se origina como hallazgo al estimarse que, para algunos intervinientes del estudio, en el proceso de aprendizaje se busca evitar la reprobación como sinónimo de fracaso escolar, por tanto, se fomenta un accionar orientado hacia la consecución de calificaciones que sean garantía de indicador de aprobación de resultados, es decir que la personificación del éxito en este caso es el "logro superado". De lo que se trata es de buscar de alguna manera la aprobación para continuar con el proceso delimitado en la planeación y programación académica.

De acuerdo con lo anterior, cito lo que para algunos participantes de la comunidad educativa (educandos, educadores y padres de familia) se infiere que podría ser desempeñar el promover en contextos escolares:

Estudiar para aprobar.

“(…) hoy en día tanto el sistema educativo como la crianza genera más expectativas por las notas que por el aprender como tal (...) Absorber el conocimiento y tenerlo y después ponerlo en práctica, llevarlo a la cotidianidad (...) Entonces se generan como

conocimientos transitorios y ya con el paso del tiempo no se le da importancia, sino solo se aprende, se desecha y así es un ciclo constante donde el conocimiento no queda. No se logra el objetivo, que es aprender a largo plazo y pues desde pequeño se va uno formando para eso, para que cada conocimiento, cada cosa que se aprende cada año, pues que vaya contribuyendo a la formación personal.” (CAE1)

“Pues claramente uno busca como primero intentar ganarse una buena nota porque se supone que es la motivación que le ofrece a usted el colegio y pues en las asignaturas de que usted se sienta satisfecho con lo que está haciendo, pero pues la verdad, siento que la mayoría de estudiantes o casi todos, se puede decir que lo hacen, es por una nota y no porque realmente estén aprendiendo” (CVE2)

“Bueno, pues yo considero que para el docente es más satisfactorio que la mayoría de estudiantes tengan buenas notas, y hoy en día, también para los papás, pues genera más orgullo, más emoción que el hijo represente de buena manera, digamos, esos valores o lineamientos que se dan en la casa porque pues si el estudiante es bueno, pues el profesor o las personas van a pensar detrás de ese niño está la casa, está papá, está la mamá, y pues ese comportamiento fue lo que los llevó a eso, entonces yo digo que es como un juego de doble moral porque se dice que se debe aprender a largo plazo, pero también se buscan que las calificaciones del momento sean buenas”. (CPLE2)

“La mayoría de estudiantes simplemente se centran en aprender temporalmente para obtener buenas calificaciones, para pasar, para decir, bueno, necesito pasar este periodo. Necesito aprobar el año y simplemente se mentalizan en que el aprendizaje es temporal,

mientras que pasa ese período mientras que se cursa el año. Pero en si realmente no veo que muchos estén aprendiendo de verdad que digamos de aquí a unos meses no se acuerdan de los temas, de los periodos pasados, porque hace poco sucedió una situación en que una profesora le pregunta a un estudiante que tema habían visto el periodo pasado y ni siquiera se acordaba, pero ese estudiante paso y aprobó el periodo, entonces eso muestra que de verdad no estamos aprendiendo como se debe o como está estipulado, de que se aprende no temporalmente, sino a largo plazo”. (CAE4)

“Me preocuparía mucho perder una materia porque diría que es de alguna forma un reflejo de que algo está funcionando mal conmigo, ya sea en mi casa o pues yo misma mis metas entonces. UNO sabe que para cumplir la mayoría de las cosas que quiera hacer a largo plazo, a futuro, es necesario aprobar el Colegio y pues que quedarse atrás o hacer un año, realmente es perder muchísimo tiempo, pues por lo menos yo lo veo así”. (CGE4)

“Demasiadas oportunidades al estudiante de presentar recuperaciones (planes de mejoramiento), simplemente lo que ha pasado aquí son dos cosas: El primero es que se relajan, entrega y esperan el plan de mejoramiento para recuperar y entonces quieren aprobar con trabajos y no con un esmero. Y segundo supongamos que el chico que no trabaja, supera al estudiante que es bueno, este se desmotiva y su esmero luego disminuye porque de nada sirvió invertir tiempo y dedicación, pues al final el desempeño alcanzado en las competencias es igual para ambos.” (CVD3)

Estudiar para el logro de altas calificaciones

Esta subcategoría del desempeño hallada, contraria a la anterior, va más allá del logro de

promedios mínimos para aprobar, puesto que se enrután esfuerzos para alcanzar las más altas calificaciones posibles, logrando ser objeto de atención y reconocimiento escolar y familiar, personificándose de esta manera el éxito académico en la institución educativa. En todo caso, en lo que confluyen las dos subcategorías de despeño para promover es que son la representación del alcance de rendimientos de satisfacción provisional y su naturaleza no está encaminada en la conquista de competencias de formación para la vida.

De acuerdo con lo anterior, cito lo que para algunos participantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia), se deduce que podría ser el desempeñar el promover en contextos escolares:

Estudiar para obtener promedios elevados

“Muchas veces nos enfocamos más en un puesto, en una nota y aprendemos por el momento y hemos hablado incluso con compañeros que muchas veces por el momento tenemos muy claro las cosas, pero a largo plazo y en lo que deberíamos enfocarnos no. O sea, no lo es porque se nos olvidan temas. Pasan dos meses y no nos acordamos realmente de un tema que deberíamos conocer y que en un determinado momento manejamos perfectamente y obtuvimos una gran calificación por lo mismo, entonces siento que estas han manera en que califican que nos evalúan incluso los profesores muchas veces indirectamente o directamente con intención o sin intención han contribuido a que existan estas dinámicas competitivas y que nos esforcemos en una nota, porque si obtenemos malas notas de pronto en las casas también existe la presión, como en el colegio, que los peores puestos, etc. Entonces, influye mucho también en este sentido”. (CVE1)

“Pues yo pienso que por la presión académica que se ve en la actualidad, al estudiante últimamente no se le clasifica por sus capacidades o por sus habilidades (...) Y es más una clasificación de nota y esto se ve cuando el estudiante toma más interés en sus tiempos libres por aprender tal vez algo que no le gusta por la misma presión de que debe ser mejor y debe conseguir una nota, en vez de valerse como por sus habilidades. Pero estas casi no se ven en el ámbito educativo”. (CAE2)

“Siento que muchas veces los papás y los profesores piensan que, si tenemos una buena nota, significa al mismo tiempo de que adquirimos el conocimiento y que realmente aprendemos y por eso es que muchas veces se dice que los papás o profesores esperan una buena nota porque sobreentienden en ese punto de esa manera. Que, si tenemos una buena calificación, una buena nota que entendimos y aprovechamos y aprendimos. Pero realmente no es así. Nosotros los estudiantes nos damos cuenta de que realmente no necesitamos haber aprendido o comprende un tema completamente o en su totalidad para en este caso, poder adquirir una buena nota. El sistema estudio actual nos permite poder adquirir buenas notas sin la necesidad de aprender. (CGE3)

“El saber me va a quedar para toda la vida, pero digamos yo llego a perder un año o llego a sacar bajitas calificaciones el promedio me queda muy bajito, entonces eso va a crear. pues por decirlo así, mala fama, pero entonces va a quedar uno como que si no supiera nada, entonces pues hablo por mí, no sé lo que piensan los demás, pero yo me enfoco más en tratar de sacar buenas calificaciones, porque si yo no saco buenas calificaciones, no estoy haciendo nada con el tiempo de estudio” (CSM3)

“Yo creo que sacar buenas notas no es garantía de que uno haya aprendido, ya que sacar buenas notas puede ser el resultado de ser disciplinado de hacer sus trabajos, de las tareas, pero no que uno aprenda, sino que hizo su trabajo y por eso, sacó la buena nota.” (CVE3)

“Si ellos (los estudiantes) tienen que entender que no es solamente ser el mejor en las notas y lo que es ser el mejor en todo, sí de manera integral poder dar una idea, poder desarrollarla, poder escribir, leer, todo eso es más que copiar la tarea de Internet”.

(CSMD1)

En la técnica de observación (estructurada)

El protocolo de observación estructurada se confeccionó teniendo en cuenta los resultados obtenidos de las encuestas y entrevistas (grupos focales). Esta herramienta se basó en conductas definidas operacionalmente y las que no se ajustaban a dichos constructos a priori, fueron desechados. Las unidades de análisis que se eligieron de manera precisa, concreta y bien delimitada. Aunque los datos se analizan cualitativamente, en este protocolo se utiliza la técnica enumerativa para establecer sus frecuencias de forma válida y fiable. Los datos son unidades de comportamiento y tipos de acciones predeterminadas. Véase Goetz y Lecompte (1988). P.154

A partir de esta técnica de observación (estructurada), los hallazgos resultantes en cada una de las categorías estándar se precisan de tal manera que se pueda apreciar la recurrencia de estas a partir de determinar unas conductas o comportamientos en la práctica pedagógica en aula cimentada para el dominio y por el desempeño. A continuación, el protocolo (elaboración propia), que recoge lo hallado desde la observación en aula y/o contexto escolar. (Ver Tabla 23)

Tabla 23.
Consolidado Observaciones (estructurada)
Categoría: Desempeñar el aprobar

% Mayor
 % menor
 Conducta recurrente

	F1	%	F1	%	F1	%
Preguntas	Siempre		Ocasionalmente		Nunca	
1. APROBAR						
Se presentan dificultades para aprobar compromisos académicos porque						
1.1 A los estudiantes no les interesa lo que se trabaja en clase	0	0%	27	90%	4	13,3%
1.2 Los estudiantes no entregan sus compromisos a tiempo	0	0%	26	86,7%	3	10%
1.3 Los estudiantes no entienden lo abordado en clase	1	3,3%	20	66,7%	9	30%
1.4 La comunicación del docente no es asertiva	4	13,3%	8	26,7%	18	60%
1.5 Las competencias evaluadas no corresponden con las trabajadas en clase	4	13,3%	3	10%	23	76,7%
Se observa que el mayor compromiso del docente, es						
1.6 Que sus estudiantes obtengan buenas notas para aprobar las materias	12	40%	15	50%	3	10%
1.7 Que sus estudiantes logren aprobar o ganar las competencias, área, asignatura o curso	22	75,9%	7	24,1%	0	0%

Al presentar pruebas, exámenes o evaluaciones, trabajos en aula, actividades para la casa, etc., ¿Qué se observa que es muy importante?						
1.8 Obtener las mejores calificaciones posibles	14	46,7%	14	46,7%	2	6,7%
1.9 Demostrar que se ha Aprendido	23	76,7%	4	13,3%	0	0%
1.10 Cumplir con las exigencias del docente	16	53,3%	12	40%	2	6,7%
1.11 Evitar la reprobación o las malas calificaciones	26	86,7%	5	16,7%	2	6,7%
1.12 Mantener el prestigio o buena imagen con padres, compañeros de clases y el docente	10	33,3%	14	46,7%	6	20%
Lo que el docente valora más, al asignar un trabajo o compromiso académico, es:						
1.13 Que el estudiante aprenda para responder a los requerimientos del contexto escolar	22	73,3%	8	26,7%	0	0%
1.14 Que el estudiante aprenda para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria	22	73,3%	7	23,3%	1	3,3%
1.15 Que el estudiante logre buenas calificaciones	19	63,3%	10	33,3%	1	3,3%
1.16 Que el estudiante se prepare para las pruebas internas y externas	21	70%	8	26,7%	1	3,3%
1.17 Que sus estudiantes logren aprobar o ganar las competencias, área, asignatura, o curso	26	86,7%		13,3%	0	0%

Al presentar pruebas, exámenes o evaluaciones, trabajos en aula, actividades para la casa, etc., ¿Qué se observa que es muy importante?						
1.8 Obtener las mejores calificaciones posibles	14	46,7%	14	46,7%	2	6,7%
1.9 Demostrar que se ha Aprendido	23	76,7%	4	13,3%	0	0%
1.10 Cumplir con las exigencias del docente	16	53,3%	12	40%	2	6,7%
1.11 Evitar la reprobación o las malas calificaciones	26	86,7%	5	16,7%	2	6,7%
1.12 Mantener el prestigio o buena imagen con padres, compañeros de clases y el docente	10	33,3%	14	46,7%	6	20%
¿Qué resulta muy importante para padres de familia y docentes sobre el desempeño del estudiante?						
1.18 Ganar o aprobar el curso o grado, el año escolar, competencia o materia	29	96,7%	1	3,3%	0	0%
1.19 Sacar buenas o excelentes calificaciones	24	80%	5	16,7%	1	3,3%
1.20 Aprender para responder a las exigencias en contexto de aula	17	56,7%	13	43,3%	0	0%
1.21 Aprender para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria	18	60%	11	36,7%	1	3,3%
1.22 Estar preparado para las pruebas internas y prueba externas ICFES	22	73,3%	7	23,3%	1	3,3%
La forma como se abordan las clases y lo que se estudia en el contexto escolar o aula es de utilidad para						
1.23 Sacar buenas calificaciones	16	53,3%	14	46,7%	0	0%
1.24 Presentar exámenes, pruebas o evaluaciones	16	53,3%	13	43,3%	1	3,3%
1.25 Aprobar o ganar las competencias o área de estudio	24	80%	6	20%	0	0%
1.26 Aplicar para en la vida diaria y personal	21	70%	8	26,7%	1	%
1.27 Profundizar o reforzar algo ya aprendido	19	63,3%	10	33,3%	1	3,3%
1.28 Aprender algo nuevo	23	76,7%	7	23,3%	0	0
La mayor o buena parte del tiempo de estudio es dedicado a promover hábitos para						
1.29 Preparación para presentar exámenes, evaluaciones o pruebas	14	46,7%	16	53,3%	0	0%
1.30 Aprobar o ganar las competencias o área de estudio	21	70%	9	30%	0	0%
1.31 Nivelar o recuperar competencias o materias pendientes	12	40%	17	56,7%	1	3,3%
1.32 Profundizar o reforzar algo ya aprendido	18	60%	12	40%	0	0%
1.33 Aprender algo nuevo	20	66,7%	10	33,3%	0	0%
1.34 Realizar trabajos y actividades académicas	18	60%	11	36,7%	1	3,3%
1.35 Memorizar contenidos	0	0%	26	86,7%	4	13,3%

Categoría: Dominar el aprender

% Mayor
 % menor
 Conducta recurrente

	F1	%	F1	%	F1	%
Preguntas	Siempre		Ocasionalmente		Nunca	
2. APRENDER						
Se presentan dificultades para aprender porque						
2.1 A los estudiantes no les interesa lo que se trabaja en clase	2	6,7%	25	83,3%	3	10%
2.2 No se conectan los aprendizajes con la realidad y el entorno de los estudiantes	1	3,3%	19	63,3%	10	33,3%
2.3 Los estudiantes no entienden lo abordado en clase	3	10%	17	56,7%	10	33,3%
2.4 La comunicación del docente no es asertiva	10	33,3%	8	26,7%	19	63,3%
Se observa que el mayor compromiso del docente es que sus estudiantes:						
2.5 Logren aprender nuevos conocimientos, competencias y habilidades	26	86,7%	4	13,3%	0	0%
2.6 Dominen conocimientos para emplearlos en diversos escenarios de la vida diaria	24	80%	5	16,7%	1	3,3%
2.7 Se interesen y motiven por aprender	21	70%	8	26,7%	1	3,3%
2.8 Puedan usar sus aprendizajes en nuevos y diferentes contextos de los presentados en clase	24	80%	5	16,7%	1	3,3%
La forma como se abordan las clases y lo que se estudia en el contexto escolar o aula es de utilidad para:						
2.9 Aprender para aplicar los conocimientos en las actividades propuestas en aula	21	70%	6	20%	0	0%
2.10 Aprender para aplicar los conocimientos en diversos escenarios de la vida	20	66,7%	9	30%	1	3,3%
2.11 Aprender para promover al siguiente nivel	26	86,7%	5	16,7%	1	3,3%
Lo que es importante o más apremiante para los padres de familia sobre las competencias, materias o grados cursados es:						
2.12 Aprender para ser exitoso en el aula o institución	16	53,3%	14	46,7%	0	0%
2.13 Aprender para aplicar en diversos escenarios de la vida	17	56,7%	13	43,3%	0	0%
2.14 Aprender para continuar con el siguiente nivel	26	86,7%	3	10%	1	3,3%
La mayor o buena parte del tiempo de estudio es dedicado a promover hábitos para:						
2.15 Estudiar para aprender	18	60%	12	40%	0	0%
2.16 Comprender lo que se aprende	21	70%	9	30%	0	0%
2.17 Generar interés por aprender	19	63,3%	10	33,3%	1	3,3%
2.18 Aplicar lo aprendido	22	73,3%	8	26,7%	0	0%
Se planifican las estrategias pedagógicas:						

2.19 Respondiendo a los lineamientos del M.E.N.	28	93,3%	2	6,7%	0	0%
2.20 Siguiendo una lógica para aprender o para aprobar	22	75,9%	7	24,1%	0	0%
2.21 Para responder a exigencias del contexto de aula	18	60%	11	36,7%	1	3,3%
2.22 Como preparación para las pruebas internas y prueba externas ICFES	25	83,3%	5	16,7%	0	0%
2.23 Para promover en el aula un ambiente motivador para aprender	19	63,3%	11	36,7%	0	0%
2.24 Para que los estudiantes puedan superar las debilidades y limitaciones en el aprendizaje	20	66,7%	10	33,3%	0	0%
2.25 Que incluyen planes de mejoramiento para apoyar a los estudiantes en su aprendizaje	23	76,7%	7	23,3%	0	0%
2.26 Para responder a nuevos y diversos escenarios de la vida diaria	24	80%	6	20%	0	0%
Al llevar a cabo su intervención y prácticas pedagógicas el docente:						
2.27 Ayuda a entender el porqué de lo que están aprendiendo los estudiantes	24	80%	6	20%	0	0%
2.28 Motiva a los estudiantes a relacionar la información y los conocimientos aprendidos con su vida cotidiana	23	76,7%	7	23,3%	0	0%
2.29 Utiliza los recursos de apoyo en sus prácticas pedagógicas de manera que incentiven el aprobar o el aprender	20	66,7%	10	33,3%	0	0%
2.30 Evidencia el debido y oportuno reporte del avance en el aprendizaje de los estudiantes a los respectivos padres de familia	22	73,3%	8	26,7%	0	0%

Teniendo en cuenta el protocolo anterior, sobre esta técnica estandarizada en el que se clasificaron los comportamientos, se infieren de cada una de las categorías las siguientes conductas que reiteran mayor frecuencia en contexto de aula:

De desempeñar el promover o aprobar, es recurrente

- Se presentan dificultades para aprobar compromisos académicos porque a los estudiantes no les interesa lo que se trabaja en clase.
- Se observa que el mayor compromiso del docente, es que sus estudiantes logren aprobar o ganar las competencias, área, asignatura o curso.
- Al presentar pruebas, exámenes o evaluaciones, trabajos en aula, actividades para la

casa, etc., se observa que es muy importante la evitación la reprobación o las malas calificaciones.

- Lo que el docente valora más, al asignar un trabajo o compromiso académico, es que sus estudiantes logren aprobar o ganar las competencias, área, asignatura, o curso
- Resulta muy importante para padres de familia y docentes sobre el desempeño del estudiante ganar o aprobar el curso o grado, el año escolar, competencia o materia.
- La forma como se abordan las clases y lo que se estudia en el contexto escolar o aula es de utilidad para aprobar o ganar las competencias o área de estudio.
- La mayor o buena parte del tiempo de estudio es dedicado a promover hábitos para aprobar o ganar las competencias o área de estudio.

De dominar el aprender, es recurrente:

- Se presentan dificultades para aprender porque a los estudiantes no les interesa lo que se trabaja en clase.
- Se observa que el mayor compromiso del docente es que sus estudiantes, logren aprender nuevos conocimientos, competencias y habilidades.
- La forma como se abordan las clases y lo que se estudia en el contexto escolar o aula es de utilidad para aprender a promover al siguiente nivel.
- Lo que es importante o más apremiante para los padres de familia sobre las competencias, materias o grados cursados es aprender para continuar con el siguiente nivel.
- La mayor o buena parte del tiempo de estudio es dedicado a promover hábitos para aplicar lo aprendido.

- Se planifican las estrategias pedagógicas, respondiendo a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Al llevar a cabo su intervención y prácticas pedagógicas el docente ayuda a entender el porqué de lo que están aprendiendo los estudiantes.

Fase dos: Integración de los hallazgos con teorías afines para su amplitud y aplicaciones

Este estudio se propuso responder a la pregunta sobre las concepciones, tensiones y convergencias del aprendizaje por dominio y del aprendizaje por desempeño en las prácticas de aula del nivel de educación básica y media. Para realizarlo, se delimitó la estrategia para comprender el fenómeno desde el punto de vista de participantes y/o protagonistas de una realidad escolar. Para asumir el reto que supone incursionar en espacios de convivencia en comunidad educativa, se buscó ser lo menos reactivo e intrusivo por lo sensible que resulta abordar y ahondar en dos conductas, que por momentos parecieran entre sí ser inclusivas y por otros, ser disyunción.

En esta fase se propició el diálogo de saberes entre la información de la comunidad educativa, las teorías y sus autores, y las aportaciones del autor. A partir de este ejercicio de conversación se visualizó la materialización de los objetivos previstos en el presente estudio. En virtud de los objetivos, se propone delinear hallazgos importantes como puntos sustanciales y posibles nuevos aportes que aúnan a la discusión que provoca el fenómeno de estudio:

El primer objetivo se formuló con la pretensión de “determinar cuáles son las concepciones, tensiones y convergencias del aprendizaje para el dominio y del aprendizaje para el desempeño en las prácticas de aula del nivel de educación básica y media”. Este objetivo se

logró a partir de la lectura que permite hacerse al fenómeno de estudio, desde los conceptos que le otorgan, hasta las convergencias y divergencias que le generan.

En cuanto a las concepciones del aprendizaje por dominio y por desempeño, fundamentalmente se encuentran las siguientes ideas:

- **Por dominio:** a) el aprender orientado para el aula o contexto escolar; b) el aprender encaminado para la vida.
- **Por desempeño:** a) el estudiar con enfoque para no reprobar; b) el estudiar como motivación para el logro de altas calificaciones

Las dos primeras concepciones, corresponde a tipos de aprendizajes más elaborados, profundos y holísticos. Por su parte, las dos concepciones de aprendizaje por desempeño, se caracterizan como temporales, superficiales y específicos. A pesar que la mayoría de los participantes y protagonistas del estudio se identifican con las concepciones del aprendizaje por dominio, en el ejercicio práctico de la vida escolar, son influenciados por la configuración del aprender para aprobar.

Con respecto a las tensiones del aprendizaje por dominio y por desempeño, específicamente se aprecian las siguientes divergencias:

- **Por dominio:** se aprende para responder a las exigencias y requerimientos de los momentos de aula y su cotidianidad hasta los límites de la escuela, sin que obligatoriamente lo aprendido deba ser de aplicabilidad en escenarios distintos al espacio escolar.
- **Por desempeño:** se estudia para cumplir con las faenas escolares, cuyo enfoque es la búsqueda de la aprobación o promoción, de tal manera que el resultado se circunscribe en seguir

avanzado en el proceso de la programación académica. También se genera tensión cuando se infiere que el aprobar no es garante de aprender.

Sobre las convergencias del aprendizaje por dominio y por desempeño, sucintamente se observan las siguientes afinidades:

- **Por dominio:** todo acto de aprendizaje se debe encaminar hacia la conquista de saberes y conocimientos de utilidad, aplicabilidad y pertinencia para diversos contextos y realidades, no en exclusiva al cumplimiento de los prerrequisitos y exigencias de labores escolares.
- **Por desempeño:** el logro de altas calificaciones personifica el éxito académico, que, representa admiración y reconocimiento en los diversos ámbitos.

En cuanto al segundo objetivo, consistió en: “conceptualizar las diferencias y similitudes entre una práctica pedagógica en aula cimentada para el dominio y por desempeño”. Este objetivo se logró a partir de los datos de las subcategorías derivadas de las categorías estándar, de dominar el aprender: aprender para el aula o contexto escolar; aprender para la vida, y de desempeñar el promover: estudiar para no reprobar; estudiar para lograr altas calificaciones. Por tanto, en los datos recabados se puede inferir la representación de una práctica pedagógica en aula fundamentada para el dominio y por desempeño, en la que se hallan concepciones desde sus diferencias y similitudes. (Ver Tabla 24)

Tabla 24.

Diferencias y similitudes entre una práctica pedagógica en aula cimentada para el dominio y por desempeño.

El tercer objetivo, se propuso “caracterizar desde las prácticas escolares cómo se representa en la actualidad el aprendizaje para el dominio y el aprendizaje por desempeño”. Los participantes y protagonistas del estudio le otorgan los siguientes rasgos característicos al aprendizaje para el dominio y por desempeño:

Aprender para responder a exigencias del momento.

Esta conducta puede surgir por razones varias, de las cuales las más recurrentes son:

como respuesta al interés del aprendiz, por solicitud de figuras de autoridad y para continuar o culminar los niveles del proceso académico. Se infiere que el acto de aprender desbunda condicionado por requerimiento, necesidad o interés, singularizado por una circunstancia de un instante concreto.

Aprender para el contexto escolar.

Este comportamiento que se le otorga al aprendizaje es influenciado por la disposición de un ejercicio pedagógico en el que se aprende para poner en práctica al interior de la vida de la institución educativa. Se configura el aprender para el aula o los momentos escolares, sin que necesariamente sea para extrapolarse a otros escenarios.

Aprender profundizando por interés propio.

Cuando se siente interés por aquellos conocimientos que incitan el deseo o gusto de saber mucho más, al punto de dedicar tiempo extra a lo habitual. Pero no solo basta con sentir interés por aprender y profundizar sino depende en cierta medida de la motivación que logra generar, el ejercicio pedagógico con la manera como se orienta y estimula el proceso de formación.

Aprender como utilidad para la vida.

Sucede cuando lo que se aprende sirve y está implicado con el diario vivir, entonces, es relevante y aplicable cotidianamente. Es de utilidad para la vida cuando no se aprende para el aula sino para más allá de ella o cuando se desarrolla lo aprendido dentro de entornos o contextos deseados.

Aprendizaje por desempeño

Estudiar para aprobar.

Esta manera de aprender temporalmente, se centra en obtener buenas o suficientes calificaciones que sean garantía para promover o aprobar, de tal forma que se continúe con el proceso académico previsto. Para la comunidad educativa es de satisfacción que las calificaciones sean buenas, es decir semejanza de aprobación.

Estudiar para obtener promedios elevados.

El modo de aprender se circunscribe en dinámicas competitivas enfocadas en alcanzar altas calificaciones que representen ante comunidad destacadas posiciones en un ranking académico. Verse bien y sentirse bien con la consecución de elevados promedios es la conducta sobresaliente en esta manera de adelantar el proceso de aprendizaje escolar.

Aprobar no es proporcional a aprender.

En palabras de uno de los estudiantes, “el sacar buenas notas no es garantía de que uno haya aprendido... sacar buenas notas puede ser el resultado de ser disciplinado”. En este sentido aprobar no siempre será proporcional a aprender. No obstante, como se ha expuesto, una conducta de la práctica del aprobar esta relaciona con la materialización de aprendizajes temporales para responder a los prerrequisitos o requerimientos de aula, que permita continuar o culminar los niveles del proceso académico, por lo que se infiere que aprobar y aprender son incluyentes entre sí.

Fase tres: Significación de los hallazgos.

En las siguientes líneas del informe sobre el estudio se revela lo que significan los hallazgos resultantes, sus aportes para avanzar en el fenómeno de investigación y lo que se puede

añadir por su significación para las teorías e hipótesis existentes. Desde este sentido, es el momento de dar espacio a las conclusiones que plantea el estudio adelantado:

Conclusiones

Ir más allá de los datos y plantear ideas

En el ejercicio pedagógico en el marco de las realidades escolares, estudiar el aprendizaje en términos de sus resultados, hay la percepción para las partes intervinientes de los procesos de formación que la vida escolar es tal y como sucede; por tanto, no hay nada que auscultársele, ni menos modificársele, cuando al contrario hay de todo y de mucho por hacerse. Interpretar y comprender el fenómeno del aprendizaje desde las conductas de dominio y desempeño, que otorgan sus participantes y protagonistas, puede convertirse en un referente de especial atención para la revisión de los lineamientos generales en educación del orden nacional, para autoridades académicas locales e institucionales y para los demás miembros de la comunidad educativa (educadores, educandos y padres de familia y/o acudientes)

Las concepciones, convergencias y divergencias que los miembros de la comunidad educativa le otorgan al aprendizaje por dominio y por desempeño, pueden contribuir a profundizarse como fenómeno de estudio de las realidades de aula, no con la intención de satanizarse, sino como oportunidad de prevención en el que aprender sea lo primario y promover sea por añadidura.

Asimismo, el poder encontrar en el presente estudio de investigación doctoral una serie de concepciones, sentires y pareceres sobre el dominio y el desempeño en el aprendizaje desde

una realidad escolar desde sus propios participantes y protagonistas del proceso académico, promete una gran posibilidad para poder apreciar de cerca un fenómeno que por ciertos instantes es disyunción y por otros conjunción de dos comportamientos que siempre estarán vigentes en la vida escolar, por lo que requiere de miradas transformadoras para el posicionamiento de buenas prácticas que contrarresten esos cuestionamientos cuando se infiere afectación en la calidad de los aprendizajes.

Hoy, como casi siempre, se insiste en prestar mayor atención a buenos resultados académicos, representados en calificaciones que garanticen la aprobación o el alcance de buenos promedios para seguir avanzando en el proceso académico predeterminado en los contextos escolares. Con el cumplimiento de las tareas y su respectivo apalancamiento de recompensas y reconocimientos se viene legitimando de parte de las figuras de autoridad escolar y familiar, ciertas actitudes y conductas que hacen suponer una escolaridad eficaz, sin que se den garantías de aprendizajes profundos y de largo impacto.

La teoría actual sobre el aprendizaje por dominio y aprendizaje por desempeño los fundamenta desde la disyunción, cuando en la práctica su accionar es proporcional e inclusivo entre sí. Ambas categorías (por dominio y por desempeño) desde su naturaleza persiguen objetivos distintos, aunque complementarios e incluyentes jerárquicamente. Asimismo, el aprendizaje por desempeño en teoría se sataniza, siendo objeto de poco aprecio o reproche por su naturaleza de temporalidad, superficialidad y elementalidad, pese que, en la práctica, el trabajo académico y las vidas definitivamente de aprendientes y enseñantes, así como lo que esperan las familias, giran considerablemente entorno al aprobar o promover.

En este espacio, se propone el “aprender para trascender”, como conducta pedagógica que responda a la pregunta ¿Cómo aprender desde el aula para trascender en el hábito de la vida? Un ejercicio pedagógico que despliegue actuaciones responsables para el aprender, no únicamente con el compromiso de responder a las exigencias hasta los lindes de la escuela, sino hasta las latitudes que les depare la vida de los aprendientes.

Finalmente, este estudio pretende despertar provocación e interés para futuras investigaciones sobre el desarrollo e implementación de la práctica pedagógica encaminada hacia el dilema entre el estudiar para aprender y el estudiar por aprobar, no solo en el nivel de educación básica y media, sino en otros niveles de educación formal superior, incluso en la educación no formal e informal.

Sin ánimo de trivializar el tema objeto de la investigación, pero con ánimo de ser comprendido desde el acontecer escolar, a continuación, se hace un relato que describe escenas de las realidades de aula en una institución educativa de Villavicencio (Meta).

Retrato de una conducta que oscila entre la disyunción y la inclusión

- A las seis de la mañana el docente o la docente, camina por el pasillo con la carga de aparejos, llega a la puerta del aula e ingresa con la mirada fija en el escritorio, descarga su equipaje y ubica sin premura los libros, carpetas y fotocopias del día, agarra los marcadores entre sus dedos y transita hacia el tablero mientras el murmullo va desapareciendo con las reprimendas y chistar de los estudiantes exigiendo silencio ante su presencia, que se fortalece con un llamado

a callar y escuchar con atención del docente, para dar inicio a la clase. Lleva el puño cerrado a la boca y emite una tosecilla repetida, tal vez como acto de calentamiento vocal o rito indeliberado o instintivo.

- Da un saludo de buen día, matizado eso si, por el estado de ánimo y humor que lo embarga o abrigue en el momento.

-Inicia la clase y de inmediato se interrumpe por las acostumbradas preguntas de los estudiantes, propio de los ambientes del aula, los pupitres, las notas, evaluaciones y futuros planes de mejora, reviviendo el incesante murmullo que el docente ataca con una voluntaria bocanada de silencio y un juego de miradas fijas que les recuerda, que es momento de silenciarse.

- Atender es lo apremiante. Una vez tiene la atención, carraspea de nuevo e inicia su alocución cargada de habilidades orales brillantes en los años de oficio, a la espera de la alarma del celular o el tocar de la campana que resuena por el lugar recordando que es momento de desplazarse a una nueva clase, a ese próximo destino o parada, que por cierto no será disímil, al ya finiquitado.

En los momentos de aula, el docente realiza las observaciones pertinentes, junto alguna reflexión o quizás broma para animar el abordaje pedagógico y puede, según lo planeado, escribir en el tablero acrílico, usar láminas o continuar hablando como un esfuerzo esperanzador para que sus estudiantes comprendan algo de lo expuesto, agregando en ocasiones metáforas, ejemplos variados y actividades de aprendizaje.

- Dependiendo del trabajo en aula y como consecuencia del inevitable cambio

tecnológico el docente se ve exigido a alfabetizarse digitalmente, y seguir el ritmo de sus estudiantes, nativos digitales, para emplear la posibilidad de recursos audiovisuales y ambientes virtuales que por fortuna existen con base a las actividades u objetivos de formación y brindar una labor acorde al mundo actual. Es lo que, en palabras de Rojas y Leal (2017), refieren como: “... una perspectiva que integre ambientes físicos y digitales en el diseño de escenarios teóricos y metodológicos para abordar la educación contemporánea” (p. 68).

El tiempo de clase va finalizando y antes de retirarse el docente anuncia los mandados, y consignas para la siguiente clase en voz alta; consulten esto y aquello, lean de esta página a esta otra, no olviden por favor, es para la siguiente clase y se retira del aula con un hasta luego que resuena en las caras de desconcierto de los estudiantes abandonados al azar y a lo imprevisto.

Con la posteridad despunta el acto predecible de inspeccionar el progreso de lo aprendido, al irrumpir en la palestra del aula, las infaltables (para los docentes), pero poco deseadas (para los estudiantes), estrategias de valoración, entre ellas: evaluaciones, pruebas orales o escritas, parciales, exámenes, simulacros de pruebas estandarizadas, sustentaciones, en condición de individualidad o en colectivo, en simultaneo suscita al retoma de apuntes, de bibliografías, de lecturas y textos señalados, bregando por conservar la información (memorizar o acordarse) e inclusive, realizando su mayor esfuerzo de comprensión (en contadas veces), dando apertura a la maratónica lucha por pasar o aprobar, así no sea la representación del aprender, al final de cuentas para ambas partes lo importante es la calificación (la nota deseada) y evitar ser cuestionados por su respectivo superior inmediato.....

De este modo, lo descrito narra la forma como discurre el desarrollo de la programación académica en las clases, en buena parte del diario escolar del colegio donde fue el crisol fuente de esta investigación. En la dinámica escolar cuyo objetivo es tener control del aula y en la cual la responsabilidad del estudiante se concibe en términos de complacer y obedecer, en vez de mostrar iniciativa, compromiso y entusiasmo por el aprendizaje y el rol docente está circunscrito en un paradigma de instrucción basado en mandar y controlar, todo suma para dilapidar el proceso de aprender (Fried, 2004)

Por otra parte, no es novedoso, ni es una verdad revelada, el que se afirme que ese accionar pedagógico basado en el modelo expositivo y memorístico que se pueda estar presentando en los distintos niveles educativos, es deprimente, está agotado y nada pertinente. Así las cosas, urge y se vuelve, no solo necesario, sino indispensable, examinar con profundidad y correspondido rigor, si es que verdaderamente convendría forjar una transformación trascendental.

Indudablemente resulta ruidoso si se hace frecuente apreciar carencia de acciones formativas que engrandezcan el ejercicio pedagógico sustentado en aprendizajes para el dominio, y a cambio haya propensión para incentivar los aprendizajes por desempeño, sacando de contexto la configuración de conocimientos pertinentes y eficaces para los distintos y diversos escenarios, y en consecuencia suministrándose contenidos prescritos para cumplir a requerimientos de momentos de aula. Desde este sentido Flórez y Batista (1982), han reseñado que hace costumbre: “... pensamiento eminentemente tradicionalista, por ser en esencia autoritario en la relación maestro-alumno, repetitivo, memorístico y formalista en la metodología

de enseñanza, y transmisor de contenidos ya hechos y acabados que el alumno debe almacenar pasivamente” (p. 6)

Del mismo modo, Wagner (2012) expone que: “El problema con el modelo de aprendizaje tradicional es el a menudo proceso de transferencia de información a través de la memorización, sin permitir las preguntas de los alumnos u oportunidades para el descubrimiento” (p.181). En ese orden de ideas, advierte Zuleta (1994): “La educación tal como existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (p.11).

Reflexión para la discusión

Es obvia y cuestionable, que resulta sustancialmente apropiado un aprendizaje basado en objetivos por dominio, porque la naturaleza que persigue una verdadera educación, no es simular un saber, sino verdaderamente saber aprender, de ahí que lo primero y lo último no debería ser buscar el aprobar o promover simplemente, sino, aprender, pero aprender para trascender en el diario de la existencia, que favorezca al sujeto y de paso a su realidad inmediata. Al hilo de esto, Díaz Barriga (2005), expone sobre el vínculo entre la escuela y la vida, el planteamiento sobre que los ingredientes de la educación son dos, por una parte, la escuela, y por otra la propia vida. Dice que lejos de ir de la mano cómo debería de ser, estos dos componentes distan mucho de unificar sus contenidos, e incluso, sentencia que, se distancian tanto que llegan a contraponerse. No obstante, se debe ser conscientes en cuanto que el contenido que depara la

vida misma, no se puede controlar, no se puede abreviar o sintetizar, por su característica de variabilidad y amplitud de contenidos y factores que pueden darse en ella. Por lo que se requiere es el de preparar para esa gran incertidumbre.

Concluyentemente el quehacer pedagógico y el accionar del aprendizaje no son realidad evidente por sí mismos, son sus contribuyentes con su interpretación y aplicación quienes dan sentido al rol, naturaleza y funcionalidad, por lo tanto, está en disposición si se continúa con el accionar donde se atiende el llamado a aprobar o se siente necesitado de aprender. Me permito cerrar este estudio con las siguientes líneas de elaboración propia, con las cuales vislumbro de la realidad de la escuela el aprender y el aprobar, en la actualidad:

Quiere aprender, pero tiene que aprobar

*Casi todo queremos **aprobar**
Pero poco sabemos **aprender**
Y es que **aprender** y **aprobar**, para nada es igual
Aprender es crecer, **aprobar** es pasar.*

*El que **aprende** procura trascender
El que **aprende** conquista el saber
Y el que **aprueba** ensaya ganar
Para nunca reprobado y nunca fracasar.*

*El que **aprende** no busca **aprobar**
Se apasiona por todo el saber
El que **aprueba** pretende vencer
Para nunca desaprobado y nunca naufragar.*

*El **aprobar** transitorio es saber
El **aprender** no tiene punto final
Y es que es más fácil **aprobar**
Cuando es complejo **aprender**.*

*El **aprender** es crecer para lejos llegar
Aprender es total plenitud*

*Es horizonte sin fin
Es honrar el saber.*

*El **aprobar** es temporal
Es buscar buena nota al final
Pasar es el afán de todos por igual
Es sentir ese logro fugaz.*

*El que quiere **aprender**
Que no le pidan primeramente **aprobar**
Porque no es simular un saber
Sino realmente saber **aprender**.*

*Cuando se quiere **aprender**,
Pero se debe **aprobar**,
El aprendizaje pierde su magia
Y el **aprobar** es lo que contagia.*



Acreditación Institucional
Internacional



NET 860.912.357-6
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: Carrera 9ª N° 51 - 11 / PBX: (001) 587 87 97
@ 313 264 04 51 / contacto@unastotomas.edu.co
www.unastotomas.edu.co

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Referencias bibliográficas

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A. y García, M. S. (2015). *Investigación Educativa*, 5 ed. Montevideo, Uruguay: Camus Ediciones.
- Aguilera, J., Castillo, A. y García, J. (2007). Percepción de los roles docente - estudiante: problema que influye en la calidad de la enseñanza. *Innovación Educativa*, 7(38), 53-76.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261 - 271.
- Antelm, A. M., Gil, A. J., Cacheiro, M. L. y Pérez, E. (2018). Causas del fracaso escolar: un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 129 - 149.
- Arévalo, R. M. (2010). Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una Institución Educativa Particular de Lima. *Educación*, XIX(36), marzo, ISSN 1019-9403, 23-42.
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 2(31), pp. 63 - 74:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478047207007>
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Ávila, B. R. (2017). *Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: Experiencias pedagógicas significativas*, (tesis doctoral Universidad de La Salle).
https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/12

- Bara, P. M. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje, (tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid)*. <https://eprints.ucm.es/4765/>
- Barrios, M. I. y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), Doi: 10.15446/rcp.v 25n1.46921, 63-82.
- Bloom, B. S. (1968). *Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1.*
- Bloom, B. S. (1976). *Characteristics and School Learning*. Mc Graw Hill.
- Boix-Mansilla, V. y Gardner, H. (1998). *What are the Qualities of Understanding?* In M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking research with practice*, (161-196).
- Bravo García, L., Naissir, L., Contreras, C. y Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en Psicología*, 23(1), 103-113. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.175>
- Brockbank, A. y McGill, I., (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher*, 18 (1), 32-42
- Bruner, J. (1960). *El proceso de la educación*. México: Manuales UTEHA, N° 181.
- Brunner, J. J. (2003). *Límites de la lectura periodística de resultados educacionales. Evaluar las Evaluaciones*. Buenos Aires, Argentina: IIPE - UNESCO.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of*

Educational Psychology, (79), 474 - 482.

Cantón, I. y García-Martín, S. (2016). El éxito escolar en la Educación Secundaria Obligatoria.

La perspectiva del profesorado y del alumnado leonés. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.

Carroll, J. B. (1963). Un modelo de aprendizaje escolar. *Teachers College Record*, (64), pp. 723 - 733.

Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Colegio Público Juan García Pérez*.

<http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>

Castro, M. y Morales, M. E. (Setiembre-diciembre, 2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>

Cerezo, M^a T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación en psicología educativa*, 2 (1), 97-112. ISSN.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293152878006>

Congreso de la República de Colombia. (8 de Febrero de 1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1324: fija parámetros y criterios sistema de evaluación de resultados de calidad educativa, normas cultura evaluación, para facilitar*

inspección y vigilancia del Estado, transforma el ICFES . Diario Oficial 47.409 del 13 de julio de 2009.

Covington, M. (1992). *Making the grade*. Cambridge University Press.

Creswell, J. W. y Poth, Ch. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications, Inc. Fourth Edition.

Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications Ltd.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia

Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2007). Variables y Factores Asociados al Aprendizaje Escolar: Una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>

Covington, M. (1993). *Addressing achievement motivation among African-American Students: A collaborative attempt to apply theory to practice*.

Cruz, B., & Córdova, R. (2018). Grupos de trabajo, grupos focales y efectividad grupal en los procesos de autoestudio y mejora continua de las IES. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 20(1-2), ISSN 0187-7690: shorturl.at/berK8

Cyrs, E. T. (1995). *Essential skills for college teaching: Creating a motivational environment*. Educational Development Associates. Doménech - Betoret:
<http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Narcea.

- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444 – 449.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S., (2011) *Manual SAGE de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial, p.3
- Development Associates. Tomado de Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. En García-Bacete, F.J.,
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. (Lorenzo Luzuriaga, trad.). Editorial Losada S.A
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
En <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz, J., Longás, J., Prats, M.A., Ojando, E. y Riera, J. (2018). Tejiendo los hilos del éxito escolar. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 185-205. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7847
- Doménech-Betoret, F. *REME*. 1(0). <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, (41), 1.040 - 1.048.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 0.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55110208>

Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Paakat: *Revista de Tecnología y Sociedad*, (8).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4990/499051499006>

Escudero, J. M. (2005) Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo?

Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 9, núm. 1, 2005, p. 0 ISSN: 1138-414X

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar:

¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193.

Elliott, E., y Dweck, C. (1988). Goals. An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, (79), 474 - 482.

Fajardo, F.; Maestre, M.; Felipe, E.; León del Barco, B. y Polo del Río, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232, doi: 10.5944/educXX1.17509

Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-step* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Medellín, Colombia: Mc Graw Hill.

Flórez, R., y Batista, E. (1982). *Pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Fried, R. (2004). *La pasión de aprender: que los niños recobren el goce de descubrir*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

García, A. (1995). Percepción del profesor por el alumno repetidor. *Revista interuniversitaria de*

- formación del profesorado*, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, N° 23, 1995 (Ejemplar dedicado a: Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación Medio-Ambiental), págs. 137-146
- Gardner, H. (2004). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A
- Gándara, F. de J. (2014). Herramientas de calidad y el trabajo en equipo para disminuir la reprobación escolar. *Conciencia Tecnológica*, (48), 17-24.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=944/94432996003>
- Goetz, J.P. y Lecompte M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Moarata.
- González, M.Á. (2020). Sistemas de atribución causal sobre el fracaso escolar de estudiantes y docentes en la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Científica Hallazgos* 21, 5(1), 57-70. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- González, A.M (2015). Dirección Escolar Exitosa En España. Un Estudio De Casos. (Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid).
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/666722>.
- Grasso, L. (2006) *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Editorial Brujas
- Hernández, S., Roberto; Fernández C., Carlos; Y. Baptista L., Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. 6 ed. México: McGraw Hill.
- Jadue J., G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*, (28),193-204. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173513847012>

Lai, P., y Biggs, J. (1994). Who Benefits from Mastery Learning? *Contemporary Educational Psychology*, 19(1), 13–23. doi:10.1006/ceps.1994.1002

Laurillard, D. (1993). *Laurillard, Diana. Rethinking University Teaching: A framework for the effective use of educational technology*. Routledge.

Lave, J. (1997) *The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding*. In D.Kirschner & J. Whitson (Eds.), *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, (17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009) *Ley No. 1324 (13 de julio de 2009)*. [Vigente]. <https://www.mineducacion.gov.co/article-210697>

Lipson J. *Asuntos éticos en la etnografía*. En: Morse JM, editora. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia; 2003. pp. 284-304.

López, E. Evaluación del efecto de variables críticas en el aprendizaje de los escolares. *ESE. Estudios sobre educación*. (2009) N° 16, p.55-78. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. ISSN: 1578-7001

López, E. (2006). El mastery learning a la luz de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 625-665 ISSN-e 1866-5097, Vol. 3, N°. 5, 2014

López, V, Pau y Cussó, Irene, Rodríguez, E. y Riera, J. (2016). Hacia una Nueva Propuesta de Evaluación del Éxito Educativo. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (2), 97-114.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55144743006>

- Maquilón, J. J., Sánchez, M. y Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 144-155.
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/955>
- Marín, J. (2019). *Investigar en Educación y Pedagogía*, 2 ed. Bogotá, D. C., Colombia: Magisterio.
- Márquez, C. (2014) El fracaso escolar en la Educación Secundaria de Huelva. (*Tesis doctoral*. Universidad de Huelva). <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/9853>
- Martínez, J.R. (2015). Sociología del fracaso escolar en España. Construcción y gestión de un problema social. (*Tesis doctoral*. Universidad Complutense de Madrid).
<https://eprints.ucm.es/35644/>
- Martínez, V, (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX (1-2), 11-38. :
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27015065002>
- Martinic, S. El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Bras. Educ* <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Marradi, A., y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé Editores.
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. REICE *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 1-10.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140402>
- McMillan J.H.-Sally Schumacher. (2005) *Investigación educativa* 5 ed. Pearson Educación,
- Meneses, W.G., Morillo, C., Navia, G.E., Grisales, M.C. (2003). Factores que afectan el

rendimiento escolar en la institución educativa rural Las mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales (2013) *Plumilla Educativa*, 11(1) ISSN-e 1657-4672, pp. 433-452

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Decreto 869 (17 de marzo de 2010)*.

https://www.mineducacion.gov.co › articles-221588_archivo_pdf_decreto

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Fundamentaciones y Orientaciones para la Implementación del Decreto 1290 . Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 230: se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Bogotá, D. C., Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Molina, M. L. (2015). Valoración de los criterios referentes al rendimiento académico y variables que lo puedan afectar. *Revista Médica Electrónica*, 37(6), 617-626.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242015000600007&lng=es&tlng=es.

Murillo, F. J (2005). La investigación en eficacia escolar y la mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 0. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55103201>

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Concepts of ability, subjective experience, task

- choice, and performance. *Psychological Review*, (91), 328 - 346.
- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un Camino Para Aprender A Aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Pamplona, J., Cuesta, J.C. y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33. DOI: 10.17151/eleu.2019.21.2.
- Pérez, D., Londoño, D. (2015). La influencia de la familia en el desempeño académico de los y las adolescentes del grado sexto en tres instituciones de Antioquia. *Revista Psicoespacios*, Vol. 9, N. 15, pp. 215-233, <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>
- Perkins, D. (1998). *What is Understanding?* In: M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding*:
- Piaget, J. (1999). *De la Pedagogía*. Editorial Paidós.
- Pizarro, N. (2017). *Hábitos de estudio y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión - sede Huaral durante el año académico 2015*. Logos, 7
- Presidencia de la República de Colombia. (1994). *Decreto 1860: Reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Diario Oficial No. 41.472 del 5 de agosto de 1994.

Presidencia de la República de Colombia. (1997). *Decreto 2247: establece normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.*

Diario Oficial No. 43.131 del 18 de septiembre de 1997.

Presidencia de la República de Colombia. (2010). *Decreto 869: por el cual se reglamenta el examen de Estado de la educación media, ICFES - SABER 11.* Diario Oficial 47.655 de marzo 18 de 2010.

Ramírez, L. (2007). *Comunicación y discurso.* Magisterio.

Razo, A. E. (2016). Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 611-639.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200611&lng=es&tlng=es.

Remolina, N. y Velásquez, B. M. y Calle, M. G. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, (2), 263-281. ISSN: 1794-2489.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39600215>

Rincón, B.R (2016). *La improvisación en el contexto del aula de clase de la educación media.*

Repositorio Digital Universidad de Caldas/ B. Tesis y disertaciones (maestría y doctorado) <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/173>.

Rincón, B.R. (2021). Dominar el aprender o desempeñar el promover: ¿una disyuntiva en las realidades escolares? *Revista Institucional Enlace Cofrem (Colombia)* XXXIV (8-9) ISSN: 2389-718X. <https://www.cofrem.edu.co/comunicaciones/revista-enlace-cofrem>

Rodríguez, C. R. y Valdivieso, A. G. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones

- adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVIII (1-2), 81-106. ISSN: 0185-1284. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27012437005>
- Rodríguez, S. (2016). *El niño que quería aprender, pero tenía que aprobar*.
<https://ined21.com/nino-queria-aprender-tenia-aprobar/>
- Rojas, J. E., y Leal, L. A. (2017). Affordance: constructo para la comprensión y transformación del aprendizaje en contextos interculturales. *TED, segundo semestre*, 63 - 77.
- Sacristán, J. G. (1997). La evaluación en la enseñanza. En J. G. Sacristan, y A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Sánchez, N. (2013). Aprobar o aprender, ¿Qué busca el alumnado de Formación Profesional? (*Tesis maestría Universidad de Navarra*). <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/11346/TFM%20IKER%20NERI.%20Aprobar%20o%20aprender.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Silverman, D (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. Sage.
- Scheuer, N.; De La Cruz, M. e Iparraguirre, M. S. El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv.* 2010, vol.8, n.2, pp.1083-1097. ISSN 1692-715X.
- Stipeck, D. (1993). *Motivation to learn: Theory to practice*. Allyn y Bacon.
- Stone-Wiske, M. (1998b). *What is Teaching for Understanding?* In M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking research with practice*, (61-86). Jossey-Bass Publishers.

- Torres, N. A (2017). El Fracaso Escolar: Entre preocupaciones políticas y esfuerzos institucionales. Un análisis a propósito de las revistas indexadas (*tesis de maestría Universidad Distrital Francisco José de Caldas*). <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6321/1/>.
- Torroella, G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1) ,73-84. ISSN: 0120-0534. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80533108>
- Urbina, J. (2015). Maestros de la pasión por aprender... “cuchillas pero chéveres”. *Revista colombiana de educación*, ISSN 0120-3916, ISSN-e 2323-0134, N°. 68.
- Urbina Cárdenas, J. E. (2012). La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios. (*Tesis doctoral Universidad de Manizales*).
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/504/501>
- Van, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press, Albany.
- Wagner, T. (2012). *Crear innivadores*. Cali: Norma.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage Publications, Inc.
- Yudkowsky. R, Park. Y.S, Lineberry. M, Knox. A, Ritter. E.M (2015). Setting mastery learning standards. *Academic Medicine*, vol. 90, N ° 11: Journal of the Association of American Medical Colleges
- Zuleta, E. (1994). *Educación y democracia*. Instituto Luis Carlos Galán.

Anexo A.

Modelo del Cuestionario de la Encuesta. Preguntas para encuesta de estudiantes, padres de familia y docentes

Preguntas para Encuesta de Estudiantes

Dominar el aprender o desempeñar el promover: ¿una disyuntiva en las realidades escolares?	
Esta encuesta pretende recopilar información con respecto al proceso de aprendizaje desde sus resultados en el contexto escolar, para analizar las implicaciones que tiene el estudiar para aprender y el estudiar para aprobar. Este instrumento es con un propósito netamente académico, por lo cual los datos serán usados de modo privado y seguro, para fines investigativos. Se garantiza que su identidad será de carácter privado. El manejo de la información obtenida en los resultados del cuestionario, será confidencial y su uso es estrictamente institucional, en cumplimiento de lo establecido en el artículo décimo quinto constitucional, así como en la Ley 1581 de 2012 y los decretos reglamentarios de ésta, tales como el Decreto 1377 de 2013.	
Nombre Completo	
Edad	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

Sexo	
Femenino	
Masculino	
Otro ¿Cuál?	
Sede	
Villavicencio	
Acacías	
Puerto López	
San Martín	
Guamal	
Grado que cursa actualmente	
9°	
10°	
11°	
Grados cursados en COFREM	
Estrato Socioeconómico	

1	
2	
3	
4	
5	
<u>Categoría: Desempeño para Aprobar</u>	
Preguntas para encuesta de Estudiantes:	
1. Al presentar una prueba, examen o evaluación, trabajo en aula, actividad en casa, etc., ¿qué privilegio o es más importante para usted? Selecciona 3 opciones.	
Obtener las mejores calificaciones posibles	
Demostrar que ha Aprendido	
Cumplir con las exigencias del docente	
Evitar la reprobación o las malas calificaciones	
Mantener el prestigio o buena imagen con sus padres, compañeros y el docente	
2. ¿Qué considera usted que el docente valora más, al asignarle un trabajo o compromiso académico?	
Que el estudiante aprenda para responder a los requerimientos del contexto escolar	
Que el estudiante aprenda para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria	
Que el estudiante logre buenas calificaciones	

Que el estudiante se prepare para las pruebas internas y externas	
Que el estudiante cumpla con LAS competencias académicas del período	
3. ¿Qué considera usted que resulta más importante para sus padres y docentes?	
Ganar o aprobar el curso o grado, el año escolar, competencia o materia	
Sacar buenas o excelentes calificaciones	
Aprender para responder a las exigencias en contexto de aula	
Aprender para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria	
Estar preparado para las pruebas internas y prueba externas	
4. ¿Cómo calificaría el nivel de compromiso de los docentes para que sus estudiantes aprueben o ganen las competencias, área, asignatura o curso?	
Significativamente alto	
Alto	
Básico	
Bajo	
5. ¿Lo que se estudia o se aborda en contexto escolar o aula es de utilidad para?	
Sacar buenas calificaciones	
Presentar exámenes, pruebas o evaluaciones	
Aprobar o ganar las competencias o área de estudio	

Aplicar para en la vida diaria y personal	
Profundizar o reforzar algo ya aprendido	
Aprender algo nuevo	
6. ¿La mayor o buena parte del tiempo de estudio es usado para?	
Prepararse para presentar exámenes, evaluaciones o pruebas	
Aprobar o ganar las competencias o área de estudio	
Nivelar o recuperar competencias o materias pendientes	
Profundizar o reforzar algo ya aprendido	
Aprender algo nuevo	
Realizar trabajos y actividades académicas	
7. ¿Cuáles podrían ser las principales dificultades para aprobar o ganar las competencias, materias, áreas o asignaturas? Enuméralas	
<u>Categoría: Dominio para Aprender</u>	
8. ¿Cómo calificaría el nivel de compromiso de los docentes para que sus estudiantes aprendan nuevos conocimientos, competencias y habilidades?	
Significativamente alto	
Alto	
Básico	

Bajo	
9. Según su criterio qué tan interesante y motivador es lo que se imparte o aborda el docente en los momentos o eventos escolares:	
Muy interesante	
Poco interesante	
Nada interesante	
10. ¿Qué tan divertido es aprender en los momentos o eventos escolares?	
Muy Divertido	
Poco divertido	
Nada divertido	
11. ¿Qué nivel de utilidad y de pertinencia considera que tiene lo que imparte o aborda el docente en los momentos o eventos escolares para ser usado en nuevos contextos?:	
Muy útil y pertinente	
Poco útil	
Ni útil, ni pertinente	
12. ¿Qué considera que se privilegia o es más apremiante de las competencias, materias o asignaturas que imparten los docentes?	
Aprender para aplicar los conocimientos en los momentos aula	
Aprender para aplicar los conocimientos en diversos escenarios de la vida	
Aprobar para promover al siguiente nivel	

13. ¿Qué considera que es importante o es más apremiante para los padres de familia sobre las competencias, materias o grados cursados?	
Aprender para ser exitoso en el aula o institución	
Aprender para aplicar en diversos escenarios de la vida	
Aprobar para continuar con el siguiente nivel	
14. ¿Cuáles podrían ser las principales dificultades para lograr el aprendizaje de las competencias, materias, áreas o asignaturas? Enumérelas	

Preguntas para Encuesta de Padres de Familia

Dominar el aprender o desempeñar el promover: ¿una disyuntiva en las realidades escolares?
Esta encuesta pretende recopilar información con respecto al proceso de aprendizaje desde sus resultados en el contexto escolar, para analizar las implicaciones que tiene el estudiar para aprender y el estudiar para aprobar. Este instrumento es con un propósito netamente académico, por lo cual los datos serán usados de modo privado y seguro, para fines investigativos. Se garantiza que su identidad será de carácter privado. El manejo de la información obtenida en los resultados del cuestionario, será confidencial y su uso es estrictamente institucional, en cumplimiento de lo establecido en el artículo décimo quinto constitucional, así como en la Ley 1581 de 2012 y los decretos reglamentarios de ésta, tales como el Decreto 1377 de 2013.
Nombre Completo
Edad

Sexo	
Femenino	
Maculino	
Otro ¿Cuál?	
Nivel Escolar	
Primaria	
Bachillerato	
Técnico	
Tecnológico	
Universitario	
Especialista	
Magíster	
Doctorado	
Otro ¿Cuál?	
Sede	
Villavicencio	

Acacías	
Puerto López	
San Martín	
Guamal	
Estrato Socioeconómico	
1	
2	
3	
4	
5	
<u>Desempeño para Aprobar</u>	
Preguntas para encuesta de Padres de familia	
1. Cuando su hijo presenta una prueba, examen o evaluación, trabajo en aula, actividad en casa, etc., ¿qué es más importante para usted?	
Que obtenga las mejores calificaciones posibles	
Que pueda demostrar lo que ha Aprendido	
Que cumplan con los requerimientos del docente	
Que evite la reprobación o las malas calificaciones	

Que mantenga el prestigio o buena imagen con la familia, compañeros y el docente	
2. ¿Qué considera usted que el docente valora más, al asignar un trabajo o compromiso académico?	
Que el estudiante aprenda para responder a los requerimientos del contexto escolar	
Que el estudiante aprenda para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria	
Que el estudiante logre buenas calificaciones	
Que el estudiante se prepare para las pruebas internas y externas	
Que el estudiante cumpla con Las competencias académicas del período	
3. ¿Según su criterio qué es lo más importante que debe alcanzar su hijo(a)	
Ganar o aprobar el curso o grado, el año escolar, competencia o materia	
Sacar buenas o excelentes calificaciones	
Aprender para responder a las exigencias en contexto de aula	
Aprender para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria	
Estar preparado para las pruebas internas y prueba externas	
4. ¿Cómo calificaría el nivel de compromiso de los docentes para que sus hijos aprueben o ganen las competencias, área, asignatura o curso?	
Significativamente alto	
Alto	
Básico	

Bajo	
5. ¿Según su apreciación lo que se estudia o se aborda en contexto escolar es de utilidad en sus hijos, para?	
Sacar buenas calificaciones	
Presentar exámenes, pruebas o evaluaciones	
Aprobar o ganar las competencias o área de estudio	
Aplicar para en la vida diaria y personal	
Profundizar o reforzar algo ya aprendido	
Aprender algo nuevo	
6. ¿Según su apreciación, la mayor o buena parte del tiempo de estudio de sus hijos, es usado para?	
Prepararse para presentar exámenes, evaluaciones o pruebas	
Aprobar o ganar las competencias o área de estudio	
Nivelar o recuperar competencias o materias pendientes	
Profundizar o reforzar algo ya aprendido	
Aprender algo nuevo	
Realizar trabajos y actividades académicas	
7. ¿Cuáles podrían ser las principales dificultades para que sus hijos aprueben o ganen las competencias, materias, áreas o asignaturas? Enuméralas	

<u>Categoría: Dominio para Aprender</u>	
8. ¿Cómo calificaría el nivel de compromiso de los docentes para que sus hijos aprendan nuevos conocimientos, competencias y habilidades?	
Significativamente alto	
Alto	
Básico	
Bajo	
9. ¿Según su apreciación qué tan interesante y motivador es lo que imparte o aborda el docente, para sus hijos en los momentos o eventos escolares:	
Muy interesante	
Poco interesante	
Nada interesante	
10. ¿Según su apreciación que tan divertido es aprender para sus hijos en los momentos o eventos escolares?	
Muy Divertido	
Poco divertido	
Nada divertido	
11. ¿Según su apreciación qué nivel de utilidad y de pertinencia considera que tiene lo que imparte o aborda el docente, para que sus hijos puedan usarlo en nuevos contextos?:	
Muy útil y pertinente	

Poco útil	
Ni útil, ni pertinente	
12. ¿Qué considera que se privilegia o es más apremiante de las competencias, materias o asignaturas que imparten los docentes?	
Aprender para aplicar los conocimientos en los momentos aula	
Aprender para aplicar los conocimientos en diversos escenarios de la vida	
Aprobar para promover al siguiente nivel	
13. ¿Qué considera usted que es importante o es más apremiante sobre las competencias, materias o grados cursados, de sus hijos?	
Que aprendan para ser exitoso en el aula o institución	
Que aprendan para aplicar en diversos escenarios de la vida	
Que aprueben o ganen para continuar con el siguiente nivel	
14. ¿Cuáles podrían ser las principales dificultades para que sus hijos logren el aprendizaje de las competencias, materias, áreas o asignaturas? Enumérelas	

Preguntas para Encuesta de Docentes

Dominar el aprender o desempeñar el promover: ¿una disyuntiva en las realidades escolares?
Esta encuesta pretende recopilar información con respecto al proceso de aprendizaje desde sus resultados en el contexto escolar, para analizar las implicaciones que tiene el estudiar para aprender y el estudiar para aprobar. Este instrumento es con un propósito netamente académico, por lo cual los datos serán usados de modo privado y seguro, para fines investigativos. Se garantiza que su identidad será de carácter privado. El manejo de la información obtenida en los resultados del cuestionario, será confidencial y su uso es estrictamente institucional, en cumplimiento de lo establecido en el artículo décimo quinto constitucional, así como en la Ley 1581 de 2012 y los decretos reglamentarios de ésta, tales como el Decreto 1377 de 2013.

Nombre Completo	
Edad	
Asignatura a cargo	
Años vinculado a la institución	
Años de experiencia laboral	
Otro ¿Cuál?	
Nivel Escolar	
Primaria	
Bachillerato	
Técnico	
Tecnológico	

Universitario	
Especialista	
Magíster	
Doctorado	
Otro ¿Cuál?	
Sede	
Villavicencio	
Acacías	
Puerto López	
San Martín	
Guamal	
Estrato Socioeconómico	
1	
2	
3	
4	
5	

<u>Categoría: Desempeño para Aprobar</u>	
Preguntas para encuesta de Docente	
1. Cuando el estudiante presenta una prueba, examen o evaluación, trabajo en aula, actividad en casa, etc., ¿qué es más importante para usted?	
Que se obtengan las mejores calificaciones posibles	
Que puedan demostrar lo que han Aprendido	
Que cumplan con los requerimientos previstos	
Que se evite la reprobación o las malas calificaciones	
Que se mantenga el prestigio o buena imagen del estudiante con la familia, sus compañeros y docentes	
2. ¿Según su criterio qué valora más, al asignar un trabajo o compromiso académico?	
Que el estudiante aprenda para responder a los requerimientos del contexto escolar	
Que el estudiante aprenda para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria	
Que el estudiante logre buenas calificaciones	
Que el estudiante se prepare para las pruebas internas y externas	
Que el estudiante cumpla con Las competencias académicas del período	
3. ¿Según su criterio qué es lo más importante que debe alcanzar el estudiante?	
Ganar o aprobar el curso o grado, el año escolar, competencia o materia	

Sacar buenas o excelentes calificaciones	
Aprender para responder a las exigencias en contexto de aula	
Aprender para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria	
Estar preparado para las pruebas internas y prueba externas	
4. ¿Cómo calificaría su nivel de compromiso para que los estudiantes aprueben o ganen las competencias, área, asignatura o curso?	
Significativamente alto	
Alto	
Básico	
Bajo	
4. ¿Según su apreciación lo que se estudia o se aborda en contexto escolar es de utilidad en sus estudiantes, para?	
Sacar buenas calificaciones	
Presentar exámenes, pruebas o evaluaciones	
Aprobar o ganar las competencias o área de estudio	
Aplicar para en la vida diaria y personal	
Profundizar o reforzar algo ya aprendido	
Aprender algo nuevo	
6. ¿Según su apreciación, la mayor o buena parte del tiempo de estudio de los alumnos, es usado para?	

Prepararse para presentar exámenes, evaluaciones o pruebas	
Aprobar o ganar las competencias o área de estudio	
Nivelar o recuperar competencias o materias pendientes	
Profundizar o reforzar algo ya aprendido	
Aprender algo nuevo	
Realizar trabajos y actividades académicas	
7. ¿Cuáles podrían ser las principales dificultades para que sus estudiantes aprueben o ganen las competencias, materias, áreas o asignaturas? Enuméralas	
<u>Categoría: Dominio para Aprender</u>	
8. ¿Cómo calificaría su nivel de compromiso para que los estudiantes aprendan nuevos conocimientos, competencias y habilidades?	
Significativamente alto	
Alto	
Básico	
Bajo	
9. ¿Según su criterio qué tan interesante y motivador es lo que imparte o aborda, para los estudiantes en los momentos o eventos escolares:	
Muy interesante	
Poco interesante	
Nada interesante	

10. ¿Según su criterio qué tan divertido es aprender para los estudiantes en los momentos o eventos escolares?	
Muy Divertido	
Poco divertido	
Nada divertido	
11. ¿Según su criterio qué nivel de utilidad y de pertinencia considera que tiene lo que usted imparte o aborda, para que los estudiantes puedan usarlo en nuevos contextos?:	
Muy útil y pertinente	
Poco útil	
Ni útil, ni pertinente	
12. ¿Según su criterio qué considera que se privilegia o es más apremiante de las competencias, materias o asignaturas que usted imparte?	
Aprender para aplicar los conocimientos en los momentos aula	
Aprender para aplicar los conocimientos en diversos escenarios de la vida	
Aprobar para promover al siguiente nivel	
13. ¿Qué considera usted que es importante o es más apremiante para los padres de familia sobre las competencias, materias o grados cursados, de sus estudiantes?	
Que aprendan para ser exitoso en el aula o institución	
Que aprendan para aplicar en diversos escenarios de la vida	
Que aprueben o ganen para continuar con el siguiente nivel	
14. ¿Cuáles podrían ser las principales dificultades para que sus estudiantes logren el aprendizaje de las competencias, materias, áreas o asignaturas? Enumérelas	



Acreditación Institucional
Internacional



NET 860.912.367-6
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ, Carrera 9ª N° 51 - 11 / PBX: (001) 587 87 97
@ 313 264 04 51 / contacto@unastomas.edu.co
www.unastomas.edu.co

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Anexo B.

Consolidado de los Resultados de las Encuestas de Estudiantes, Padres de Familia y Docentes

Encuestas Estudiantes, Padres de Familia y Docentes

	F1	%	F1	%	F1	%
Preguntas 1. Desempeño para Aprobar	Estudiante		Padres de familia		Docentes	
1.1 Al presentar una prueba, examen o evaluación, trabajo en aula, actividad en casa, etc., ¿qué privilegia o es más importante? Selecciona 3 opciones.						
Obtener las mejores calificaciones posibles	111	76,0%	86	67,7%	26	53,1%
Demostrar que ha Aprendido	107	73,3%	122	96,1%	48	98,0%
Cumplir con las exigencias del docente	60	41,1%	60	47,2%	43	87,8%
Evitar la reprobación o las malas calificaciones	92	63,0%	59	46,5%	20	40,8%
Mantener el prestigio o buena imagen con sus padres, compañeros y el docente	51	34,9%	18	14,2%	2	4,1%
1.2 ¿Qué considera usted que el docente valora más, al asignarle un trabajo o compromiso académico? Seleccione 3 opciones.						
Que el estudiante aprenda para responder a los requerimientos del contexto escolar	95	65,1%	97	76,4%	28	57,1%
Que el estudiante aprenda para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria	85	58,2%	89	56,7%	47	95,9%
Que el estudiante logre buenas calificaciones	67	45,9%	54	42,5%	3	6,1%
Que el estudiante se prepare para las pruebas institucionales y estatales ICFES	68	46,6%	44	34,6%	31	63,3%
Que el estudiante cumpla con las competencias académicas del período	95	65,1%	72	70,1%	35	71,4%
1.3 ¿Qué considera que resulta más importante para los padres de familia y docentes? Seleccione 3 opciones.						
Ganar o aprobar el curso o grado, el año escolar, competencia o materia	111	76,0%	112	88,2%	46	93,9%
Sacar buenas o excelentes calificaciones	87	59,6%	50	39,4%	5	10,2%
Aprender para responder a las exigencias en contexto de aula	52	35,6%	73	57,5%	31	63,3%
Aprender para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria	98	67,1%	87	60,6%	42	85,7%
Estar preparado para las pruebas institucionales y estatales ICFES	69	47,3%	50	39,4%	17	34,7%
1.4 Según su apreciación, ¿cómo considera que es el nivel de compromiso de los docentes para que sus estudiantes logren aprobar o ganar las competencias, área, asignatura o curso? Selecciona 1 opción.						
Significativamente alto	33	22,6%	31	24,4%	25	51,0%

	F1	%	F1	%	F1	%
Alto	92	63,0%	80	63,0%	23	46,9%
Básico	19	13,0%	13	10,2%	1	2,0%
Bajo	1	0,7%	3	2,4%	0	0,0%

	F1	%	F1	%	F1	%
Preguntas	Estudiante		Padres de familia		Docentes	
1.5 Según su apreciación, ¿lo que se estudia o se aborda en ¿El contexto escolar o aula es de utilidad para? Selecciona 4 opciones.						
Sacar buenas calificaciones	101	69,2%	82	56,2%	2	4,1%
Presentar exámenes, pruebas o evaluaciones	87	59,6%	80	54,8%	8	16,3%
Aprobar o ganar las competencias o área de estudio	105	71,9%	91	62,3%	31	63,3%
Aplicar para la vida diaria y personal	73	50%	57	39%	48	98,0%
Profundizar o reforzar algo ya aprendido	87	59,6%	66	45,2%	35	71,4%
Aprender algo nuevo	74	50,7%	49	33,6%	36	73,5%
1.6 ¿La mayor o buena parte del tiempo de estudio es usado para? Seleccione 4 opciones.						
Prepararse para presentar exámenes, evaluaciones o pruebas	109	74,7%	81	55,5%	17	34,7%
Aprobar o ganar las competencias o área de estudio	88	60,3%	68	46,6%	27	55,1%
Nivelar o recuperar competencias o materias pendientes	24	16,4%	30	20,5%	16	32,7%
Profundizar o reforzar algo ya aprendido	81	55,5%	68	46,6%	36	73,5%
Aprender algo nuevo	106	72,6%	81	55,5%	30	61,2%
Realizar trabajos y actividades académicas	114	78,1%	97	66,4%	33	67,3%

1. Desempeño para Aprobar								
1.7 ¿Cuáles son las principales dificultades para que logren aprobar o ganar las competencias, materias, áreas o asignaturas?								
Estudiante	F1	%	Padres de familia	F1	%	Docente	F1	%
Concepto			Concepto			Concepto		
Falta de atención y desinterés	50	34,2%	Falta de responsabilidad	20	15,7%	Falta de compromiso e interés	29	59,2%
Complejidad en la comprensión de las temáticas	26	17,8%	Explicaciones complejas del docente	14	11,0%	Falta de motivación	7	14,3%



Mala organización del tiempo	22	15,1%	Exceso de trabajo asignado por los docentes	14	11,0%	Falta de acompañamiento pertinente de las familias	6	12,2%
factores afectivos familiares y personales	21	14,4%	Falta de motivación	13	10,2%	Falta de responsabilidad	6	12,2%
Mala conexión de internet (educación virtual)	16	11,0%	Mala conexión de internet	10	7,9%	Mal uso del tiempo libre	5	10,2%
Falta de interés	15	10,3%	Exceso de trabajos que los docentes dejan	6	4,7%	Falta de disciplina	5	10,2%
manejo de tiempo	11	7,5%	La pereza	6	4,7%	La pereza	3	6,1%
Nivel de dificultad en las temáticas	7	4,8%	Explicaciones complejas del docente	3	2,4%	Entrega de actividades	3	6,1%
inasistencia	4	2,7%	La comunicación	3	2,4%	Comprensión de temas	4	8,2%
			Problemas familiares y personales	4	3,1%	Poco tiempo de clases	2	4,1%

Encuestas Estudiantes, Padres de Familia y Docentes

	F1	%	F1	%	F1	%
Preguntas	Estudiante		Padres de familia		Docentes	
2. Dominio para Aprender						
2.1 Según su apreciación, ¿cómo considera que es el nivel de compromiso de los docentes para que sus estudiantes logren aprender nuevos conocimientos, competencias y habilidades? Seleccione 1 opción.						
Significativamente alto	36	24,75%	27	18,5%	26	53,1%
Alto	88	60,3%	81	55,5%	22	44,9%
Básico	18	12,3%	18	12,3%	1	2,0%
Bajo	3	2,1%	1	0,7%	0	0,0%
2.2 Según su apreciación, ¿lo que el docente imparte en las clases o como actividades para la casa, genera interés y motivación para ser aprendido? Seleccione 1 opción.						
Siempre	23	15,8%	31	21,2%	17	34,7%

Casi siempre	60	41,1%	52	28,1%	27	55,1%
A veces	60	41,1%	41	35,6%	5	10,2%
Nunca	2	1,4%	3	2,1%	0	0,0%
2.3 Según su apreciación, ¿se fomentan hábitos de estudio para avanzar en el proceso de aprendizaje fuera del aula y para nuevos escenarios de la vida? Seleccione 1 opción.						
Siempre	36	24,7%	26	17,8%	21	42,9%
Casi siempre	46	31,5%	49	33,6%	23	46,9%
A veces	60	41,1%	51	34,9%	4	8,2%
Nunca	4	2,7%	1	0,7%	1	2,0%
2.4 ¿Qué nivel de utilidad y de pertinencia considera que tiene lo que imparte o aborda el docente, para ser usado en nuevos contextos? Seleccione 1 opción.						
Muy útil y pertinente	34	23,3%	25	17,1%	48	98,0%
Poco útil	104	71,2%	100	68,5%	0	0,0%
Ni útil, ni pertinente	8	5,5%	2	1,4%	1	2,0%
2.5 ¿Qué considera que es más apremiante de las competencias, materias o asignaturas imparten los docentes? Seleccione 1 opción						
Aprender para aplicar los conocimientos en los momentos aula	84	57,5%	94	63,5%	0	0,0%
Aprender para aplicar los conocimientos en diversos escenarios de la vida	42	13,7%	14	10,5%	49	100,0%
Aprender para promover al siguiente nivel	20	28,8%	19	13,0%	0	0,0%
2.6 ¿Qué considera que es importante o es más apremiante para los padres de familia sobre las competencias, materias o grados cursados? Seleccione 1 opción.						
Aprender para ser exitoso en el aula o institución	31	31,2%	14	9,6%	2	4,1%
Aprender para aplicar en diversos escenarios de la vida	93	63,7%	101	69,2%	37	75,5%
Aprender para continuar con el siguiente nivel	22	5,1%	11	8,2%	10	20,4%

2.Dominio para Aprender								
2.7 ¿Cuáles son las principales dificultades para lograr el aprendizaje de las competencias, materias, áreas o asignaturas?								
Estudiante	F1	%	Padres de familia	F1	%	Docente	F1	%
Concepto			Concepto			Concepto		
Incomprensión de temáticas abordadas	21	14,4%	Problemas personales	29	22,8%	Falta de compromiso y desinterés	16	32,7%
La distracción y desmotivación	48	32,9%	Falta de compromiso y desinterés	14	11,0%	Atención dispersa	12	24,5%
Falta de	25	17,1%	Poco	11	8,7%	Falta de	16	32,7%

compromiso y desinterés			acompañamiento en casa			acompañamiento y seguimiento en casa		
Metodología y recursos de clases	23	15,8%	Comprender las temáticas	10	7,9%	Indisciplina	5	10,2%
Problemas personales	20	13,7%	Disciplina	9	7,1%	Apoyo de los padres de familia	5	10,2%
El aprendizaje virtual	14	9,6%	Metodología de las clases	9	7,1%	Manejo de tiempo	4	8,2%
La pereza	14	9,6%	La pereza	7	5,5%	Falta a clases	4	8,2%
Indisciplina	11	7,5%	El internet	5	3,9%	La virtualidad	3	6,1%
Cumplimiento en los trabajos	9	6,2%	Problemas personales	4	3,1%	El internet	2	4,1%
Gusto por la materia	4	2,7%	Poco acompañamiento	2	1,6%	Estado de ánimo y relaciones familiares e interpersonales	2	4,1%

Anexo C.**Guión General Grupo Focal**

1. ¿El proceso de formación que se desarrolla desde el aula genera motivación e interés por aprobar o por aprender?
2. ¿En el día a día de la labor en aulas se estudia para memorizar contenidos o se estudia para comprender los conocimientos? ¿o las dos acciones?
3. ¿El tiempo de estudio, es dedicado para aprobar o ganar las materias o para lograr aprendizaje de nuevos conocimientos?
4. ¿Lo que se estudia o aborda en las aulas de clase son de utilidad para aplicarlo en aula o para utilizarlo en diversos espacios de la vida diaria?
5. ¿Qué resulta más importante o de mayor significación para los distintos miembros de la comunidad (estudiantes, padres, docentes), alcanzar buenas notas para aprobar las materias o aprender lo máximo posible nuevas cosas para aplicar en la vida diaria?
6. ¿A juicio de cada uno, las actividades que se desarrollan en las distintas áreas o asignaturas están encaminadas a dominar aprendizajes o a lograr un buen desempeño académico?
7. ¿Qué considera que resulta más importante para los demás miembros de la comunidad educativa, estudiar para aprender o para aprobar?



Anexo D.
Modelo de Bitácora Grupo Focal. Análisis de la Información

Código de Participante	Texto de la entrevista	Subcategoría	Características
(CGE1)	“Nos dedicamos más como a aprender por el momento. Y eso causa a veces la falta de interés de aprender. (...) siento que ya muy pocos jóvenes o a veces en mi caso, que nos olvidamos de aprender o adquirir conocimiento de forma voluntaria y sin necesidad de que nos digan, o de que no estén presionando”.	Aprender para el aula o contexto escolar	Aprender para responder a exigencias del momento:
(CSME2)	“ (...) es evidente que hay temáticas que nos pueden ayudar más adelante, pero al mismo tiempo hay otras que no, que simplemente se ven mientras está, digamos, cursando el grado que se aplican en esos periodos, pero más adelante simplemente se olvidan porque ya sea que uno diga, no me voy a inclinar por otra carrera por otro trabajo que no tiene que ver nada con esto. Y pues si uno ve que no todas las materias, todos los contenidos que vemos que nos sirvan completamente, sino que hay uno que otro que, pues si nos aporta para la vida más adelante”.		
(CAP1)	“Personalmente, creo que aprender y aprobar ambos van unidos (...) pues obviamente uno como papá trata al máximo que les vaya bien y sí que saquen buenas notas, pero también que aprendan (...) que aprendan no es pasar por pasar, sino que aprendan de verdad”.		Aprender y aprobar son categorías incluyentes entre sí:
(CVP2)	“Honestamente, creo que están aprendiendo para el colegio, nada más. Entonces están formando desde el colegio y para el colegio, ahí para el momentico, salen de 11 y yo creo que la gran mayoría de niños salen que no saben ni que quieren estudiar, por eso creo que están aprendiendo para el momento”.		
(CVD1)	“Los estudiantes no prestan atención, hay menos interés como tal en aprendizaje. Y lo mismo se evidencia en los padres de familia, no están interesados como tanto que el estudiante salga		

	muy bien preparado, sino como que pase el año y ya no más”		
(CAD1)	“El tiempo es importante. En cuanto al chico que invierten tiempo en el estudio pues la mayoría de veces van a obtener un buen resultado”.		Aprender para el contexto escolar:
(CGD1)	“El que se preocupa por aprender es más activo, es más dinámico, es el que llega más puntual, el que es más inquieto y que no se queda quieto en el puesto, es el que está más pendiente de la asignatura: ¿Profe, cuando va a poner? ¿La tarea, profe y eso? ¿Esa es la actividad y cuando la tenemos que entregar y si no la entregó, qué pasa?”		
(CSME1)	“(…) diría que, pues eso depende de mi interés por el tema, por ejemplo, en materias como matemáticas. Yo no puedo decir que realmente les dedicó un tiempo porque me interesa aprender y profundizar, sino que realmente sí me parece importante también, tener pues, buenas notas, pero pues al mismo tiempo aprender, porque eso no define todo, pero pues hay otras materias que realmente son de mi interés, como por ejemplo, Ciencias Naturales, inglés, a las que si le dedico mucho tiempo extra después del Colegio para realizar actividades, para profundizar más en los temas, pues si no entiende alguna cosa. Entonces, pues yo no podría decir que, en todas las materias, no me desempeño de la misma forma que otras”.		Aprender profundizando por interés propio:
(CPLE1)	“(…) depende mucho de la materia del interés que nosotros tengamos por esa materia y también considero que depende mucho de la forma en la que los profesores enseñan, porque sí básicamente en las clases solo vamos a ver vídeos y en eso se basa la clase, pues como que no le vamos a mostrar el interés necesario o pues no vamos a tener las ganas de aprender, sino solo puedo responder en tareas. También ya depende mucho del interés de nosotros o de la clase en sí”.		
(CAE2)	“Yo considero que como hay temas en cada materia y temas que evidentemente nos van a servir y van a estar implicadas en nuestra vida diaria, en nuestro diario vivir, pero también hay temas que en cierta forma resultan irrelevantes para los mismos. Hasta cierto punto y hasta cierto grado, (..) Digamos las matemáticas básicas que		

	nos sirven a nosotros para la vida diaria, pero digamos 10° y 11 son matemáticas más complejas, por así decirlo, que no todo el mundo va a necesitar y que no necesariamente vamos a aplicar nosotros cotidianamente. Entonces siento que, como en esa materia, no sé física, química, hay temas que considero que no voy a utilizar en mi vida diaria, a menos de que yo en un futuro quiero dedicarme en alguna profesión que esté directamente implicado con estos. Son temas que realmente no voy a necesitar. Otras materias. Ah, sí, pero, pero siento que hay temas que tal vez se podrían es cómo fortalecer más y que podrían ayudarnos a nosotros en nuestra vida diaria, por ejemplo, emprendimiento es una materia que tal vez debería. Centrarnos más. Muchas veces siento que la vemos, pero no como se le da tanta importancia como de verdad considero que debería tenerla. Entonces siento que sí. Hay temas que obviamente no sirven y son muy importantes.”	Aprender para la vida	Aprender cómo utilidad para la vida
(CVP1)	“Como mamá me interesa más que mi hija sea la mejor persona, que sea una buena persona, que sea una persona solidaria, que tenga empatía. Que lo que ella aprenda lo aprenda para la vida, le he dicho muchas veces a mi hija, hay cosas que aprenden en el colegio que tú nunca lo vas a usar en la vida, pero hay unas cosas que si la vas a usar”		
(CAD2)	“Dentro de las estrategias metodológicas que se aplican o que aplicamos los docentes, creo que las dirigimos para que no se aprenda para el momento, sino que se aprenda para más allá del aula. Entonces considero que sí, hay algunas cosas que se enseñan para la vida para que ellos puedan desarrollar lo aprendido dentro de su entorno o contexto que desee”		
(CAE1)	“ (...) hoy en día tanto el sistema educativo como la crianza genera más expectativas por las notas que por el aprender como tal (...) Absorber el conocimiento y tenerlo y después ponerlo en práctica, llevarlo a la cotidianidad (...) Entonces se generan como conocimientos transitorios y ya con el paso del tiempo no se le da importancia, sino solo se aprende, se desecha y así es un ciclo constante donde el conocimiento no queda. No se		

	logra el objetivo, que es aprender a largo plazo y pues desde pequeño se va uno formando para eso, para que cada conocimiento, cada cosa que se aprende cada año, pues que vaya contribuyendo a la formación personal.”		
(CVE2)	“Pues claramente uno busca como primero intentar ganarse una buena nota porque se supone que es la motivación que le ofrece a usted el colegio y pues en las asignaturas de que usted se sienta satisfecho con lo que está haciendo, pero pues la verdad, siento que la mayoría de estudiantes o casi todos, se puede decir que lo hacen, es por una nota y no porque realmente estén aprendiendo”		
(CPLE2)	“Bueno, pues yo considero que para el docente es más satisfactorio que la mayoría de estudiantes tengan buenas notas, y hoy en día, también para los papás, pues genera más orgullo, más emoción que el hijo represente de buena manera, digamos, esos valores o lineamientos que se dan en la casa porque pues si el estudiante es bueno, pues el profesor o las personas van a pensar detrás de ese niño está la casa, está papá, está la mamá, y pues ese comportamiento fue lo que los llevó a eso, entonces yo digo que es como un juego de doble moral porque se dice que se debe aprender a largo plazo, pero también se buscan que las calificaciones del momento sean buenas”.	Estudiar para no reprob	
(CAE4)	“La mayoría de estudiantes simplemente se centran en aprender temporalmente para obtener buenas calificaciones, para pasar, para decir, bueno, necesito pasar este periodo. Necesito aprobar el año y simplemente se mentalizan en que el aprendizaje es temporal, mientras que pasa ese período mientras que se cursa el año. Pero en si realmente no veo que muchos estén aprendiendo de verdad que digamos de aquí a unos meses no se acuerdan de los temas, de los periodos pasados, porque hace poco sucedió una situación en que una profesora le pregunta a un estudiante que tema habían visto el periodo pasado y ni siquiera se acordaba, pero ese estudiante paso y aprobó el periodo, entonces eso muestra que de verdad no estamos aprendiendo como se debe o como está estipulado, de que se aprende no temporalmente, sino a largo plazo”		Aprender para la búsqueda de calificaciones para aprobar

(CGE4)	“Me preocuparía mucho perder una materia porque diría que es de alguna forma un reflejo de que algo está funcionando mal conmigo, ya sea en mi casa o pues yo misma mis metas entonces. UNO sabe que para cumplir la mayoría de las cosas que quiera hacer a largo plazo, a futuro, es necesario aprobar el Colegio y pues que quedarse atrás o hacer un año, realmente es perder muchísimo tiempo, pues por lo menos yo lo veo así”.		
(CVD3)	“Demasiadas oportunidades al estudiante de presentar recuperaciones (planes de mejoramiento), simplemente lo que ha pasado aquí son dos cosas: El primero es que se relajan, entregan y esperan el plan de mejoramiento para recuperar y entonces quieren aprobar con trabajos y no con un esmero. Y segundo supongamos que el chico que no trabaja, supera al estudiante que es bueno, este se desmotiva y su esmero luego disminuye porque de nada sirvió invertir tiempo y dedicación, pues al final el desempeño alcanzado en las competencias es igual para ambos.”		
(CVE1)	“Muchas veces nos enfocamos más en un puesto, en una nota y aprendemos por el momento y hemos hablado incluso con compañeros que muchas veces por el momento tenemos muy claro las cosas, pero a largo plazo y en lo que deberíamos enfocarnos no. O sea, no lo es porque se nos olvidan temas. Pasan dos meses y no nos acordamos realmente de un tema que deberíamos conocer y que en un determinado momento manejamos perfectamente y obtuvimos una gran calificación por lo mismo, entonces siento que estas han manera en que califican que nos evalúan incluso los profesores muchas veces indirectamente o directamente con intención o sin intención han contribuido a que existan estas dinámicas competitivas y que nos esforcemos en una nota, porque si obtenemos malas notas de pronto en las casas también existe la presión, como en el colegio, que los peores puestos, etc. Entonces, influye mucho también en este sentido”.		
(CAE2)	“Pues yo pienso que por la presión académica que se ve en la actualidad, al estudiante últimamente no se le clasifica por sus capacidades o por sus		

	habilidades (...) Y es más una clasificación de nota y esto se ve cuando el estudiante toma más interés en sus tiempos libres por aprender tal vez algo que no le gusta por la misma presión de que debe ser mejor y debe conseguir una nota, en vez de valerse como por sus habilidades. Pero estas casi no se ven en el ámbito educativo”.	Estudiar para el logro de altas calificaciones	Aprender para obtener promedios elevados:
(CGE3)	“Siento que muchas veces los papás y los profesores piensan que, si tenemos una buena nota, significa al mismo tiempo de que adquirimos el conocimiento y que realmente aprendemos y por eso es que muchas veces se dice que los papás o profesores esperan una buena nota porque sobreentiende en ese punto de esa manera. Que, si tenemos una buena calificación, una buena nota que entendimos y aprovechamos y aprendimos. Pero realmente no es así. Nosotros los estudiantes nos damos cuenta de que realmente no necesitamos haber aprendido o comprende un tema completamente o en su totalidad para en este caso, poder adquirir una buena nota. El sistema estudio actual nos permite poder adquirir buenas notas sin la necesidad de aprender.		
(CSM3)	“El saber me va a quedar para toda la vida, pero digamos yo llego a perder un año o llego a sacar bajitas calificaciones el promedio me queda muy bajito, entonces eso va a crear. pues por decirlo así, mala fama, pero entonces va a quedar uno como que si no supiera nada, entonces pues hablo por mí, no sé lo que piensan los demás, pero yo me enfoco más en tratar de sacar buenas calificaciones, porque si yo no saco buenas calificaciones, no estoy haciendo nada con el tiempo de estudio”		
(CVE3)	“Yo creo que sacar buenas notas no es garantía de que uno haya aprendido, ya que sacar buenas notas puede ser el resultado de ser disciplinado de hacer sus trabajos, de las tareas, pero no que uno aprenda, sino que hizo su trabajo y por eso, sacó la buena nota.”		
(CSMD1)	“Si ellos (los estudiantes) tienen que entender que no es solamente ser el mejor en las notas y lo que es ser el mejor en todo, sí de manera integral poder dar una idea, poder desarrollarla, poder		

	escribir, leer, todo eso es más que copiar la tarea de Internet”.		
--	---	--	--

Anexo E.

Modelo de la Observación en Campo (Estructurada)

Guía de Observación Participante

Datos Generales:

Nombres y apellidos del Docente: _____

Área y/o Asignatura que enseña: _____ Grados: _____

Años que tiene como docente: _____ Nivel de estudio: _____

Años en la Institución: _____

Número de estudiantes en el aula _____ Hombres: _____ Mujeres: _____

Categorías	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones
1. Aprobar				
1.1 Se presentan dificultades para aprobar compromisos. Académicos porque:				
◆ A los estudiantes no les interesa lo que se trabaja en clase				
◆ Los estudiantes no entregan sus compromisos a tiempo				
◆ Los estudiantes no entienden lo abordado en clase				
◆ La comunicación del docente no es asertiva				
◆ Las competencias evaluadas no corresponden con las trabajadas en clase				
◆ Otra? ¿Cuál?				
1.2 Se observa que el mayor compromiso del docente, es:	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones
◆ Que sus estudiantes obtengan buenas notas para aprobar las materias				
◆ Que sus estudiantes logren aprobar o ganar las competencias, área, asignatura o curso				
1.3 Al presentar pruebas, exámenes o evaluaciones, trabajos en aula, actividades para la casa, etc., ¿qué se observa que es muy importante?	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones
◆ Obtener las mejores calificaciones posibles				

◆ Demostrar que se ha aprendido				
◆ Cumplir con las exigencias del docente				
◆ Evitar la reprobación o las malas calificaciones				
◆ Mantener el prestigio o buena imagen con padres, compañeros de clases y el docente				
1.4 Lo que el docente valora más, al asignar un trabajo o compromiso académico, es:	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones
◆ Que el estudiante aprenda para responder a los requerimientos del contexto escolar				
◆ Que el estudiante aprenda para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria				
◆ Que el estudiante logre buenas calificaciones				
◆ Que el estudiante se prepare para las pruebas internas y externas				
◆ Que el estudiante cumpla con las competencias académicas del período				
1.5 ¿Qué resulta muy importante para padres de familia y docentes sobre el desempeño del estudiante?	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones
◆ Ganar o aprobar el curso o grado, el año escolar, competencia o materia				
◆ Sacar buenas o excelentes calificaciones				
◆ Aprender para responder a las exigencias en contexto de aula				
◆ Aprender para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria				
◆ Estar preparado para las pruebas internas y prueba externas ICFES				
1.6 La forma como se abordan las clases y lo que se estudia en el contexto escolar o aula es de utilidad para	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones
◆ Sacar buenas calificaciones				
◆ Presentar exámenes, pruebas o evaluaciones				
◆ Aprobar o ganar las competencias o área de estudio				
◆ Aplicar para en la vida diaria y personal				
◆ Profundizar o reforzar algo ya aprendido				
◆ Aprender algo nuevo				
1.7 La mayor o buena parte del tiempo de estudio es dedicado a para promover	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones

hábitos para				
◆ Preparación para presentar exámenes, evaluaciones o pruebas				
◆ Aprobar o ganar las competencias o área de estudio				
◆ Nivelar o recuperar competencias o materias pendientes				
◆ Profundizar o reforzar algo ya aprendido				
◆ Aprender algo nuevo				
◆ Realizar trabajos y actividades académicas				
◆ Memorizar contenidos				
2. Aprender				
2.1 Se presentan dificultades para aprender porque:	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones
◆ A los estudiantes no les interesa lo que se trabaja en clase				
◆ No se conectan los aprendizajes con la realidad y el entorno de los estudiantes				
◆ Los estudiantes no entienden lo abordado en clase				
◆ La comunicación del docente no es asertiva				
◆ ¿Otra? ¿Cuál?				
2.2 Se observa que el mayor compromiso del docente es que sus estudiantes:	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones
◆ Logren aprender nuevos conocimientos, competencias y habilidades				
◆ Dominen conocimientos para emplearlos en diversos escenarios de la vida diaria				
◆ Se interesen y motiven por aprender				
◆ Puedan usar sus aprendizajes en nuevos y diferentes contextos de los presentados en clase				
2.3 La forma como se abordan las clases y lo que se estudia en el contexto escolar o aula es de utilidad para:	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones
◆ Aprender para aplicar los conocimientos en las actividades propuestas en aula				
◆ Aprender para aplicar los conocimientos en diversos escenarios de la vida				
◆ Aprender para promover al siguiente nivel				
2.4 Lo que es importante o más apremiante para los padres de familia sobre las competencias, materias o grados cursados es:	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones

◆ Aprender para ser exitoso en el aula o institución				
◆ Aprender para aplicar en diversos escenarios de la vida				
◆ Aprender para continuar con el siguiente nivel				
2.5 La mayor o buena parte del tiempo de estudio es dedicado a promover hábitos para:	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones
◆ Estudiar para aprender				
◆ Comprender lo que se aprende				
◆ Generar interés por aprender				
◆ Aplicar Lo Aprendido				
2.6 Se planifican las estrategias pedagógicas:	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones
◆ Respondiendo a los lineamientos del M.E.N.				
◆ Siguiendo una lógica para aprender o para aprobar				
◆ Para responder a exigencias del contexto de aula				
◆ Como preparación para las pruebas internas y prueba externas ICFES				
◆ Para promover en el aula un ambiente motivador para aprender				
◆ Para que los estudiantes puedan superar las debilidades y limitaciones en el aprendizaje				
◆ Que incluyen planes de mejoramiento para apoyar a los estudiantes en su aprendizaje				
◆ Para responder a nuevos y diversos escenarios de la vida diaria				
2.7 Al llevar a cabo su intervención y prácticas pedagógicas el docente:	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	Observaciones
◆ Ayuda a entender el porqué de lo que están aprendiendo los estudiantes				
◆ Motiva a los estudiantes a relacionar la				

información y los conocimientos aprendidos con su vida cotidiana				
◆ Utiliza los recursos de apoyo en sus prácticas pedagógicas de manera que incentiven el aprobar o el aprender				
◆ Evidencia el debido y oportuno reporte del avance en el aprendizaje de los estudiantes a los respectivos padres de familia				
¿Qué estrategias de estudiar para aprobar y de estudiar para aprender se dan en el proceso de aprendizaje? (situaciones específicas en relación con el proceso de aprendizaje en aula)				

Anexo F.

Consolidado de los Resultados de las Observaciones Estructuradas

Categoría: Desempeñar el aprobar



	F1	%	F1	%	F1	%
Preguntas	Siempre		Ocasionalmente		Nunca	
3. APROBAR						
Se presentan dificultades para aprobar compromisos académicos porque						
1.1 A los estudiantes no les interesa lo que se trabaja en clase	0	0%	27	90%	4	13,3%
1.2 Los estudiantes no entregan sus compromisos a tiempo	0	0%	26	86,7%	3	10%
1.3 Los estudiantes no entienden lo abordado en clase	1	3,3%	20	66,7%	9	30%
1.4 La comunicación del docente no es asertiva	4	13,3%	8	26,7%	18	60%
1.5 Las competencias evaluadas no corresponden con las trabajadas en clase	4	13,3%	3	10%	23	76,7%
Se observa que el mayor compromiso del docente, es						
1.6 Que sus estudiantes obtengan buenas notas para aprobar las materias	12	40%	15	50%	3	10%
1.7 Que sus estudiantes logren aprobar o ganar las competencias, área, asignatura o curso	22	75,9%	7	24,1%	0	0%
Al presentar pruebas, exámenes o evaluaciones, trabajos en aula, actividades para la casa, etc., ¿Qué se observa que es muy importante?						
1.8 Obtener las mejores calificaciones posibles	14	46,7%	14	46,7%	2	6,7%
1.9 Demostrar que se ha Aprendido	23	76,7%	4	13,3%	0	0%
1.10 Cumplir con las exigencias del docente	16	53,3%	12	40%	2	6,7%
1.11 Evitar la reprobación o las malas calificaciones	26	86,7%	5	16,7%	2	6,7%
1.12 Mantener el prestigio o buena imagen con padres, compañeros de clases y el docente	10	33,3%	14	46,7%	6	20%
Lo que el docente valora más, al asignar un trabajo o compromiso académico, es:						
1.13 Que el estudiante aprenda para responder a los requerimientos del contexto escolar	22	73,3%	8	26,7%	0	0%
1.14 Que el estudiante aprenda para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria	22	73,3%	7	23,3%	1	3,3%
1.15 Que el estudiante logre buenas calificaciones	19	63,3%	10	33,3%	1	3,3%
1.16 Que el estudiante se prepare para las pruebas internas y externas	21	70%	8	26,7%	1	3,3%
1.17 Que sus estudiantes logren aprobar o ganar las competencias, área, asignatura, o curso	26	86,7%		13,3%	0	0%
¿Qué resulta muy importante para padres de familia y						

	F1	%	F1	%	F1	%
Preguntas	Siempre		Ocasionalmente		Nunca	
3. APROBAR						
Se presentan dificultades para aprobar compromisos académicos porque						
1.1 A los estudiantes no les interesa lo que se trabaja en clase	0	0%	27	90%	4	13,3%
1.2 Los estudiantes no entregan sus compromisos a tiempo	0	0%	26	86,7%	3	10%
1.3 Los estudiantes no entienden lo abordado en clase	1	3,3%	20	66,7%	9	30%
1.4 La comunicación del docente no es asertiva	4	13,3%	8	26,7%	18	60%
1.5 Las competencias evaluadas no corresponden con las trabajadas en clase	4	13,3%	3	10%	23	76,7%
Se observa que el mayor compromiso del docente, es						
1.6 Que sus estudiantes obtengan buenas notas para aprobar las materias	12	40%	15	50%	3	10%
1.7 Que sus estudiantes logren aprobar o ganar las competencias, área, asignatura o curso	22	75,9%	7	24,1%	0	0%
Al presentar pruebas, exámenes o evaluaciones, trabajos en aula, actividades para la casa, etc., ¿Qué se observa que es muy importante?						
1.8 Obtener las mejores calificaciones posibles	14	46,7%	14	46,7%	2	6,7%
1.9 Demostrar que se ha Aprendido	23	76,7%	4	13,3%	0	0%
1.10 Cumplir con las exigencias del docente	16	53,3%	12	40%	2	6,7%
1.11 Evitar la reprobación o las malas calificaciones	26	86,7%	5	16,7%	2	6,7%
1.12 Mantener el prestigio o buena imagen con padres, compañeros de clases y el docente	10	33,3%	14	46,7%	6	20%
docentes sobre el desempeño del estudiante?						
1.18 Ganar o aprobar el curso o grado, el año escolar, competencia o materia	29	96,7%	1	3,3%	0	0%
1.19 Sacar buenas o excelentes calificaciones	24	80%	5	16,7%	1	3,3%
1.20 Aprender para responder a las exigencias en contexto de aula	17	56,7%	13	43,3%	0	0%
1.21 Aprender para desenvolverse en diversos escenarios de la vida diaria	18	60%	11	36,7%	1	3,3%
1.22 Estar preparado para las pruebas internas y prueba externas ICFES	22	73,3%	7	23,3%	1	3,3%
La forma como se abordan las clases y lo que se estudia en el contexto escolar o aula es de utilidad para						
1.23 Sacar buenas calificaciones	16	53,3%	14	46,7%	0	0%
1.24 Presentar exámenes, pruebas o evaluaciones	16	53,3%	13	43,3%	1	3,3%



	F1	%	F1	%	F1	%
Preguntas	Siempre		Ocasionalmente		Nunca	
3. APROBAR						
Se presentan dificultades para aprobar compromisos académicos porque						
1.1 A los estudiantes no les interesa lo que se trabaja en clase	0	0%	27	90%	4	13,3%
1.2 Los estudiantes no entregan sus compromisos a tiempo	0	0%	26	86,7%	3	10%
1.3 Los estudiantes no entienden lo abordado en clase	1	3,3%	20	66,7%	9	30%
1.4 La comunicación del docente no es asertiva	4	13,3%	8	26,7%	18	60%
1.5 Las competencias evaluadas no corresponden con las trabajadas en clase	4	13,3%	3	10%	23	76,7%
Se observa que el mayor compromiso del docente, es						
1.6 Que sus estudiantes obtengan buenas notas para aprobar las materias	12	40%	15	50%	3	10%
1.7 Que sus estudiantes logren aprobar o ganar las competencias, área, asignatura o curso	22	75,9%	7	24,1%	0	0%
Al presentar pruebas, exámenes o evaluaciones, trabajos en aula, actividades para la casa, etc., ¿Qué se observa que es muy importante?						
1.8 Obtener las mejores calificaciones posibles	14	46,7%	14	46,7%	2	6,7%
1.9 Demostrar que se ha Aprendido	23	76,7%	4	13,3%	0	0%
1.10 Cumplir con las exigencias del docente	16	53,3%	12	40%	2	6,7%
1.11 Evitar la reprobación o las malas calificaciones	26	86,7%	5	16,7%	2	6,7%
1.12 Mantener el prestigio o buena imagen con padres, compañeros de clases y el docente	10	33,3%	14	46,7%	6	20%
1.25 Aprobar o ganar las competencias o área de estudio	24	80%	6	20%	0	0%
1.26 Aplicar para en la vida diaria y personal	21	70%	8	26,7%	1	%
1.27 Profundizar o reforzar algo ya aprendido	19	63,3%	10	33,3%	1	3,3%
1.28 Aprender algo nuevo	23	76,7%	7	23,3	0	0
La mayor o buena parte del tiempo de estudio es dedicado a promover hábitos para						
1.29 Preparación para presentar exámenes, evaluaciones o pruebas	14	46,7%	16	53,3%	0	0%
1.30 Aprobar o ganar las competencias o área de estudio	21	70%	9	30%	0	0%
1.31 Nivelar o recuperar competencias o materias pendientes	12	40%	17	56,7%	1	3,3%
1.32 Profundizar o reforzar algo ya aprendido	18	60%	12	40%	0	0%



	F1	%	F1	%	F1	%
Preguntas	Siempre		Ocasionalmente		Nunca	
3. APROBAR						
Se presentan dificultades para aprobar compromisos académicos porque						
1.1 A los estudiantes no les interesa lo que se trabaja en clase	0	0%	27	90%	4	13,3%
1.2 Los estudiantes no entregan sus compromisos a tiempo	0	0%	26	86,7%	3	10%
1.3 Los estudiantes no entienden lo abordado en clase	1	3,3%	20	66,7%	9	30%
1.4 La comunicación del docente no es asertiva	4	13,3%	8	26,7%	18	60%
1.5 Las competencias evaluadas no corresponden con las trabajadas en clase	4	13,3%	3	10%	23	76,7%
Se observa que el mayor compromiso del docente, es						
1.6 Que sus estudiantes obtengan buenas notas para aprobar las materias	12	40%	15	50%	3	10%
1.7 Que sus estudiantes logren aprobar o ganar las competencias, área, asignatura o curso	22	75,9%	7	24,1%	0	0%
Al presentar pruebas, exámenes o evaluaciones, trabajos en aula, actividades para la casa, etc., ¿Qué se observa que es muy importante?						
1.8 Obtener las mejores calificaciones posibles	14	46,7%	14	46,7%	2	6,7%
1.9 Demostrar que se ha Aprendido	23	76,7%	4	13,3%	0	0%
1.10 Cumplir con las exigencias del docente	16	53,3%	12	40%	2	6,7%
1.11 Evitar la reprobación o las malas calificaciones	26	86,7%	5	16,7%	2	6,7%
1.12 Mantener el prestigio o buena imagen con padres, compañeros de clases y el docente	10	33,3%	14	46,7%	6	20%
1.33 Aprender algo nuevo	20	66,7%	10	33,3%	0	0%
1.34 Realizar trabajos y actividades académicas	18	60%	11	36,7%	1	3,3%
1.35 Memorizar contenidos	0	0%	26	86,7%	4	13,3%

Categoría: Dominar el aprender

% Mayor
 % Menor
 Conducta recurrente

F1	%	F1	%	F1	%
----	---	----	---	----	---

Preguntas	Siempre		Ocasionalmente		Nunca	
4. APRENDER						
Se presentan dificultades para aprender porque						
2.1 A los estudiantes no les interesa lo que se trabaja en clase	2	6,7%	25	83,3%	3	10%
2.2 No se conectan los aprendizajes con la realidad y el entorno de los estudiantes	1	3,3%	19	63,3%	10	33,3%
2.3 Los estudiantes no entienden lo abordado en clase	3	10%	17	56,7%	10	33,3%
2.4 La comunicación del docente no es asertiva	10	33,3%	8	26,7%	19	63,3
Se observa que el mayor compromiso del docente es que sus estudiantes:						
2.5 Logren aprender nuevos conocimientos, competencias y habilidades	26	86,7%	4	13,3%	0	0%
2.6 Dominen conocimientos para emplearlos en diversos escenarios de la vida diaria	24	80%	5	16,7	1	3,3%
2.7 Se interesen y motiven por aprender	21	70%	8	26,7%	1	3,3%
2.8 Puedan usar sus aprendizajes en nuevos y diferentes contextos de los presentados en clase	24	80%	5	16,7%	1	3,3%
La forma como se abordan las clases y lo que se estudia en el contexto escolar o aula es de utilidad para:						
2.9 Aprender para aplicar los conocimientos en las actividades propuestas en aula	21	70%	6	20%	0	0%
2.10 Aprender para aplicar los conocimientos en diversos escenarios de la vida	20	66,7%	9	30%	1	3,3%
2.11 Aprender para promover al siguiente nivel	26	86,7%	5	16,7%	1	3,3%
Lo que es importante o más apremiante para los padres de familia sobre las competencias, materias o grados cursados es:						
2.12 Aprender para ser exitoso en el aula o institución	16	53,3%	14	46,7%	0	0%
2.13 Aprender para aplicar en diversos escenarios de la vida	17	56,7%	13	43,3%	0	0%
2.14 Aprender para continuar con el siguiente nivel	26	86,7%	3	10%	1	3,3%
La mayor o buena parte del tiempo de estudio es dedicado a promover hábitos para:						
2.15 Estudiar para aprender	18	60%	12	40%	0	0%
2.16 Comprender lo que se aprende	21	70%	9	30%	0	0%
2.17 Generar interés por aprender	19	63,3%	10	33,3%	1	3,3%
2.18 Aplicar lo aprendido	22	73,3%	8	26,7%	0	0%
Se planifican las estrategias pedagógicas:						
2.19 Respondiendo a los lineamientos del M.E.N.	28	93,3%	2	6,7%	0	0%

2.20 Siguiendo una lógica para aprender o para aprobar	22	75,9%	7	24,1%	0	0%
2.21 Para responder a exigencias del contexto de aula	18	60%	11	36,7%	1	3,3%
2.22 Como preparación para las pruebas internas y prueba externas ICFES	25	83,3%	5	16,7%	0	0%
2.23 Para promover en el aula un ambiente motivador para aprender	19	63,3%	11	36,7%	0	0%
2.24 Para que los estudiantes puedan superar las debilidades y limitaciones en el aprendizaje	20	66,7%	10	33,3%	0	0%
2.25 Que incluyen planes de mejoramiento para apoyar a los estudiantes en su aprendizaje	23	76,7%	7	23,3%	0	0%
2.26 Para responder a nuevos y diversos escenarios de la vida diaria	24	80%	6	20%	0	0%
Al llevar a cabo su intervención y prácticas pedagógicas el docente:						
2.27 Ayuda a entender el porqué de lo que están aprendiendo los estudiantes	24	80%	6	20%	0	0%
2.28 Motiva a los estudiantes a relacionar la información y los conocimientos aprendidos con su vida cotidiana	23	76,7%	7	23,3%	0	0%
2.29 Utiliza los recursos de apoyo en sus prácticas pedagógicas de manera que incentiven el aprobar o el aprender	20	66,7%	10	33,3%	0	0%
2.30 Evidencia el debido y oportuno reporte del avance en el aprendizaje de los estudiantes a los respectivos padres de familia	22	73,3%	8	26,7%	0	0%