



## Sondeo sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje del profesorado

Survey on faculty's teaching and learning strategies

Nora Ramírez\* y Sandra Hernández\*\*

**Resumen:** En este artículo presentamos los resultados obtenidos de un sondeo realizado al estudiantado y profesorado del campus de Santiago de la PUCMM con la finalidad de indagar sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje que el profesorado emplea para favorecer el aprendizaje del estudiantado. En este artículo exponemos los referentes teóricos que dieron lugar al sondeo realizado, utilizando un instrumento construido para el mismo, describiendo su estructura, las condicionantes del estudio y algunas características de la población encuestada. Concluimos con una síntesis de los resultados y hacemos las recomendaciones de lugar.

**Abstract:** This article presents the results yielded by a survey that was conducted among faculty and students on the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago Campus, which aimed to probe into the teaching and learning strategies employed by our faculty to facilitate students' learning process. It describes the theoretical references that provided the base for the designing of the survey, the limitations of the study, along with some of the features of the surveyed population. The report concludes with a summary of the results followed by the appropriate recommendations.

En este artículo presentamos los resultados de un sondeo entre el profesorado y el estudiantado sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje que emplean los y las docentes de la PUCMM, Campus de Santiago. El propósito con este sondeo es aportar un primer análisis sobre la temática, en la búsqueda de información para la toma de decisiones con respecto a la mejora de la calidad educativa de la Institución.

### Metodología e instrumentos del estudio

Este sondeo es un estudio descriptivo sobre las estrategias empleadas por el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Examinamos dos visiones: por un lado la del profesorado, como agente que diseña una propuesta de enseñanza en la que relaciona distintas formas de acción para promover el aprendizaje y, por otra, la del estudiantado, aquel a quien los y las docentes destinan dichas acciones.

Para identificar las estrategias, aplicamos un cuestionario a una muestra probabilística estratificada del universo del profesorado y del estudiantado de pregrado, con un 6% de margen de error y un 95% de confianza. La muestra se realizó por Facultades, cuidando que el número del profesorado y del estudiantado representara la población de las carreras. También realizamos 10 observaciones de clases, para lo cual se utilizó una lista de cotejo en la que se les dio espacio a observadores y observadoras, para anotar comentarios sobre las clases observadas y se les pidió que efectuaran preguntas al finalizar la sesión de clase observada, sobre las acciones que realizan fuera del aula. Estas observaciones se realizaron simultáneamente, mientras se encuestaba al profesorado y al estudiantado. Al final de ese proceso, realizamos una triangulación para confrontar los resultados.

#### Palabras clave

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, investigación educativa, sondeos, estrategias de enseñanza-aprendizaje

#### Key Words

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, educational research, surveys, teaching and learning strategies

\* Magíster en Evaluación y Gestión para la Calidad de Instituciones Educativas por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago y la Universidad Francisco de Vittoria, España. Coordinadora de la Maestría en Pedagogía Universitaria de la PUCMM, Campus de Santiago. Para contactar a la autora: nramirez@pucmm.edu.do

\*\* Magíster en Evaluación y Gestión para la Calidad de Centros Educativos por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago y la Universidad Francisco de Vittoria, España. Coordinadora de la Evaluación Profesional y la Formación Disciplinar del Centro de Desarrollo Profesional de la PUCMM, Campus de Santiago, así como profesora en los programas de formación docente de esta Universidad. Para contactar a la autora: shernandez@pucmm.edu.do

Encuentre el texto en "Estrategias de enseñanza-aprendizaje" <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComunicaciónPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>

Cuaderno de Pedagogía Universitaria Año 8/ N. 15 /enero - junio 2011/ Santiago, Rep. Dom.: PUCMM / pp.6-13

Recibido el 16-Jul-11  
Aprobado el 31-Jul-11

## Los instrumentos

En este sondeo concebimos la enseñanza como el proceso mediante el cual el profesorado proporciona al estudiantado actividades coherentes y eficaces para desarrollar experiencias de aprendizaje significativo. Se entiende, además, que aprender es un proceso condicionado a la enseñanza, en cuanto a que esta promueve el aprendizaje y que el aprendizaje mismo se desarrolla alrededor de las condiciones propiciadas a partir de la actividad de enseñar, implicando un esfuerzo por parte del profesorado para motivar al estudiantado a desarrollar, desde una posición protagónica, su propio proceso.

En consecuencia, cabe resaltar la importancia que tiene el diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que las estrategias empleadas por el profesorado promuevan en el estudiantado el uso de otras que los lleven a construir conceptos e interconectarlos, para así lograr un aprendizaje auténtico, a largo plazo y autónomo.

Lo expuesto significa que el profesorado debe asumir la complejidad del proceso previo a la enseñanza, que es la planificación, y la cual, según De Miguel (2006) debe "exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para orientar las experiencias que habrán de recorrer los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje". En este sentido, en la docencia es preciso incluir estrategias que contemplen

actividades que les permitan al estudiantado integrar la información, organizarla y consolidarla de forma progresiva para que los conocimientos desarrollados sean transferibles a otros contextos. Además, deben considerarse estrategias variadas para adecuar el proceso a la diversidad del estudiantado, sus estilos de aprendizaje, así como promover el uso de estrategias metacognitivas que permitan a los mismos comprender su proceso de aprendizaje y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Para el sondeo asumimos el concepto de estrategia planteado por Anjnovich y Mora (2009), las cuales la plantean "como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos".

A partir de las ideas expuestas, adoptamos la clasificación de las estrategias didácticas propuesta por Campos (2003) para el diseño de los instrumentos (el del profesorado y el del estudiantado). La autora las divide en tres fases: Fase de construcción, fase de permanencia y fase de transferencia. Las tres fases se exponen sintéticamente en la Tabla 1.

Asimismo, integramos, a las fases mencionadas, las estrategias metacognitivas basadas en el artículo publicado por Blakey & Spence (1990) y se utilizó como referencia el libro de De Miguel (2006).

**Tabla 1. Dimensiones de los instrumentos según las fases propuestas por Campos (2003)**

Fases	Definición	Tipos de estrategias de enseñanza
<b>Fase de construcción (Fase I)</b>	En esta fase se incluyen estrategias que propician: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La interpretación con la realidad</li> <li>• La activación de conocimientos previos</li> <li>• La generación de expectativas</li> <li>• La solución de problemas</li> <li>• La abstracción de contenidos conceptuales y de modelos.</li> <li>• La codificación de la información a aprender</li> <li>• La organización de la información nueva</li> <li>• El enlace de los conocimientos previos con la nueva información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad focal de introducción y señalización</li> <li>• Discusión guiada</li> <li>• Estrategias generadoras de informaciones previas</li> <li>• Enunciados de objetivos e intenciones</li> <li>• Estrategias para resolución de problemas, casos o ejercicios</li> <li>• Ilustración descriptiva o expresiva</li> <li>• Ilustración construccional, funcional y algorítmica</li> <li>• Estrategias para expresar relaciones de tipo numérico</li> <li>• Preguntas que favorecen el procesamiento, superficial, profundo y de integración</li> <li>• Resumen y organizadores gráficos</li> </ul>
<b>Fase de permanencia (Fase II)</b>	Estrategias que promueven la permanencia y la incorporación en la memoria a largo plazo de los conceptos construidos y comprendidos. Comprende estrategias para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La permanencia de conceptos</li> <li>• La ejercitación.</li> <li>• La aplicación de conceptos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas para evocar y recordar conceptos y aclarar significados</li> <li>• Prácticas de carácter significativo</li> <li>• Problemas de aplicación</li> <li>• Conservación de autoría</li> </ul>
<b>Fase de transferencia (Fase III)</b>	Estrategias que permiten el conocimiento aprendido en circunstancias, situaciones y condiciones diferentes a las que han aprendido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integradoras</li> <li>• Nuevas preguntas</li> <li>• Comunidades de aprendizaje</li> <li>• Ambiente virtual y asesoría</li> <li>• Actualización</li> </ul>

Para el cuestionario, diseñamos una matriz compuesta de 3 dimensiones: Fase de Construcción (Fase I), Fase de Permanencia (Fase II) y Fase de Transferencia (Fase III) e incluimos, como subdimensiones, las estrategias de enseñanza mencionadas en la tercera columna de la Tabla 1. A partir de la matriz, diseñamos un cuestionario para el profesorado y otro para el estudiantado, compuesto por 30 ítems, como se muestra en la Tabla 2. Es importante destacar que los instrumentos elaborados no se adecúan a las clases prácticas o de laboratorio, ya que éstos requieren de otros tipos de ítems aplicables a estas modalidades. De los ítems, los primeros 17 estaban destinados a recoger información acerca de la Fase I, los siguientes 7, sobre la Fase II y los últimos 5, sobre la Fase III. Según lo que se quería valorar, 16 de los 30 ítems permitían optar hasta por un máximo de 8 alternativas de respuesta. Cada ítem requería responder a una escala Likert con 6 opciones de respuesta con las alternativas: 1, nunca, 2, rara vez, 3, a veces, 4, casi siempre, 5 a veces y NA, no aplica. Para sostener la veracidad de los datos, se mantuvo el anonimato de las respuestas, solicitando como única información la carrera o Departamento al que el estudiantado o profesorado pertenecía. Asimismo, utilizando la matriz, elaboramos una lista de cotejo que fue utilizada en las observaciones de clase, en las que consideramos la ob-

servación o no de las diferentes estrategias. Previamente a la aplicación del cuestionario, validamos la claridad y relevancia del contenido por expertos, lo que nos llevó a reducir el cuestionario inicial de 45 a 30 ítems. Los datos recogidos fueron trasladados a un archivo del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 17.0. Obtuvimos la confiabilidad de los cuestionarios a través del índice de consistencia interna Alfa de Cronbach.

## Características de los participantes y condicionantes del estudio

Administramos el cuestionario a 152 profesores y profesoras y a 243 estudiantes del Campus de Santiago, en correspondencia a las asignaturas ofrecidas por los Departamentos Académicos. Las 10 observaciones en el aula las distribuimos, mediante un procedimiento aleatorio, entre las carreras de Derecho, Arquitectura, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electromecánica, Lingüística aplicada, Ciencias Básicas y Estomatología.

El estudio estuvo condicionado por a) limitaciones de tiempo, ya que el mismo se realizó durante el periodo académico de verano, que es el más corto, b) por la disponibilidad de los observadores y

Tabla No. 2: Ítems del instrumento <sup>1</sup>

Afirmaciones acerca del profesor	Escala
1. Para introducir de manera general la temática:	
a. Resume el contenido, enfatizando los puntos más importantes de la información.	(1) (2) (3) (4) (5)
b. Promueve el diálogo participativo entre él y sus estudiantes.	(1) (2) (3) (4) (5)
c. Promueve la formulación de preguntas por parte de los estudiantes.	(1) (2) (3) (4) (5)
d. Muestra respeto por las ideas y opiniones expresadas por el grupo.	(1) (2) (3) (4) (5)
e. Hace un resumen al final de la exposición/diálogo y/o discusión.	(1) (2) (3) (4) (5)
f. Nos recuerda los conocimientos que debemos saber acerca del tema nuevo.	(1) (2) (3) (4) (5)
g. Nos solicita compartir con el grupo lo que conocemos del tema.	(1) (2) (3) (4) (5)
h. Destaca las informaciones pertinentes y señala las erróneas cuando nosotros exponemos lo que conocemos del tema.	(1) (2) (3) (4) (5)
2. Introduce el nuevo material partiendo de la lectura de un texto.	(1) (2) (3) (4) (5)
3. Para enlazar los conocimientos que tenemos sobre el tema con la nueva información, utiliza:	
a. Imágenes	(1) (2) (3) (4) (5)
b. Mapas conceptuales	(1) (2) (3) (4) (5)
c. Gráficos	(1) (2) (3) (4) (5)
4. Para facilitar el aprendizaje de conceptos abstractos o complejos, ejemplificar, aclarar situaciones o enfatizar conceptos, utiliza:	
a. La analogía (comparaciones)	(1) (2) (3) (4) (5)
b. La metáfora	(1) (2) (3) (4) (5)
5. Sobre los objetivos:	
a. Comparte con nosotros los objetivos de aprendizaje del tema.	(1) (2) (3) (4) (5)
b. Nos anima a revisar, formular y/o reformular los objetivos de la clase.	(1) (2) (3) (4) (5)
c. Nos explica el tipo de aprendizaje (memorístico, analítico, etc.) esperado a partir del objetivo.	(1) (2) (3) (4) (5)

<sup>1</sup> Nota del Editor: En los ítems 14 y 17, el cuestionario contenía imágenes para facilitar la comprensión de la afirmación. Por motivos de espacio, no se publicaron en este artículo.

6. Junto a nosotros:	
a. Planifica las actividades de aprendizaje (fija fecha de entregas, calendariza procesos para completar una actividad, etc.).	(1) (2) (3) (4) (5)
b. Define los criterios de evaluación.	(1) (2) (3) (4) (5)
c. Describe el proceso lógico que construye para llegar a una conclusión cuando explica problemas casos o ejercicios.	(1) (2) (3) (4) (5)
7. Presenta situaciones reales relacionadas con el tema de estudio.	(1) (2) (3) (4) (5)
8. A partir de un caso o de una situación, nos solicita que planteemos la problemática evidenciada de manera grupal o individual.	(1) (2) (3) (4) (5)
9. Nos motiva a dividir el problema en subtemas o partes para facilitar la solución del mismo.	(1) (2) (3) (4) (5)
10. Para buscar la solución de un problema, nos propone:	
a. Recopilar información y materiales que consideremos necesarios para proponer la solución.	(1) (2) (3) (4) (5)
b. Proponer soluciones aproximadas.	(1) (2) (3) (4) (5)
c. Hacer simulaciones.	(1) (2) (3) (4) (5)
d. Realizar representaciones gráficas (histogramas, diagramas de flujo, diagrama de Vernn, mapas conceptuales, organigramas) o usar recursos virtuales para presentar la información.	(1) (2) (3) (4) (5)
11. Para <b>plantear</b> la solución de un problema, nos motiva a:	
a. Comparar en equipo soluciones diferentes.	(1) (2) (3) (4) (5)
b. Analizar los distintos procedimientos seguidos para llegar a las posibles soluciones.	(1) (2) (3) (4) (5)
12. Para presentar lo que se debe aprender o evocar reacciones ante una situación dada, emplea:	
a. Fotografías	(1) (2) (3) (4) (5)
b. Dibujos	(1) (2) (3) (4) (5)
c. Multimedia	(1) (2) (3) (4) (5)
d. Otros	(1) (2) (3) (4) (5)
13. Presenta o elabora mapas, planos, maquetas, diagramas, u otros medios visuales, para:	
a. Mostrar elementos estructurales de aparatos, partes de una máquina, etc.	(1) (2) (3) (4) (5)
b. Describir las funciones o interrelaciones entre las partes de un sistema.	(1) (2) (3) (4) (5)
c. Describir los procedimientos en los que se plantean: las posibilidades de acción, rutas críticas, pasos de una actividad, demostración de reglas, etc.	(1) (2) (3) (4) (5)
d. Ninguna de las anteriores aplica para la carrera que estudio.	(1) (2) (3) (4) (5)
14. Para expresar las relaciones de tipo numérico utiliza gráficas de barra, de puntos de pastel, pictogramas, etc.	(1) (2) (3) (4) (5)
15. Durante la clase, formula preguntas que:	
a. Solicitan el recuerdo literal de informaciones o detalles del tema.	(1) (2) (3) (4) (5)
b. Nos permiten extraer conclusiones partiendo de lo expuesto.	(1) (2) (3) (4) (5)
c. Nos solicitan aplicar la información a situaciones, casos o problemas.	(1) (2) (3) (4) (5)
d. Permiten saber cómo se está desarrollando el aprendizaje de los contenidos tratados.	(1) (2) (3) (4) (5)
16. Nos pide que realicemos resúmenes del contenido dado de la clase.	(1) (2) (3) (4) (5)
17. Entre las actividades propuestas para resumir, relacionar u organizar temas, utiliza los siguientes:	
a. Cuadros sinópticos	(1) (2) (3) (4) (5)
b. Diagramas de llaves	(1) (2) (3) (4) (5)
c. Diagrama de árbol	(1) (2) (3) (4) (5)
d. Mapas conceptuales	(1) (2) (3) (4) (5)

18. Propone ejercicios suficientes y pertinentes para desarrollar las habilidades necesarias.	(1) (2) (3) (4) (5)
19. Los ejercicios propuestos: a. Van desde lo más simple a lo más complejo. b. Están asociados a las situaciones de aplicación.	(1) (2) (3) (4) (5) (1) (2) (3) (4) (5)
20. Asigna cuestionarios como práctica para recordar información y/o relacionarla entre sí.	(1) (2) (3) (4) (5)
21. Propone problemas relacionados con situaciones reales, para los cuales, tanto su formulación y solución, requieren el uso de los conceptos aprendidos.	(1) (2) (3) (4) (5)
22. Desde el inicio del curso, propone el uso de: a. Portafolio (recopilación de trabajos elaborados). b. Diario reflexivo (recopilación de las reflexiones en torno al proceso de aprendizaje y las situaciones que se dan en el aula).	(1) (2) (3) (4) (5) (1) (2) (3) (4) (5)
23. Utilizando los recursos de la pregunta No. 23, nos pide que reflexionemos sobre nuestro proceso de aprendizaje, nuestras dudas y cómo manejamos las dificultades, para autoevaluarnos.	(1) (2) (3) (4) (5)
24. Fomenta que nosotros escribamos sobre las acciones que hemos realizado para hacer una diferencia positiva para otros o nuestra comunidad.	(1) (2) (3) (4) (5)
25. Para retomar y relacionar lo que hemos aprendido con situaciones parecidas y en contextos diferentes, nos propone elaborar: a. Artículos b. Charlas c. Videos d. Otros	(1) (2) (3) (4) (5) (1) (2) (3) (4) (5) (1) (2) (3) (4) (5) (1) (2) (3) (4) (5)
26. Los proyectos o actividades que realizamos en el aula están vinculadas a una posible contribución que nuestro trabajo pueda hacer a la universidad o a la comunidad.	(1) (2) (3) (4) (5)
27. Nos presenta nuevas situaciones u orientaciones para profundizar nuestro aprendizaje, a partir de los conceptos claves aprendidos	(1) (2) (3) (4) (5)
28. Nos motiva a crear, para la discusión, profundización, análisis o intercambio de información sobre lo aprendido: a. Blogs b. Grupos de estudio c. Círculos de lectura	(1) (2) (3) (4) (5) (1) (2) (3) (4) (5) (1) (2) (3) (4) (5)
29. Emplea los recursos virtuales de la siguiente forma: a. Colocar documentos de consulta, videos u otros documentos en la plataforma para profundizar sobre los temas abordados. b. Usa el foro y el chat para promover la discusión los temas tratados. c. Usa el correo electrónico para intercambiar documentos y establecer discusiones. d. Utiliza y promueve el foro, los chats, lista de correo, etc., para asesorar y para que asesoremos a nuestros compañeros sobre el tema en estudio.	(1) (2) (3) (4) (5) (1) (2) (3) (4) (5) (1) (2) (3) (4) (5) (1) (2) (3) (4) (5)
30. Ha desarrollado un blog o un espacio accesible a todos en el que podemos continuar interactuando luego de finalizar el curso para profundizar lo aprendido.	(1) (2) (3) (4) (5)

c) por la encuesta a grupos teóricos, ya que los grupos de práctica requerían el diseño de otro instrumento adaptado a esa modalidad.

## Resultados

Para la escritura de este artículo, tomamos en cuenta los datos contestados por 100% de la población encuestada, equivalente al 94% del total de la muestra del estudiantado y al 76.4% de la muestra de profesores. Se han considerado también los datos recogidos en las 10 observaciones realizadas. Las informaciones obtenidas desde el profesorado, estudiantado y las observaciones de clase se presentan de manera conjunta, presentando el valor de la media obtenida entre paréntesis. En el caso de presentar las medias de ambos en paréntesis, lo haremos con el siguiente formato: (media profesorado, media estudiantado).

### Fase de construcción del conocimiento

Los resultados nos indican que las estrategias utilizadas con más frecuencia pertenecen a esta Fase I. Entre ellas se destacan a) Las que propician la interpretación con la realidad, especialmente, aquellas relacionadas con la actividad focal de introducción y señalización (4.20); y b) la discusión guiada (4.57), en la que se incluye la promoción del diálogo participativo entre estudiantes y profesores, la formulación de preguntas y el destacar informaciones pertinentes. Los y las estudiantes, en general, coinciden con lo anterior, pero además plantean que con frecuencia los profesores suelen resumir el contenido (4.03), presentar situaciones reales relacionadas con la temática (4.14) y realizar preguntas en las que pueden aplicar la información recibida (3.91). Señalamos que estas estrategias no fueron consideradas por los profesores encuestados como de las más utilizadas.

Otras estrategias de uso frecuente mencionadas por el profesorado son: a) recordar conocimientos acerca del tema nuevo (4.45) y b) respetar las ideas y opiniones del grupo durante las actividades (4.79). Resulta importante señalar que las estrategias de uso frecuente indicadas por los y las participantes del estudio coinciden con las observadas durante las clases, a excepción del uso de estrategias para la ilustración descriptiva o expresiva (empleo de gráficos, que no se presenta en los resultados de la encuesta como una de uso frecuente, según los y las estudiantes (3.51), pero que sí se evidenció durante las observaciones en el aula y en la encuesta al profesorado (3.83).

Por otro lado, el profesorado y el estudiantado coinciden en que de las estrategias menos utilizadas por el profesorado están las que ayudan a organizar la información nueva, con media menores a 3.8. Tampoco emplean con frecuencia las estrategias para la abstracción de modelos y para mejorar la codificación de la información a aprender, como por ejemplo, las estrategias de ilustración funcional y algorítmica (esenciales para la abstracción de procedimientos, que pueden luego ser aplicados para solucionar problemas) y aquellas que permiten expresar relaciones de tipo numérico: elaborar mapas, planos, diagramas para describir procedimientos (2.98, 3.31) y mostrar elementos estructurales de aparatos (2.31, 2.75), describir funciones o interrelaciones entre las partes (2.86, 3.15). Igualmente, no son de uso frecuente, las estrategias para la solución de problemas tales como:

dividir el problema en partes (3.65, 3.47), plantear la problemática de manera individual o grupal (3.0, 3.69) y plantear soluciones posibles a los problemas o casos (3.41, 3.48), entre otras.

### Fase de permanencia del conocimiento

En esta fase, las estrategias más utilizadas por el profesorado según los y las encuestadas son las que conllevan al logro de permanencia de conceptos y la ejercitación. Estos indican que para este propósito, el profesorado, con frecuencia, propone problemas relacionados con situaciones reales (4.44, 3.91), se aseguran que vayan de lo más simple a lo más complejo (4.30, 3.84) y que ayuden a desarrollar las habilidades necesarias (4.34, 3.81), aunque no asignan muchos cuestionarios como práctica para recordar la información o relacionarla entre sí (3.02, 3.50).

Entre las estrategias menos utilizadas, los profesores indicaron que son las de aplicación de conceptos y permanencia a largo plazo, como por ejemplo: el uso del portafolio (2.88, 3.17) y del diario reflexivo (2.52, 3.16), además de las metacognitivas para llevar a los estudiantes a reflexionar sobre el proceso el aprendizaje (2.60, 3.37). Este resultado es similar a lo observado en las clases.

### Fase de transferencia del conocimiento

Ambas poblaciones encuestadas estuvieron de acuerdo con que una de las estrategias más utilizadas de esta fase es la de realizar nuevas preguntas, presentar nuevas situaciones u orientaciones para profundizar su aprendizaje, a partir de conceptos aprendidos, según la media para el profesorado (4.17), y para el estudiantado (3.76), siendo ésta la media más alta en esta fase para este grupo. De las dos estrategias integradoras presentadas en el cuestionario, el profesorado emplea con más frecuencia, aquellas que permiten vincular los proyectos o actividades realizados en el aula a una posible contribución del trabajo de los estudiantes, para la universidad o la comunidad (3.57). Además, algunos dicen haber utilizado el blog para fomentar la discusión, profundización, análisis o intercambio de información sobre lo aprendido. No obstante, el estudiantado destaca que el profesorado utiliza con más frecuencia el correo electrónico como un recurso para intercambiar documentos y establecer discusiones (3.74). Este uso es, también, similar a lo observado en las clases.

Entre las estrategias menos utilizadas por los profesores y profesoras, se encuentran las vinculadas a la formación de comunidades de aprendizaje. Específicamente, se evidenció que se promueve muy poco la creación grupos de estudios (3.30) o círculos de lectura (3.09) para la profundización de los conocimientos. Por otro lado, las estrategias relacionadas al ambiente virtual y de asesoría, son las menos utilizadas por el profesorado. Tal es caso del uso de la plataforma para colocar documentos de consulta, videos u otros (3.69); el uso del foro y del chat para promover la discusión de temas, el uso de correo electrónico para intercambiar documentos y establecer discusiones y promover foros y chats, y para asesorar compañeros. Y, en el caso del uso de blogs, ninguno de los profesores observados dijo utilizar este recurso.

Finalmente, el profesorado casi no propone estrategias para que el estudiante pueda retomar o relacionar lo aprendido en otros contextos, con situaciones parecidas. Tal es el caso de sugerir escribir artículos (2.75, 3.21), participar de charlas o seminarios (2.73, 3.37) o realizar videos (2.63, 3.15), como se evidenció en la encuesta al estudiantado, profesorado y en las visitas a las aulas.

## Conclusión

A partir de las tres dimensiones señaladas en la Tabla 1, los cuestionarios y las observaciones de clases buscaban indagar entre el profesorado y el estudiantado de la PUCMM, las estrategias de enseñanza que se emplean para propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes. En términos generales, como resultado de la triangulación de los datos obtenidos, las estrategias más empleadas pertenecen a la Fase de Construcción de Conocimiento, las cuales permiten al profesor identificar “los conceptos centrales de la información...explorar y activar los conocimientos previos y antecedentes con los que cuenta el grupo y, posteriormente, permiten la interacción con la realidad, en la que a partir de actividades, se puedan detectar problemáticas y derivar los contenidos de aprendizajes” (Campos, 2003).

**Gráfico No. 1:**  
**Medias de las fases en las dos encuestas:**  
**profesorado y estudiantado**



Las estrategias privilegiadas por el profesorado, tanto a partir de las respuestas de los y las estudiantes, como de los profesores y profesoras, evidencian que en los grupos de clases teóricas de la Universidad predominan las estrategias propias de la metodología de clase magistral expositiva. Entre las estrategias empleadas en

esa metodología se destacan, según la secuencia planteada por De Miguel, 2006, las siguientes:

1. Activar conocimientos previos relacionados con los contenidos de la exposición
2. Explicar conocimientos
3. Efectuar demostraciones teóricas
4. Promover la participación y discusión
5. Relacionar conocimientos y aplicaciones

Sin embargo, según los planteamientos de ese autor, la metodología implica que, en adición, se integren estrategias para la motivación del estudiantado, específicamente, las que los llevan a codificar y organizar la nueva información durante la fase introductoria. Además, el profesor o profesora debe presentar un esquema o guión de la sesión, emplear recursos para la atención como el uso de imágenes, mapas semánticos y conceptuales, videos, entre otros. Los resultados evidencian que pese a utilizar dicha metodología, estas estrategias introductorias, al igual que la inclusión de esquemas integradores durante la fase de desarrollo, elaborar resúmenes o síntesis para el cierre, se consideran con poca frecuencia, lo cual desfavorece la integración de nuevos conocimientos a los adquiridos anteriormente.

Al considerar estos datos a partir del Modelo Educativo de la PUCMM, (2008), es preciso destacar que este se caracteriza por:

- a. Estar centrado en el estudiante y en el proceso de aprendizaje
- b. Basarse en los saberes previos del estudiantado y en la construcción de los conocimientos, a través de la participación activa, dialógica, significativa y experiencial de los actores involucrados
- c. Tomar en cuenta el trabajo que realiza este sujeto en la construcción de los saberes dentro y fuera del aula (biblioteca, grupos seminarios y congresos, consulta en Internet y otras plataformas virtuales)

Entendemos que la clase magistral, centrada en el método expositivo, es una modalidad organizativa ventajosa, pues ahorra tiempo, se cuenta con la presencia del profesor o profesora, se atienden grupos numerosos, se facilita mucha información y se vitalizan los hechos e ideas que se presentan de manera impersonal en los libros. Sin embargo, si no se planifica integrando otras estrategias didácticas (incluso durante la misma clase), relacionadas a los procesos mentales que se pretenden activar en el estudiantado, difícilmente podrá conseguirse que estos se activen de forma adecuada para lograr un aprendizaje significativo. En tal sentido, en vez de potenciar las ventajas de esta metodología y dirigirse hacia la consecución del Modelo Educativo de la PUCMM, se estarían favoreciendo las desventajas que, según De Miguel (2006), se le atribuyen a esta metodología: poca participación del estudiantado, poca retroalimentación a él, no se atiende el ritmo individual, no se controla el progreso de éstos y no se facilita el aprendizaje autónomo.

Además, en este estudio se evidenció que las estrategias consideradas con menos frecuencia tienen estrecha relación con las favorecidas en el Modelo Educativo de la PUCMM. Se destacan las

incluidas en la Fase III: estrategias integradoras, las que fomentan comunidades de aprendizaje, el ambiente virtual y asesoría; y la actualización. Específicamente se resalta que, a pesar de que el profesorado afirma vincular los proyectos u otras actividades a una posible contribución a la comunidad, el estudiantado indica que esto no es una práctica frecuente, por lo que se supone que no es una tendencia generalizada y que por ello limita la función de extensión indicada en el Modelo. Tampoco el profesorado prevé el uso frecuente de estrategias que tomen en cuenta la construcción de saberes, dentro y fuera del aula (grupos de estudio o círculos de lectura); como tampoco es frecuente favorecer el desarrollo de ambientes virtuales para la actualización y la asesoría, entre estudiantes y el profesorado-estudiantes.

Cabe señalar que la poca frecuencia del uso de las estrategias anteriormente mencionadas, como las estrategias metacognitivas incluidas en las Fases I y II (estrategias para reflexionar sobre el proceso de pensamiento utilizado en su aprendizaje y para la reflexión sobre el proceso de aprendizaje en sí mismo), tiene como consecuencia el no fomentar el aprendizaje autónomo.

Dados estos resultados, es evidente la necesidad de formar al profesorado para que esté en condición de tomar decisiones coherentes con el Modelo Educativo de la Universidad. Para ello se requiere la difusión del mismo, así como una formación pedagógica y unas condiciones académico-administrativas que les permitan a los profesores ir progresivamente considerando en su planificación otras metodologías y estrategias que tomen en cuenta la diversidad de capacidades, estilos y enfoques de aprendizaje de los sujetos, que propicien y favorezcan el aprendizaje colaborativo así como el compromiso ético y solidario con la sociedad a través del servicio (PUCMM, 2008). Asimismo, sugerimos capacitar al profesorado en los ambientes virtuales, especialmente, en la Web 2.0.

Para finalizar, destacamos que promover un cambio en las estrategias habitualmente utilizadas por el profesorado en la Universidad constituye un reto, no sólo para el profesor o profesora, sino también para la Institución, ya que implica la adopción de prácticas y políticas específicas para la formación del profesorado en el diseño instruccional, que permita la implementación efectiva del Modelo Pedagógico.

## Referencias bibliográficas

- Anjinovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Blakey, E. & Spence, S. (1990). *Developing Metacognition*. Syracuse: ERIC Clearinghouse on Information Resources. Extraído el 14 de mayo de 2010, de <http://www.ericdigests.org/pre-9218/developing.htm>
- Campos, Y. (2000). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Extraído el 14 de mayo de 2010, de [www.camposc.net/0repositorio/ensayos/00estrategiasenseaprendizaje.pdf](http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/00estrategiasenseaprendizaje.pdf)
- Miguel Díaz, M. (coord.). (2006). *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para el Profesorado Universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (2008). *Modelo Educativo de la PUCMM*.