



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

Hernandez Diaz, Adela; Gonzalez Hernandez, Marianela
Estrategias de aprendizaje en la formacion universitaria
Educere, vol. 19, núm. 63, mayo-agosto, 2015, pp. 441-454
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049009>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

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

Estrategias de aprendizaje en la formación universitaria



Learning strategies during university education

Adela Hernández Díaz

adela@cepes.uh.cu

Universidad de la Habana
Centro de Estudios para el Perfeccionamiento
de la Educación Superior
El Vedado, Ciudad de la Habana. Cuba

Marianela González Hernández

marianela@fq.uh.cu

Universidad de la Habana
Facultad de Química
Departamento de Química Inorgánica
El Vedado, Ciudad de la Habana. Cuba



Artículo recibido: 12/10/2014

Aceptado para publicación: 01/12/2014

Resumen

Este artículo expone algunas reflexiones sobre la formación de estrategias de aprendizaje en la elevación de la calidad del proceso de asimilación de conocimientos en estudiantes y profesores universitarios. Muestra los resultados de experiencias didácticas desarrolladas durante los últimos años con estudiantes y profesores de la modalidad semipresencial en la Universidad de La Habana. También incluye los resultados de una prueba diagnóstica para determinar cómo utilizan las estrategias de aprendizaje los estudiantes de primer año y, además, propone un conjunto de acciones para la formación de estos desde una pedagogía sustentada en el enfoque histórico cultural. Finalmente presenta los indicadores para valorar el impacto de talleres para la formación de los estudiantes y el entrenamiento de los profesores.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, enfoque histórico cultural, proceso de enseñanza aprendizaje, enseñanza semipresencial.

Abstract

This paper presents some reflections on learning strategies in university students and professors and their role in the enhancing quality process of knowledge assimilation. We also present results of several didactic experiences developed during the last years with students and professors from blended education programs of the University of Havana. It also includes results of a formative assessment in order to determine grosso modo how students of the first years use learning strategies. We propose a set of actions for their training from a pedagogy supported by a cultural-historical approach. It concludes presenting indications to appreciate the impact of training workshops for students and professors.

Keywords: learning strategies, cultural-historical approach, blended teaching.

Introducción

El desarrollo impetuoso de la ciencia y la tecnología exige de una constante revisión de los procesos de formación profesional en el mundo contemporáneo. Son múltiples las variables que se han utilizado para formar un egresado de alta calidad con pertinencia social. Las ideas que se exponen en este artículo se insertan en esa búsqueda por la excelencia universitaria a través de experiencias relacionadas con el diagnóstico y desarrollo de las Estrategias de Aprendizaje (EA) en estudiantes y docentes universitarios.

Por otra parte, la propia dinámica de la sociedad actual limita cada vez más el desarrollo de proyectos educativos de estilo presencial, lo que ha devenido en un reclamo de propuestas más flexibles. Entre las alternativas para responder dichos reclamos se presenta la enseñanza semipresencial, en la que la presencia del estudiante en la institución educativa durante el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) se comparte con momentos no presenciales, en los que el estudiante asume mayor responsabilidad en la construcción de sus conocimientos, habilidades y modos de comportamiento profesional, según las particularidades del contexto en que se desarrolla dicho proceso.

Este artículo se ubica en ese escenario y las autoras desarrollan sus reflexiones tomando como referente teórico una visión del PEA que implica, no sólo una nueva perspectiva del mismo con respecto a su tratamiento en la enseñanza tradicional, sino que también exige de una transformación del papel del profesor, del estudiante y de la institución educativa.

Se hace hincapié en las EA como recurso que debe tener el estudiante para enfrentar su PEA. En este sentido, a juicio de las autoras, se subraya también el papel que tiene la enseñanza cuando se concibe el proceso con un enfoque activo que desarrolle las ilimitadas potencialidades del ser humano y que demande al mismo tiempo de una preparación del profesor en esta línea.

Fundamentos teóricos

El Enfoque Histórico Cultural y las Estrategias de Aprendizaje como base de una concepción pedagógica desarrolladora

En las últimas décadas se ha gestado una concepción renovadora de la pedagogía, la Pedagogía Desarrolladora, que se sustenta en los principios del Enfoque Histórico Cultural (EHC) desarrollado por L. S. Vigotsky (1987) y sus seguidores, cuyo propósito, en primera instancia, es lograr un hombre pleno, íntegro, capaz de autodesarrollarse y comprometerse con las estrategias de desarrollo de su sociedad.

Esta concepción del desarrollo humano supone que los procesos de construcción del conocimiento no se realizan en abstracto, sino que se realizan en espacios sociales y sobre la base de experiencias mediatizadas por los recursos e instrumentos culturales disponibles. Es a través de ese universo social y cultural que los jóvenes interactúan con otros y donde construyen sus sistemas de representaciones mentales, así como los modos de comportamiento aprobados en ese ámbito social específico Vigotsky (1988).

Este autor asume una posición nueva con respecto a la relación entre enseñanza y desarrollo; para él la enseñanza es la fuente del desarrollo y precede y conduce al mismo. Es en este contexto donde Vigotsky (1982) desarrolla su concepto de zona de desarrollo próximo que define como "... la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz" (p.7).

Con relación al lenguaje, Vigotsky planteó la importancia de la palabra como medio de comunicación, puesto que influye en la conducta de los otros y adquiere la función de organizar la propia conducta, pues regular los propios procesos psíquicos y con ello se posibilita el surgimiento de la actividad consciente. Al respecto Vigotsky (1982) plantea que “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural...” (p. 54).

La actividad humana se convierte en una actividad mediatizada a partir de los instrumentos que el hombre emplea en su ejecución, de igual forma, los procesos psíquicos también son mediatizados, pero a través de la utilización de instrumentos especiales que surgen como resultado del desarrollo histórico cultural, por ejemplo: los signos matemáticos, los recursos mnemotécnicos y el lenguaje, al cual se le asigna un papel esencial.

Se desprende de las ideas anteriores el papel **activo y transformador** del sujeto que aprende, a partir de su participación consciente y sistematizada en el desarrollo de su personalidad, de ahí la relevancia que tiene que el profesor al planificar las diferentes actividades docentes y al diseñar las acciones a través de las cuales se reclame de los estudiantes el empleo de las operaciones más complejas de su pensamiento.

El **carácter social y activo** de la apropiación de la cultura legada por generaciones anteriores, a partir del análisis de sus significados y sentidos a través de la historia, conlleva a otro importante principio en el que se sustenta el PEA: la unidad de lo instructivo y educativo y de los aspectos afectivos y cognitivos.

A partir del papel fundamental de la actividad en el desarrollo psíquico del hombre, enunciado en la teoría de Vigotsky, Leontiev (1982) elabora una teoría general de la actividad y desarrolla la idea del vínculo entre la actividad externa e interna. El aporte de la concepción teórica y metodológica de Leontiev a la educación es que brinda la posibilidad de analizar los **componentes estructurales** de la actividad humana, en particular en el PEA, y de las relaciones que entre ellos se producen, lo que permite entender las necesarias acciones que debe realizar el estudiante sobre el objeto de asimilación para lograr las transformaciones propuestas.

La organización científica del proceso de asimilación se favorece, si el profesor tiene en cuenta estos componentes que son:

El sujeto que aprende: sus particularidades, motivos, EA, responsabilidad en su aprendizaje, entre otros aspectos.

El objeto de aprendizaje: es un segmento del área del saber científico que se aspira aprender o transformar. En este proceso se toma en cuenta el sentido y significado personal y social que puede tener el mismo para el estudiante.

Los Objetivos: constituyen la imagen previa de las transformaciones a lograr en el PEA, que guían el conjunto de acciones a realizar para conseguirlas. De aquí el carácter orientador que adquieren los objetivos didácticos, tanto para los estudiantes, como para el profesor durante todo el proceso.

Los métodos: se refiere al conjunto de acciones y operaciones que se requieren para alcanzar las metas propuestas; deben considerar la complejidad del objeto, el nivel de desarrollo de los estudiantes, las características y exigencias de la tarea; así como las condiciones de realización de la misma.

Los medios: se trata de todo apoyo que potencie la acción del estudiante sobre su objeto de conocimiento, puede tener diferentes características, distintos grados de despliegue y diversas funciones según la etapa del proceso de asimilación en que se encuentren los sujetos. Las EA son uno de los medios más importantes en este proceso.

Las condiciones: se refiere al contexto físico, el tiempo, los aspectos materiales propios de la institución, así como los elementos internos psicológicos del sujeto que aprende. Cuando se crea un clima emocional favorable para desarrollar el aprendizaje, se contribuye al desarrollo de intereses y motivos hacia el estudio.

Los resultados: se trata de las transformaciones logradas en la personalidad del estudiante, pueden concordar o no exactamente con los objetivos previstos. Debe contener tanto indicadores cuantitativos como cualitativos que permitan realizar una valoración integral del producto alcanzado.

La teoría de Leontiev también aporta un análisis de la actividad cognoscitiva desde el punto de vista **funcional**, con lo cual se logra una visión holística del ciclo cognoscitivo que revela cómo cada momento identificado (orientación, ejecución, control y ajuste), a su vez, constituye un peldaño para el próximo escalón en el ascenso al conocimiento científico. Esta teoría precisa la importancia de no limitar el momento de la orientación sólo a los referentes teóricos, pues hay que considerar también las vivencias que ha experimentado el sujeto en su historia personal; esto permite que se conjugue en el proceso de aprendizaje elementos afectivos que involucran también la motivación hacia el estudio como una de las vías para lograr el interés por el conocimiento en sí mismo. En este sentido las EA que posee el estudiante pueden ser un elemento favorecedor o no en la asimilación.

En el momento de la ejecución es importante prever tareas que impliquen la construcción del conocimiento compartido, a partir de los aportes que cada estudiante hace al grupo desde su referente teórico y vivencial, de esta forma todos aprenden de todos. Sin embargo, no debe descuidarse un espacio para la reflexión individual que permita a cada estudiante arribar a sus propias conclusiones desde la estimulación y la concientización del propio proceso, pues esto permite la obtención de los resultados y el análisis de los errores más frecuentes.

El proceso antes descrito requiere de seguimiento y retroalimentación para seguir avanzando, pues la acción regulativa, que está presente desde el inicio y constituye el tercer momento funcional del ciclo cognoscitivo, permite realizar los ajustes necesarios en el momento de la ejecución con una función de balance entre lo planificado teóricamente en los objetivos y los resultados alcanzados en la práctica educativa concreta.

En correspondencia con los referentes antes mencionados, Castellanos et al (2001:197) consideran el PEA como un proceso de socialización en el que el estudiante se inserta como objeto y sujeto de su aprendizaje, asumiendo una posición activa y responsable en su proceso de formación, pues configura su mundo interno como creador y a la vez depositario de patrones culturales históricamente construidos por la humanidad, a través del desarrollo de diversas actividades curriculares orientadas por el profesor.

Los principios señalados le permiten al profesor conocer las características que posee el proceso de apropiación de los conocimientos, habilidades y valores, es decir, los diferentes momentos por los que transita ese proceso de asimilación para poder diseñar las actividades docentes sobre dichos principios.

Resultan de gran relevancia estas contribuciones a la práctica educativa y al desarrollo de una nueva pedagogía que concibe la **tarea docente** como célula fundamental del PEA. Ésta debe conseguir del estudiante una participación activa desde el momento de la orientación, durante su ejecución, así como en su control, de modo que provoque una toma de conciencia de qué hacer, por qué hacerlo y un análisis de los posibles errores para su corrección y ajuste.

Desde el punto de vista pedagógico, el problema de la educación ha sido abordado con diferentes matices a partir de la relación que se establece entre la enseñanza y el desarrollo. La pedagogía fundamentada en el EHC le otorga gran protagonismo al sujeto cognoscente en el PEA y valora en alta medida las posibilidades que tiene la enseñanza, no sólo de guiar y orientar su desarrollo, sino esencialmente de estimularlo y acelerarlo desde las condiciones históricas concretas en las que tiene lugar este proceso.

Sobre la base de los referentes teóricos expuestos, el Grupo de Estrategias de Aprendizaje que coordina una de las autoras, ha desarrollado diversas investigaciones relacionadas con el uso de EA por estudiantes universitarios de la modalidad presencial¹.

Estas han permitido ir conformando una visión de la problemática relacionada con las posibilidades de autogestión del conocimiento que tienen los jóvenes que arriban a las universidades cubanas.

Como resultado, se identificaron diversos modos de alcanzar la preparación necesaria en el uso de EA, a través de los proyectos educativos:

- Ofrecer de manera acabada y detallada cada uno de los pasos que contiene la estrategia de aprendizaje.
- Incorporar en el currículo materias que expliquen EA generales para enfrentar la actividad de estudio.
- Analizar procedimientos generales del pensamiento en la ejecución de una tarea docente concreta que provoque la reflexión sobre la selección de la estrategia más conveniente y la argumentación de sus ventajas y limitaciones, desde el uso de los propios contenidos de las materias del plan de estudios.

Ahora bien, es la tercera alternativa la que pone en juego las exigencias en las que, a juicio de las autoras, debe sustentarse el PEA, al permitir al estudiante que seleccione el camino más conveniente a seguir para la solución, según su criterio y reflexión. Esta concepción del PEA se orienta al desmembramiento de la actividad cognoscitiva humana en cuanto a cómo ocurre, qué condiciones requiere y qué características tiene.

Es muy conveniente el empleo de las EA como un medio de apoyo que haga viable el proceso de asimilación por parte del estudiante en la universidad, pues le permite monitorear su aprendizaje de una manera consciente y ser el centro de su formación.

En general las EA, llamadas por otros autores acciones generales para la actividad de estudio Iliasov (1981:18), son contenidos no específicos que constituyen premisas para la asimilación de cualquier contenido específico. Estas están referidas a la búsqueda, procesamiento y fijación de la información oral o escrita, a la expresión oral de las ideas, a la organización del tiempo de vida y a la solución de problemas, por sólo mencionar las esenciales.

El uso de este recurso le ofrece al alumno la posibilidad de repasar cómo se da su proceso de adquisición de conocimientos, identificar y analizar las acciones y operaciones mentales que se ponen en juego con este propósito. Por otra parte, le permite al profesor conformar una caracterización de cada uno de sus estudiantes y de sus estilos de aprendizaje, lo que deviene en información esencial para la atención diferenciada de sus necesidades.

En general, las EA han sido abordadas desde diferentes aristas y definidas de manera diversa; en este artículo se asume la definición de Monereo (2004) quien plantea que "...son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción..." (p.16)

Las autoras consideran que esta concepción es totalmente congruente con los principios del EHC que se asumen como fundamento teórico esencial de la propuesta pedagógica que se trabaja; en ella se destaca lo relativo al carácter activo, consciente y autodeterminado del estudiante ante la toma de decisión que requiere cualquier tarea, decisión que está en función de la lógica interna del conocimiento, de la historia personal y vivencial de cada individuo, del carácter social que se le otorga al aprendizaje; así como de las condiciones específicas de realización de la misma que se orienta al desarrollo integral de la personalidad humana.

En la práctica educativa concreta el PEA sigue diferentes caminos, pues cada individuo conforma su manera de aprender y esto constituye parte de sus características personales, sin embargo, frecuentemente, estos caminos no son construidos conscientemente, sino que son formas de acción intuitivas o adquiridas por imitación; las mismas no son estáticas, se enriquecen, se modifican y se reorganizan a partir de lo ya conocido y del sentido personal que adquieren para el sujeto aquello por conocer. Este dinamismo, que caracteriza la actividad cognoscitiva, le imprime el tono creativo que particulariza a cada individuo, lo que muchas veces se concreta en su estilo de aprendizaje.

Una de las exigencias de la época a los currículos de formación profesional, a partir de la gran cantidad de información que se genera, es el desarrollo de la capacidad para la preparación autodidacta; ésta le exige al

individuo un aprendizaje constante que se traduce en un proceso de autoperfeccionamiento, de acuerdo a las exigencias que le impone su puesto de trabajo.

El reto que tiene ante sí todo graduado de la Educación Superior constituye otro elemento que también justifica la exploración de alternativas para que el futuro profesional desarrolle, durante su formación universitaria, recursos que le permitan la autogestión de su conocimiento y posterior construcción o reconstrucción del mismo para que enriquezca sus estructuras mentales y con ello el crecimiento de su personalidad.

Como se señaló, el valor otorgado a las EA está dado por considerarlas como uno de los componentes invariantes de la estructura interna de toda actividad cognoscitiva, es decir, ese estudiante (**sujeto**) con un **objetivo** determinado (acción mental a desarrollar), actúa sobre su **objeto** de aprendizaje a través de un conjunto de acciones y procedimientos (**métodos**), apoyados en **medios**, tanto externos (libros de texto, guías de estudio, etc.) como internos (**EA, acciones lógicas del pensamiento**) para obtener el **resultado** deseado en las **condiciones** específicas de realización de la tarea. Todo ello justifica la importancia que se le confiere a su enseñanza, sin embargo, se reconoce que al formar parte de un sistema, las EA, solas, no garantizan el éxito de la tarea, pero sí constituyen condición necesaria para un aprendizaje consciente.

Martín (2002) señala que otro elemento que está impactando de manera importante a los sistemas educativos es la masificación de la matrícula universitaria, conjugado con la diversidad y cantidad de tareas que reclama la complejidad de la vida moderna. Ante esta realidad, que impone nuevas condiciones de realización del PEA, se exige repensar los diseños curriculares tradicionales y obliga a las instituciones a desarrollar nuevas alternativas que den respuesta a la atención de estudiantes distantes geográficamente. Asimismo, precisa ofrecer variantes asincrónicas, es decir, que sea el estudiante quien determine cuándo y cómo accede al programa de formación. A partir de esos reclamos se vienen desarrollando en el mundo modelos educativos de enseñanza a distancia y semipresenciales; Cuba, por su parte, no escapa a esta realidad, por lo que en la última década ha enfatizado el trabajo en esa línea y se ha desarrollado diversas maneras de acercar la enseñanza universitaria a los jóvenes estudiantes dándole mayor énfasis a la enseñanza semipresencial.

Necesidad del desarrollo de estrategias de aprendizaje en la enseñanza semipresencial

La concepción de la modalidad semipresencial se centra en la participación activa del estudiante, quien debe asumir de manera responsable su proceso de transformación y abarcar momentos presenciales y no presenciales en los que predomina, como forma de enseñanza, el estudio individual y la autopreparación.

Los momentos presenciales están compuestos por **encuentros** entre profesores y estudiantes; **consultas** para aclarar dudas o profundizar en algún aspecto necesario y las **tutorías**, dirigidas fundamentalmente a lograr una verdadera integración de los aspectos cognitivos y afectivos en el proceso de formación de la personalidad del estudiante. El encuentro como forma principal de organización de la enseñanza en esta modalidad se caracterizan por:

- Controlar la comprensión de los contenidos y la ejecución de las tareas planteadas como trabajo independiente, a través de la retroalimentación correspondiente por el profesor u otro compañero con esas posibilidades.
- Analizar y debatir los objetivos del nuevo contenido.
- Presentar los contenidos a partir de los elementos esenciales de la clase (conceptos y procedimientos), siguiendo una estructura lógica y coherente hasta estimular su problematización con la participación de los estudiantes.
- Explicitar la importancia del apoyo en los medios de enseñanza que materializan una síntesis de los contenidos esenciales objeto de asimilación, lo que coincide con lo planteado por Dosil (2006:14).
- Orientar el trabajo independiente, apoyándose en los medios, a través de una comunicación pedagógica orientada, no sólo a su función informativa, sino también afectiva y regulativa.

- Indicar y valorar posibles indicadores que favorezcan el control y el autocontrol de su proceso de aprendizaje.

Estos presupuestos exigen de los profesores una preparación pedagógica que considere las particularidades de esta modalidad de enseñanza. Algunos estudios en este sentido han demostrado que las herramientas virtuales han posibilitado espacios de intercambio e interacción en las propias acciones formativas. Los docentes menos experimentados han podido recibir acompañamiento virtual para fortalecer la formación en la que han participado en forma presencial, tanto de los profesores como de los colegas Imbernón et al (2011).

Otras investigaciones han confirmado que tampoco se ha logrado la necesaria autonomía del estudiante en la dinámica de los diferentes escenarios a que se enfrenta en su proceso de autogestión profesional. Otras investigaciones y experiencias didácticas^{2,3,4,5,6,7} que se discutirán más adelante, han puesto de manifiesto que las exigencias y condiciones del PEA, propias de esta modalidad, requieren del uso de las EA como un recurso para favorecer el estudio independiente y su éxito.

Descripción y resultados de investigaciones y experiencias didácticas

Las acciones investigativas en el área del desarrollo de EA en la modalidad semipresencial, antes citadas, han demostrado que el uso limitado que hacen los estudiantes de las EA no es sólo una secuela de los problemas que genera su falta de enseñanza en la práctica pedagógica actual, sino que en este fenómeno también influye una cierta resistencia a incluirlas como contenido específico en los planes de estudio, como lo ha señalado Hernández et al (2007): “Una variante que ha dado resultados satisfactorios, es la incorporación de su enseñanza a través de los contenidos propios del perfil profesional”(p.7).

El trabajo de estas autoras pretendió, en su primer momento, diagnosticar el conocimiento de las EA que tienen los estudiantes y profesores para caracterizar su uso y, posteriormente, ir a una fase de intervención. La misma se realizó a través de la realización de talleres que prepararan a los estudiantes para su desarrollo y entrenaran a los profesores para la enseñanza de EA a través de sus asignaturas y con ello propiciar su uso por parte de los estudiantes.

Fase diagnóstico

La primera acción investigativa se encaminó a la elaboración de una prueba diagnóstico orientada a constatar los aspectos más generales en cuanto a cómo están preparados los estudiantes al arribar a la Educación Superior para abordar la actividad de estudio. El instrumento indagaba sobre las acciones que caracterizan el aprendizaje de estos estudiantes, el conocimiento de las operaciones que componen las diferentes EA, los factores que han limitado el proceso de asimilación durante su vida estudiantil, las vías preferidas por ellos para la formación de estas estrategias, la valoración que tienen de sus propios métodos y técnicas de estudio, entre otros elementos. El análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado, se hace a partir del referencial teórico asumido, el EHC.

En general, se constató que los estudiantes hacen una valoración positiva de sus métodos de estudio, sin embargo son capaces de identificar una serie de dificultades para enfrentar dicha actividad, destacándose en esa línea los problemas para ordenar las tareas por su importancia, el desconocimiento relativo a extraer las ideas esenciales, la ausencia de materiales requeridos para el estudio y la falta de concentración que les hace ser poco eficientes.

Al tratar de identificar qué hacen para procesar la información, particularmente la escrita, se revela que la mayoría *subraya ideas importantes, realiza una lectura minuciosa del material* y, en menor medida, *saca ideas claves*; se señala también como una estrategia *la repetición de ejercicios* para fijar el contenido.

En cuanto a las dificultades señaladas para el desarrollo de las EA, se menciona las pocas posibilidades de *comprobar los resultados con el profesor*, pues queda ausente el intercambio con el resto del grupo o con otros

compañeros. Esto puede estar motivado porque en las tareas docentes, a través de las cuales se instrumenta el PEA, no se exige la participación del otro para llegar al cumplimiento de los objetivos propuestos y no se aprovechan en todas sus potencialidades la reflexión individual y colectiva en una misma actividad.

A modo de resumen, se puede afirmar que prevalecen acciones de reconocimiento y quedan prácticamente ausentes las acciones productivas que implican una elaboración cognitiva de nivel superior, que exigen de operaciones del pensamiento lógico tales como las inferencias, las analogías, los razonamientos, la abstracción y síntesis, entre otras.

En consonancia con lo anterior, en el caso del procesamiento de la información audiovisual, la mayoría resalta que la estrategia más empleada es la *toma de notas* y la habilidad de *escuchar*. La *elaboración de un resumen* es considerada sólo por una mínima minoría, lo que constituye una manifestación de falta de habilidad para identificar ideas esenciales, diferenciarlas de secundarias y establecer relaciones de subordinación entre las ideas, que son acciones que se requieren para el procesamiento de la información científica, como premisa del nivel de enseñanza universitario.

Otro elemento que se pone de manifiesto es que la *falta de orientación de los profesores para el autoestudio*, ésta es la limitante que más interviene en sus dificultades para estudiar. Por otra parte, más de la mitad de los estudiantes reconocen que *sí se les ha enseñado a estudiar* y señalan en menor medida causas en las que están directamente implicados, como puede ser *su desmotivación por el estudio*. Esta contradicción pudiera estar provocada porque en el análisis que hacen de la eficiencia de su autoestudio, se orientan a la búsqueda de causas externas, ajena a ellos.

De acuerdo a la opinión de la mayoría de los encuestados, la enseñanza de las EA debe ser a través de las propias asignaturas del Plan de Estudios. En este sentido llamó la atención que las otras dos variantes propuestas: Cursos Específicos para ello dentro del Plan de Estudio y Cursos Optativos, no obligatorios, también fueron considerados válidos por un porcentaje no despreciable de la muestra. Este resultado revela que hay un reconocimiento de la necesidad de la formación en esa área mediante una de esas vías y al mismo tiempo tampoco se observa un rechazo por ninguna de las variantes.

Fase de intervención

La fase de intervención se comenzó con la ejecución de **talleres** orientados al desarrollo de EA con docentes y estudiantes. Se estableció una metodología de trabajo para valorar el impacto que estos talleres han tenido en el desempeño docente de los profesores y estudiantes. Dicha metodología se contempló en cuatro fases:

1ra. Fase:

- Encuesta a profesores orientada a constatar el conocimiento que poseen sobre las EA, su proceso de formación y sus criterios sobre el desarrollo de los talleres.
- Encuesta a estudiantes orientada a determinar sus criterios acerca de la preparación de los profesores para la enseñanza de las estrategias, así como acerca de cómo las han incorporado al PEA de sus materias.

2da. Fase:

- Elaboración de propuesta de indicadores para medir el impacto del taller, a partir de:
 - Análisis teórico de la actividad de enseñanza de estrategias desarrollado a través de la valoración de categorías didácticas del proceso formativo.
 - Selección de expertos en el tema.
 - Presentación a los expertos de una primera propuesta de indicadores, acompañado de una escala de valoración de la pertinencia de los mismos.
 - Análisis de las valoraciones emitidas por los expertos e interpretación de los mismos a la luz de los referentes teóricos asumidos.

- Determinación de los indicadores definitivos para la valoración de la efectividad del programa de formación propuesto.

3ra. Fase:

- Elaboración de un instrumento que contemple los indicadores para medir el impacto de los talleres en el quehacer docente de los profesores y estudiantes de la modalidad de enseñanza semipresencial y su aplicación.

4ta. Fase:

- Análisis de los resultados obtenidos.

A continuación se presentan los resultados fundamentales de esta etapa:

El 50% de los profesores opina que el programa de los talleres es MUY BUENO, ya que está muy bien preparado, es muy útil y necesario, además cumple los objetivos que se propone y tiene una buena aceptación por los estudiantes. Esta valoración es complementada con otro 35% que lo considera BUENO, pero plantean que existe temor ante la modalidad de enseñanza semipresencial a la que se enfrenta el profesor, a pesar de tener la certeza de que motiva a los estudiantes. El 15% lo valora de regular, para lo cual se basan en la consideración de su organización, ya que, por su carácter voluntario, solo es recibido por la minoría de los estudiantes. Estas opiniones exigen que se valoren otras alternativas para la instrumentación práctica del Taller.

A partir de estas reflexiones se sugirió vincular las actividades del taller con textos básicos de la carrera, elaborar materiales no muy extensos y específicos de la carrera, sistematizar su aplicación y realizar diagnósticos del nivel de partida para ajustar a ello la propuesta de aprendizaje.

Con el instrumento que se elaboró, que contempla los indicadores para medir el impacto de los talleres en el quehacer docente de los profesores y estudiantes, se obtuvieron los resultados que se comentan a continuación:

- El 75% de los profesores NO tenía conocimientos previos sobre EA.
- Los conocimientos que en esta área poseen son relativos a técnicas participativas, algunas técnicas de lectura producto de la asistencia al taller del curso anterior.
- Todos consideraron MUY IMPORTANTES las estrategias de aprendizaje porque:
 - Estimulan a enfrentar los estudios de forma organizada.
 - Ayudan a desarrollar hábitos de estudio.
 - Desarrollan habilidades para enfrentar el estudio.
 - Facilitan el estudio mediante métodos y técnicas para enfrentarlo.

Evidentemente se reconoce por los profesores la necesidad de profundizar sobre este tema de las estrategias para poder enriquecer su proceso de enseñanza.

- Reconocen que en la modalidad de enseñanza semipresencial existen una serie de potencialidades para el desarrollo de las EA como son:
 - La experiencia en la práctica profesional que poseen los profesores.
 - La disposición del claustro a prepararse en el tema.
 - Aceptación de los alumnos.

Por otra parte, se identifican como limitantes para su desarrollo:

- Poco tiempo disponible.
- No se desarrolla a partir de asignaturas específicas de la carrera.
- Carencia de medios técnicos y bibliográficos.

También se sondeó sobre los cambios ocurridos en los métodos de estudio de los estudiantes, después de la asistencia al taller y se reconoció por los mismos que:

- Alcanzan mayor habilidad para leer y resumir.
- Desarrollan hábitos de estudio colectivo que favorecen el intercambio y socialización del conocimiento, que a su vez posibilita una tendencia a la autoevaluación, es decir, al monitoreo de su propio aprendizaje.

Por último, aunque un grupo importante de estudiantes opina que no hay que hacerle ningún cambio a la estructura del taller, algunos plantearon sugerencias para perfeccionar sus próximas ediciones, entre las que se señalan las siguientes:

- Mayor extensión.
- La aplicación de las estrategias por todos los profesores en la enseñanza de sus asignaturas.
- Más sistemáticos.

Del análisis de toda la información recogida resalta que, en diferentes momentos se insiste en que la vía más conveniente para la introducción de estos contenidos no específicos es a través de la enseñanza de las propias asignaturas, con lo que se contribuye a la consolidación de las mismas a partir de su entrenamiento.

Una vez que se han analizado los resultados de la aplicación de las encuestas a estudiantes y profesores, y que se ha realizado el análisis teórico de la actividad de enseñanza de EA, se elaboró una primera propuesta de indicadores para la valoración del impacto de los talleres de EA en el desempeño docente de profesores y estudiantes con el objetivo de someterla al criterio de expertos.

La idoneidad de estos indicadores fue evaluada mediante el método Delphi. Los Gráficos del 1 al 4 muestran la composición del grupo de expertos con el que se trabajó. Su coeficiente de competencia fue 0,9.

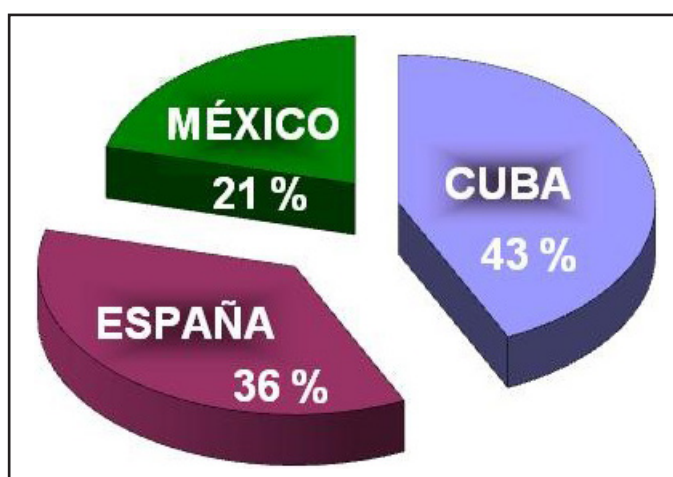
De la ejecución y análisis de los resultados del trabajo con los expertos se pudo concluir que es posible plantear indicadores únicos⁷ para la valoración del impacto de los talleres de EA, que deben ser:

1. Diseño de tareas docentes por los profesores que exijan las operaciones propias de diferentes EA.
2. Orientación por los profesores del uso de EA como recurso de apoyo al proceso de asimilación de las asignaturas.
3. Utilización por los estudiantes de EA como recurso de apoyo al proceso de asimilación de las asignaturas.
4. Utilización de las EA en el autoestudio.

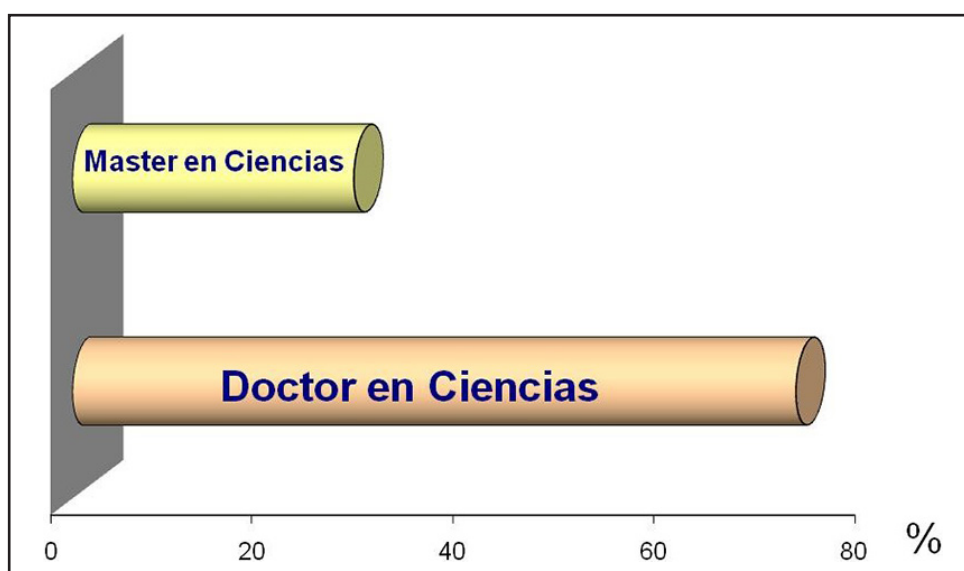
En el Cuadro 1 se muestra la escala elaborada para valorar dichos indicadores durante el desarrollo del PEA.

Cuadro 1. Indicadores para la valoración del impacto de los talleres de EA y del entrenamiento a los profesores

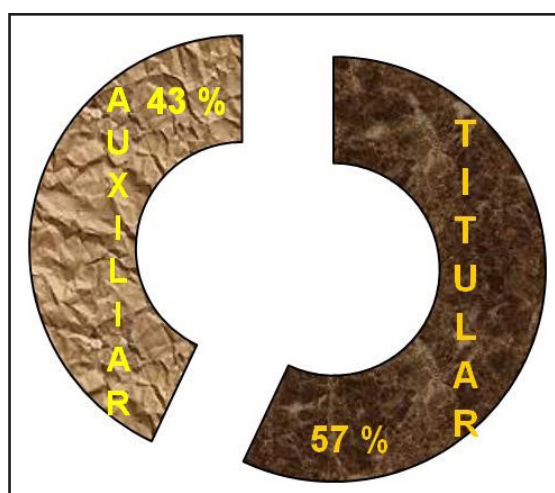
INDICADORES	% de aplicación en las actividades docentes	
	< 50 %	≥ 50 %
1. Diseño de tareas docentes que exijan las operaciones propias de diferentes EA.		
2. Orientación por los profesores del uso de EA como recurso de apoyo al proceso de asimilación de las asignaturas.		
3. Utilización por los estudiantes de EA como recurso de apoyo al proceso de asimilación de las asignaturas.		
4. Utilización de las EA en el autoestudio		



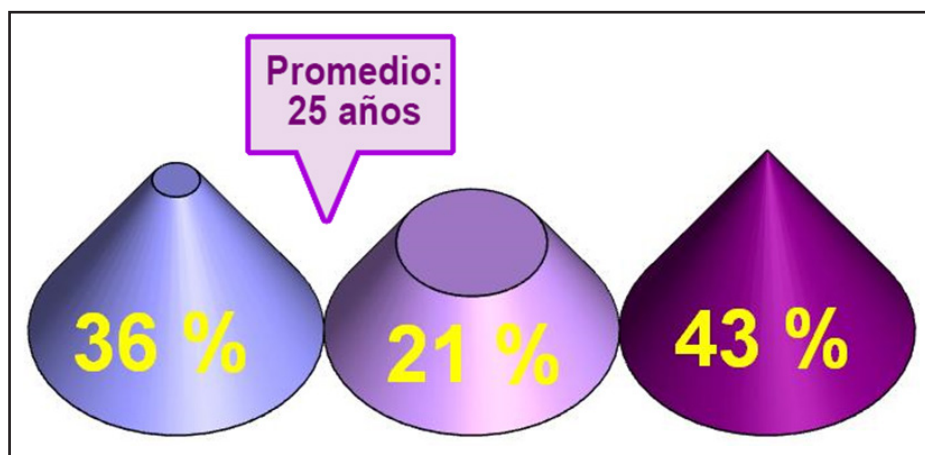
Gráf. 1. Procedencia de expertos



Gráf. 2. Acreditación del trabajo científico de los expertos



Gráf. 3. Categoría docente de los expertos



Gráf. 4. Experiencia docente de los expertos

Se toma en consideración los indicadores propuestos y su escala de valoración, se propusieron cinco (5) niveles de impacto para los talleres de EA, que se presentan en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Niveles del impacto de los talleres de EA y del entrenamiento a los profesores

NIVEL de IMPACTO	Valoración de Indicadores en el desarrollo de las actividades docentes
MUY ALTO	Si los 4 indicadores se aplican en el 50 % o más.
ALTO	Si 3 de los indicadores se aplican en el 50 % o más.
MEDIO	Si 2 de los indicadores se aplican en el 50 % o más.
BAJO	Si 3 indicadores se aplican en menos del 50 %
MUY BAJO	Si los 4 indicadores se aplican en menos del 50 %

De las sugerencias planteadas por los expertos y las opiniones recogidas entre estudiantes y profesores en los talleres, se identificó la necesidad de trabajar la formación de EA en los estudiantes dentro del contexto de las propias asignaturas y no en talleres independientes. Este criterio reafirma la importancia de desarrollar entrenamientos para que los profesores puedan preparar actividades docentes con la utilización de tareas que exijan las operaciones propias de diferentes EA.

En consecuencia, un segundo momento de la fase de intervención fue el diseño y ejecución de un entrenamiento para los profesores, que tuvo como premisa los resultados anteriores y que respondiera a las necesidades de los profesores para la enseñanza de EA a los estudiantes, a través de sus asignaturas. El entrenamiento constó de 45 horas y se denominó “El desarrollo de estrategias de aprendizaje a través del currículum”^{5,6}. El Cuadro 3 presenta una síntesis de su programa.

Cuadro 3. Programa del entrenamiento: “El desarrollo de estrategias de aprendizaje a través del currículum”

Objetivos	Contenidos	Procedimientos	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas de la práctica pedagógica a través, de la experiencia como docente o estudiante. - Valorar la práctica educativa, a partir del análisis de los fundamentos teóricos metodológicos de la enseñanza basada en el EHC. - Analizar diferentes EA como un recurso para el proceso de asimilación, a partir de sus acciones - Diseñar una clase encuentro, sobre los presupuestos teóricos analizados. componentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una nueva visión del PEA basada en el Enfoque Histórico Cultural. - La planificación del PEA: <ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos, - Los contenidos. Las EA como contenidos no específicos. - Las tareas docentes: métodos, medios, formas de enseñanza y evaluación. - La instrumentación práctica de tareas docentes para el desarrollo de EA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelación de encuentros típicos de la enseñanza semipresencial: <ol style="list-style-type: none"> 1. Retroalimentación del trabajo independiente. 2. Presentación de tareas docentes sobre el nuevo contenido. 3. Orientación de recursos didácticos para la realización del próximo trabajo independiente. 4. Programación de consultas en función de las necesidades de los participantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemática: <ul style="list-style-type: none"> - Participación en debates y tareas en los encuentros. - Final: <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de una clase encuentro de un tema de una asignatura. - Defensa de la propuesta en un Seminario Taller.

Los indicadores para la valoración del impacto de los talleres de EA, así como sus niveles, pueden extenderse para valorar los resultados del entrenamiento a los profesores. Si se utilizan en las diferentes instituciones educativas, a partir de los resultados encontrados, será posible elaborar estrategias metodológicas que contribuyan al perfeccionamiento del PEA.

Conclusiones

Las estrategias de aprendizaje constituyen un medio valioso de apoyo al proceso de asimilación de los conocimientos por los estudiantes en la modalidad de enseñanza semipresencial. Los resultados obtenidos en la ejecución de talleres para la formación de estrategias de aprendizaje, con estudiantes y profesores, permitieron reafirmar su importancia y utilidad como un medio de apoyo en el proceso de asimilación de los estudiantes; ya esto implica una modificación en sus métodos de estudio. Se constató que aunque hay una alta satisfacción con los talleres de Estrategias de Aprendizaje, la forma más efectiva para la apropiación de las operaciones correspondientes a diferentes estrategias, es a través de su modelación en tareas docentes de las propias asignaturas, para lo que se requiere de orientación metodológica.

Se determinaron cuatro (4) indicadores para la valoración del nivel de impacto de los talleres de EA y de los entrenamientos metodológicos a los profesores, y a partir de ellos se establecieron cinco (5) niveles de impacto, de acuerdo al grado de aplicación de los indicadores determinados en las actividades docentes. ©

Adela Hernández Díaz. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular y Presidenta del Consejo Científico del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Escuela Superior (CEPES). Universidad de la Habana.

Marianela González Hernández. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular del Departamento de Química Inorgánica de la Facultad de Química de la Universidad de la Habana.

Notas

1. Hernández A.; González M. (2000) Una propuesta alternativa en la universidad cubana para enfrentar las exigencias del mundo de hoy. *Revista Cubana de Educación Superior*. XX, 2, 109 – 119. Hernández A., González M., et. al. (2003) Diagnóstico preliminar del uso de las estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes de 1er año en los CES cubanos. *Memorias del III Taller Nacional sobre Didáctica Universitaria*, La Habana, Cuba, CD CEPES – MES – ISBN 959 –16 – 2004 –9. González, M.; Area, O. (2004) Diagnóstico de la utilización de estrategias de aprendizaje por los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Licenciatura en Química, *Memorias del IV Taller Nacional de Didáctica Universitaria*, La Habana. González M.; Area, O. (2007) Estrategias de aprendizaje en los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Química. *Memorias XXVII CLAQ, Revista Cubana de Química*, Vol. XIX, N°1, p. 853 – 856. ISSN 02585595 El uso e importancia de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de las Sedes Universitarias: Una Experiencia en Playa, Plaza y Cerro Evento Internacional Universidad'2004, La Habana, Cuba, Febrero, 2004. Hernández, A.; González, M.; Area, O. (2004) El Taller de Estrategias de Aprendizaje: una mirada desde sus participantes, *Memorias del IV Taller Nacional de Didáctica Universitaria*, La Habana. IV Taller Nacional de Didáctica Universitaria, Universidad de La Habana, Cuba, Diciembre, 2004
2. Hernández, A.; González, M. (2004) El uso e importancia de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de las Sedes Universitarias: Una Experiencia en Playa, Plaza y Cerro. 4º Congreso Internacional Universidad'2004, La Habana, Cuba, Febrero, 2004.
3. Hernández, A.; González, M., Area, O. (2006) Impacto del taller de formación de estrategias de aprendizaje en el desempeño docente de los profesores de las Sedes Universitarias Municipales. *Memorias 5º Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2006*, La Habana, Febrero, 2006; 616 – 653; ISBN 959 – 0282 – 08 – 3.
4. González, M., Hernández, A.; Area, O. (2007) Instrumentos para medir el impacto de los Talleres de Estrategias de Aprendizaje en el quehacer docente de los profesores y estudiantes de las Sedes Universitarias Municipales. V Coloquio de Experiencias Educativas en el Contexto Universitario. Universidad de La Habana, Julio de 2007.
5. Hernández, A.; González, M.; Area O. (2008) El Desarrollo de Estrategias de Aprendizaje a través del Currículo. 6º Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2008, La Habana, Febrero, 2008.
6. Hernández, A. et. al (2010) “Estrategias para el Desarrollo del Modelo de Continuidad de Estudios dentro del Proceso de Universalización en la Educación Superior Cubana”. 7º Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010, La Habana, Febrero, 2010.
7. González, M., Hernández, A.; Area, O. (2011) Indicadores para la valoración del impacto del taller de formación de estrategias de aprendizaje en el desempeño docente de los profesores y estudiantes de las sedes universitarias municipales. *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. XVI No. 1; ISSN 1609-4808 RNPS 1894; Ministerio de Educación Superior, Cuba.

Bibliografía

- Castellanos Noda, Ana Victoria (2001) “Estrategia docente para contribuir a la educación de valores en estudiantes universitarios: su concepción e instrumentación en el proceso docente”. En: *La educación de valores en el contexto universitario* (Colectivo de Autores, CEPES – Universidad de La Habana), pp 191-247. La Habana: Ed. “Félix Varela”.
- Iliasov, Ivanovich (1981). *Fundamentos para la autoorganización de la actividad docente y del trabajo independiente de los alumnos*. pp. 18. Moscú: Ed. de la Universidad de Moscú.
- Imbernón Muñoz, Francisco; Silva García, Patricia y Guzmán Valenzuela, Carolina (2011) Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Revista Comunicar* No 36 v.XVIII. pp 107-114 ISSN 1134,3478.
- Leontiev, Alexei Nikolaievich (1982) *Actividad, Conciencia, Personalidad*. (2ª Edición) La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Monereo Font, Carles. (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Pp.16. Barcelona: Ed. Casals, S.A
- Vigotsky, Lev Semionovich. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. Pp. 7. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Vigotsky, Lev Semionovich. (1987) *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica.
- Vigotsky, Lev Semionovich (1988) *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. En: *Selección de lecturas de Psicología de las edades I*, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. pp 25-47. La Habana: ENPES.