

Aportes de la investigación a la Orientación Educativa para la elaboración de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario

Research contributions to the educational orientation in the development of learning strategies in the Higher Education area

Blanca Aurelia Franzante

Universidad de Concepción del Uruguay.
E-Mail: blancafranzante@hotmail.com

José Manuel Perdomo Vázquez

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas", Cuba.
E-Mail: perdomo@uclv.edu.cu

Liset Perdomo Blanco

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas", Cuba.
E-Mail: lisetpb@uclv.cu

Resumen

El propósito del presente artículo es plantear reflexiones que surgen del trabajo de campo de la investigación "La construcción de estrategias de aprendizaje por los estudiantes universitarios: un nuevo desafío de aprender a aprender".

En la misma se plantea como problema científico la contribución de la Orientación Educativa del docente para la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en sus estudiantes.

Teniendo en cuenta el problema surge, entre otras, las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la fundamentación teórica y metodológica para establecer la relación posible entre la Orientación Educativa y las estrategias de aprendizaje en el contexto universitario?

- ¿Qué acciones desde la Orientación Educativa pueden plantearse para que el docente forme y desarrolle estrategias de aprendizaje en sus estudiantes?

En tanto la propuesta metodológica se basa en un enfoque cualitativo, los avances que se reseñan se desprenden de la etapa de recolección, análisis y sistematización de la información obtenida y el inicio de algunas acciones propuestas de co-formación.

Palabras Clave: Orientación Educativa, estrategias de aprendizaje, aportes de la investigación.

Abstract

The aim of the paper is to pose reflections that arise from the fieldwork of the following piece of research work "The construction of learning strategies by university students: a new challenge of learn to learn"

In the same, it is posed as scientific problem is the contribution of Educational Orientation of the teacher for the formation and development of learning strategies in their students.

Taking into account the problem arises, among others, the following research questions:

What is the theoretical and methodological basis to establish the relationship between educational orientation and learning strategies at the university context?

Which actions can be posed from the educational orientation perspective so that the teacher can implement and develop students' learning strategies?

While the methodological proposal is based on a qualitative approach, the advances outlined above derive from the stage of collection, analysis and systematization of the information obtained and the initiation of some proposed co-training actions.

Key words: Educational orientation, learning strategies, research contributions.

FRANZANTE, B. A.; VAZQUEZ J.M.P., BLANCO, L.P. (2019) "Aportes de la investigación a la Orientación Educativa (OE) para la elaboración de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 183-199. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 18/03/2018 – ACEPTADO: 08/06/2018

Introducción

La Educación Superior hoy se despliega en contextos de cambios permanentes, profundos y vertiginosos que implican ineludibles desafíos educativos en tanto crece la importancia del conocimiento y por ende la necesidad de aprender a lo largo de la vida, en palabras de Piaget (1973), aún vigentes, de “aprender a aprender” (p.33).

En el informe sobre Educación Superior en Iberoamérica 2016, en lo que respecta a la República Argentina, García de Fanelli (2016), entre otros aspectos señala que hay cuestiones pendientes que deben ser tenidas en cuenta al momento de analizar y planificar políticas académicas. Entre ellas destaca que debe ser prioritario “aumentar la cantidad y la calidad de los graduados universitarios”, teniéndose en cuenta que quienes no logran acceder o terminar sus estudios universitarios son jóvenes provenientes de sectores menos favorecidos, por lo cual “bregar por la expansión de la formación de capital humano avanzado también demanda políticas que contrarresten las desigualdades iniciales de capital económico, cultural y social” (p.56).

Lo antedicho fundamenta la necesidad de indagar, entre otras cuestiones, sobre la temática de la orientación educativa (OE) en el contexto universitario en pos de contribuir al tránsito con éxito del estudiante por los diferentes trayectos del proceso de formación; y a docentes y equipos de gestión con la planificación de políticas académicas que favorezcan y estimulen un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, consciente y especialmente con carácter social.

Señala al respecto Vuelvas Salazar (2004) la importancia de investigar en la temática, en tanto implica,

“no sólo una práctica profesional legitimada por las instituciones educativas, sino también un campo problemático apto para la investigación desde diferentes perspectivas. Analizar las posibilidades de estudio de la práctica orientadora no es una tarea fácil, por el contrario, implica conocer el objeto de estudio para ponderar sus posibilidades” (p.1).

En el presente artículo se presentan los avances de la investigación: “La construcción de estrategias de aprendizaje por los estudiantes universitarios: un nuevo desafío de aprender a aprender”. La misma tiene como antecedentes sendas investigaciones que poseen un eje transversal común: el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, abordado desde diferentes perspectivas: el acceso, la permanencia y el egreso. El universo de estudio ha estado constituido tanto por docentes como por estudiantes en contextos que contemplaron universidades de gestión pública y privada.

En este caso particular, el contexto refiere a una universidad pública de gestión privada en Argentina, planteándose como **situación problemática**, la contribución de la OE por parte del docente para la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en sus estudiantes; y el universo de estudio son docentes y estudiantes de las carreras de Abogacía, Licenciatura en Nutrición e Ingeniería Agronómica.

La *Orientación* es entendida junto a Bisquerra Alzina (1998), como un proceso de ayuda continua, que involucra a todas las personas y en todos los aspectos con el objeto de potenciar el desarrollo integral del ser humano a lo largo de toda la vida, y *Educativa*, en tanto refiere a la ayuda, guía, acompañamiento en el contexto escolar.

En el marco de este proceso, las *estrategias de aprendizaje* se convierten en un área de interés y una oportunidad significativa en la OE. Estrategias entendidas, según Visca (1994), como aquellos procedimientos que se utilizan para resolver una determinada situación, los cuales incluyen todas las acciones que se planifican intencionalmente para alcanzar un objetivo. Y, específicamente de aprendizaje, planteadas junto a Bixio (2005) como procesos que el estudiante pondrá en juego para resolver situaciones que impliquen, entre otras cuestiones, el aprendizaje de determinado hecho, fenómeno, procedimiento, concepto y principio.

En tal sentido, el docente, las autoridades académicas, los técnicos de apoyo a la docencia e investigadores, cada uno desde un rol diferente, se constituyen en orientadores relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo cual conlleva a asumir un rol activo a partir de escuchar, atender y comprender lo que otro/s dice/n, desde un respetuoso silencio para comprender los mensajes, el pedido, para que circule la pregunta y facilite el diálogo y la producción de pensamiento (Ianni, 2003).

De esta manera, cuando “portavoces” enuncian y denuncian la dificultad, el obstáculo encontrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, surge la búsqueda de alternativas que permitan afrontarlos. Desde un “hacer” que brinde respuestas, acciones, actividades para el “aquí- ahora en el contexto actual” pero también, y sobre todo, previniendo dificultades y obstáculos futuros, aunque considerando el proceso de enseñanza- aprendizaje en continua transformación, surgirán otros, pero permanecerá la matriz participativa construida.

Antecedentes que sustentan la investigación

Respecto a la necesidad de la OE en el ámbito de la Educación Superior, se consideran relevantes aquellos trabajos que respaldan el acompañar, orientar, el proceso de enseñanza-aprendizaje tendiendo a una formación integral, equitativa, inclusiva, continua y contextual. Premisa que fundamentan autores como Recarey Fernández (1998; 2004), Bisquerra (2005), Bisquerra Alzina (2006), Paz Domínguez (2005), Cubela (2005), Vieira y Vidal (2006), Bausalea Herreras (2006), Cobos Cedillo (2010), Roa Venegas y Del Río Bueno (2010), Müller (2010), Mastache, et al (2014), Coronado y Gomez Boulín (2015).

En este marco de la OE, se considera que acompañar al estudiante en la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje, se convierte en uno de los ejes transversales que contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre quienes abordan esta temática se pueden citar a Nisbet y Shucksmith (1986), Gil Beltrán (2002), Bonwell y

Eison (1999), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), Bixio (2005), Muñoz (2005), Ezcurra (2005), Salim (2006), Fernández González, et al (2009), Simsek y Balaban (2010), Eison (2010), Crispín Bernardo, et al (2011), Zárte, et al (2011), Franzante, et al (2012), Bahamón Muñeton, et al (2012), Garzuzi (2013).

La literatura citada tiene en común -desde diferentes perspectivas-, como reto actual de las universidades, formar un estudiante autónomo, crítico y productivo que pueda hacer más en el menor tiempo posible, planteando así un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno. En palabras de Vieira y Vidal (2006), la competitividad, la información, la orientación y asesoramiento que reciben los estudiantes, constituyen elementos a tenerse en cuenta en los procesos de una formación de calidad. A lo anterior puede sumarse la eficiencia en el estudio, en tanto se multiplican los conocimientos, se perfeccionan los medios pero se diversifican las opciones en el desempeño manteniendo el presupuesto “tiempo”.

Un breve y necesario recorrido del marco teórico conceptual

Se parte de considerar, en primer lugar, el papel del profesor universitario como promotor “esencialmente de la capacidad de aprender a aprender como centro de todo proyecto educativo” (González González y Ramírez Ramírez, 2010: 3). Y, en este sentido, junto a Crispín Bernardo et. al (2011), se pueden formular, entre otras, preguntas como: ¿es tarea de los profesores universitarios orientar a sus estudiantes para que “aprendan a aprender” de manera autónoma? Varias son las respuestas que pueden darse, según la concepción de aprendizaje que sustente, no sólo el docente sino la institución universitaria en sí misma. Se puede pensar que los estudiantes ya deben traer los conocimientos, herramientas y habilidades necesarias para afrontar los estudios superiores; que tales aprendizajes corresponde adquirirlos en el nivel educativo anterior; que al llegar a la universidad el estudiante es autónomo en sus aprendizajes por lo cual el profesor solo debe “enseñar los contenidos de su materia y el papel de los alumnos es aprender, en cuyo caso los docentes no tienen por qué preocuparse de orientarlos en su aprendizaje” (p.8).

Se coincide con los autores que la afirmación es incompleta. Si se acepta que el aprendizaje es permanente y constante a lo largo de toda la vida de los sujetos, enseñar a aprender, conlleva no solo a ofrecer, plantear o proponer conocimientos, sino también mediar para que esos conocimientos sean aprehendidos. Mediación entre lo nuevo y lo viejo, entre lo aprehendido y lo por aprehender, mediación que favorezca este nuevo espacio educativo, el universitario, la construcción del conocimiento científico y profesional.

A partir de ello se puede plantear que un aprendizaje autónomo necesita de una participación activa, consciente del estudiante, a su vez diferenciada del profesor mediante una adecuada orientación; planteándose así la implicancia directa entre la OE

y la conformación de estrategias de aprendizaje. OE entendida junto a Santana (citado en Cobos Cedillo, 2010).

“proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad” (p.41).

En la esfera de la práctica social, señala Vuelvas Salazar (2004), siguiendo a Berger y Luckman, que los orientadores tienen roles específicos que desempeñar, los cuales son los de socializar los conocimientos, transmitir el sentido y la objetividad institucional a través de un programa que incluye un esquema procedimental que indica cómo realizarlo de acuerdo con fines específicos bajo un modelo normativo del que se orienta. En tal sentido, la tarea del orientador es que sus acciones sean aceptadas y deben basarse en los valores e intereses del grupo o comunidad hacia quien dirige las mismas.

Se puede suponer a partir de lo expuesto, que cuando hay ausencia de la OE se busca una respuesta en los contextos y en los grupos que rodean al estudiante y en las experiencias anteriores; cuando no existe la ayuda, aparece la autonomía en el aprendizaje la cual puede ser oportuna pero también, puede estar sesgada por maneras (estilos) deficientes para aprender y, es este punto donde se considera esencial el rol del docente como orientador en la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son entendidas siguiendo a Bixio (2005), como procesos que el estudiante “pondrá en juego para resolver una determinada situación o de aprendizaje de determinado concepto, principio, hecho o procedimiento” (p.67). Las estrategias de aprendizaje cumplirían la función de mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientando la construcción de conocimientos significativos.

A su vez, Crispín Bernardo et al. (2011) refieren

“que las estrategias de aprendizaje son entendidas como los procesos intencionales (conscientes) que permiten utilizar las estrategias cognitivas para alcanzar una determinada meta o tarea de aprendizaje, de esta forma el estudiante lleva a cabo un conjunto de operaciones mentales en una secuencia determinada” (s/n).

Agrega Muñoz (2005), de acuerdo con Wesitein, que las mismas implican “todo tipo de pensamiento, acciones, comportamientos, creencias e incluso emociones, que permitan y apoyen la adquisición de información y relacionarla con el conocimiento previo, también cómo recuperar la información existente” (s/n). Díaz Barriga y Hernández Roja (2002), manifiestan al respecto en varios de sus trabajos, que las estrategias de aprendizaje son procedimientos que un estudiante utiliza para solucionar problemas y aprender significativamente, de una forma consciente, controlada e intencional.

Los aportes reseñados, entre otros, permite asumir un concepto de estrategias de aprendizaje que comprende todas las acciones que, de forma consciente, intencional y

planificada, son aceptadas por un sujeto y utilizadas con un fin determinado, como pueden ser resolver un problema, cumplir un objetivo, elegir un procedimiento que le permita aprehender, llegar a una meta; en suma que facilite el proceso de aprender a aprender, lo cual implica disminuir o atenuar dificultades en el propio aprendizaje.

A ello se puede agregar que el estudiante universitario tiene como objetivo fundamental la apropiación del contenido de la profesión y del modelo profesional en cuestión. Por lo cual las estrategias que se construyan estarán matizadas por las particularidades y exigencias que impone el futuro ejercicio profesional, y por ende pueden tener sus especificidades de acuerdo al perfil de la formación del estudiante.

Perfil profesional caracterizado por una formación que contempla la apropiación de un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que permiten una práctica profesional determinada por un campo disciplinar específico. Formación que, a su vez, debe incluir la reflexión sobre la práctica, que estimule el pensamiento crítico, reflexivo y creativo para un desempeño comprometido con el contexto socio-histórico y cultural donde el futuro profesional interaccione.

Así, las estrategias de aprendizaje elaboradas durante la formación muestran como el individuo se posiciona “frente al mercado de trabajo, en la cual influyen todos los comportamientos y repertorios que se aprenden y ponen en uso, para poder incidir en su situación en el ámbito laboral” (Enrique Martínez y Rentería Pérez, 2007:101).

Algunos aspectos relevantes del marco metodológico de la investigación

Respecto al abordaje metodológico, la investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, en tanto el objetivo central es “comprender desde adentro”, tal lo planteado, la incidencia de la OE por parte del docente en la formación y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en el estudiante. De este modo se contribuye a pensar acciones sobre las cuales se promueva la elaboración de estrategias de aprendizaje creativas e innovadoras.

En este punto surge el cuestionamiento sobre el rol del investigador en tanto “parte” del campo que se investiga. ¿Se espera a finalizar el trabajo de investigación o se inicia un proceso de “orientación” a partir de las recurrencias-regularidades encontradas en el desarrollo del trabajo investigativo?

Se considera que en tanto los datos recogidos en el trabajo de campo son analizados e interpretados, se generan diferentes espacios de reflexión desde los cuales se pueden plantear propuestas de orientación, actividades que puedan apuntar no sólo a modificar y ampliar las formas de aprender, sino que apunten a favorecer el aprender a aprender.

Los instrumentos de recolección utilizados permiten una triangulación múltiple (Denzin, 1989) en este caso de datos a partir de las técnicas utilizadas, facilitando visualizar la problemática desde diferentes perspectivas, aumentando la validez y dando mayor consistencia a las categorías emergentes. Las técnicas de recolección de información son: observaciones de clases y de espacios institucionales como patios,

pasillos y biblioteca; grupos de discusión, entrevistas flash, comunicación en línea con docentes y estudiantes, a lo cual se suman sesiones de retroalimentación.

La **observación**, como instrumento de recolección de información se convierte en:

- un método de trabajo de indagación del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- un proceso que debe ser planificado para recoger la información de la manera más exhaustiva posible, involucrando no solo el “ver”, sino “todos” los sentidos, lo cual se convierte en principio rector de las observaciones;
- un fin que facilita el conocimiento no solo descriptivo sino esencialmente comprensivo del contexto en general, y educativo en este caso.

¿Qué se observa desde el lugar de docente- investigador?

a) La clase universitaria como:

“una de las formas organizativas del proceso docente educativo¹, que tiene como objetivos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores e intereses cognoscitivos y profesionales en los estudiantes, mediante la realización de actividades de carácter esencialmente académico” (Resolución 210/07, del Ministerio de Educación de Cuba).

Y, en este sentido, se pone énfasis en observar las estrategias que se despliegan durante la clase en sus momentos de: apertura, desarrollo y cierre. A modo de ilustración se explicitan aquellas categorías desde las cuales se dependen los indicadores:

- En el momento de la apertura se tienen en cuenta: ingreso, condiciones materiales y ambientales. Condiciones anímicas. Presentación. Diagnóstico inicial. Motivación inicial. Orientación hacia el objetivo de la clase. Otros indicadores que pueden surgir.
- Durante el desarrollo de la clase se considera: motivación del segundo momento. Clima educativo de la clase. Nivel científico, técnico y actualidad de los contenidos. Información brindada a los estudiantes. Desarrollo de habilidades. Utilización de los medios de enseñanza-aprendizaje. Tratamiento didáctico al error. Aportes a la formación integral del estudiante. Acciones espontáneas.
- En el momento de cierre de la clase se observa: la evaluación. Cumplimiento de los objetivos propuestos. La anticipación para la motivación futura: “la tarea”.
- También se consideran indicadores “transversales” que van más allá de la clase. Son aquellos que el docente, en palabras de Bixio (2010) es capaz de transmitir, aquella parte de la cultura considerada como valiosa en determinado momento histórico. Características profesionales del docente.

- Los espacios institucionales formales e informales de encuentro de estudiantes y docentes, pasillos, patios, biblioteca, comedor, que permiten ampliar la mirada sobre las actitudes y aptitudes de los actores institucionales.

Las sesiones de retroalimentación permiten, como cierre del trabajo con el docente en una sesión posterior, trabajar en forma conjunta el material que se registra en la observación. De estas sesiones surgen acciones de formación.

Con los estudiantes se recurre a complementar las observaciones que permiten el “mirar” con la **escucha** a través de **grupos de discusión** y **entrevistas flash y cuestionarios abiertos “en línea”**². Los primeros, y siguiendo a Valles (2003) se encuadran dentro de la familia de entrevistas grupales y, al conformarse por un grupo reducido de personas, permiten mantener un intercambio fluido y centrado en una temática elegida. Más allá de buscar el acuerdo entre los participantes sobre la temática escogida, resulta importante obtener la mayor cantidad de sentires y perspectivas sobre la cuestión central de la reunión. Señala Carli (2007) que las narraciones estudiantiles sobre la propia experiencia universitaria favorecen, entre otras cuestiones, una aproximación a la vida cotidiana, a las formas de la sociabilidad, a la sensibilidad, a los afectos, a los modos de la tradición selectiva, a los procesos de identificación, a los aprendizajes pedagógicos y culturales de los estudiantes.

En tal sentido la consigna de apertura de la entrevista grupal, refiere a comentar desde el investigador los objetivos del trabajo y la necesidad de la participación de ellos contando su experiencia sobre “el aprender” en la universidad, en tanto partícipes fundamentales para todo proceso de mejoras y transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las **entrevistas flash** y los **cuestionarios abiertos**, se asume junto a Schatzman y Strauss (citado en Valles, 2003), que en el campo investigativo siempre una conversación entre el investigador y otros es una entrevista:

“El investigador encuentra innumerables ocasiones -dentro y fuera de escena, en ascensores, pasillos, comedores e incluso en las calles- para hacer preguntas sobre cosas vistas y oídas... Las conversaciones pueden durar sólo unos pocos segundos o minutos, pero pueden conducir a oportunidades de sesiones más extensas” (p. 178).

A partir de ello, y siguiendo a Sirvent (2006), se plantea el uso de las entrevistas flash como un instrumento que permite complementar las entrevistas individuales y grupales con cuestiones puntuales que surgen al momento de transcribir y analizar las mismas. Permiten ahondar en algún tema que se considera resultará beneficioso para la investigación.

En los cuestionarios abiertos, y teniendo en cuenta que las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de la vida cotidiana de estudiantes y

docentes, se incorporó la modalidad “en línea” a través de correos electrónicos, produciéndose un rico intercambio entre estudiantes e investigador y entre docente e investigador, lo cual no excluye el intercambio natural entre docente y estudiante que pudiera darse a partir de las intervenciones.

Resultados a partir de los avances: propuesta de acciones a partir de las categorías emergentes

Tal lo planteado en el resumen del presente trabajo, un cuestionamiento inicial sobre el momento en el cual el investigador también asume el rol de orientador, permitió pensar acciones que surgen del análisis, interpretación y sistematización de los datos recogidos. Ello llevó a plantear, como prueba piloto, espacios de encuentros entre los docentes investigadores del tema en cuestión y docentes de diferentes áreas disciplinares, con el objetivo de fortalecer vínculos interdisciplinarios y una participación activa que permita retroalimentar las categorías construidas en un espacio de co-formación.

Las actividades propuestas surgieron:

- a) De las *observaciones de clases* realizadas. De las cuales se desprenden entre otras cuestiones, docentes que tienden a motivar y estimular al estudiante, pero sin tener en cuenta sus posibilidades y limitaciones, no se observa la realización de diagnósticos previos al iniciar la clase o tema a abordar y la evaluación tiende a ser en la mayoría de los casos cuantitativa más que cualitativa.

Ejemplo ilustrativo:

“...clase expositiva, se usa el Power Point como apoyo...”.

“... se explicita el tema pero no los objetivos, tampoco se retoman temas anteriores necesarios para el abordaje del presente...”.

Ello puede relacionarse con la escasa formación pedagógica y didáctica del profesorado y por ende de estrategias de enseñanza que favorezcan la elaboración de instrumentos de aprendizaje por parte del estudiante para mejorar la apropiación de conocimientos significativos.

- b) De las *sesiones de retroalimentación con los docentes*, donde se identificó la demanda de formación, a través de expresiones que reconocen la necesidad de contar con estrategias de enseñanza³ que puedan favorecer la formación y desarrollo de herramientas de aprendizaje de sus estudiantes.

Ejemplos ilustrativos:

“...no estamos preparados para colaborar con las estrategias de aprendizaje de los alumnos actuales”;

“el esfuerzo no basta para enseñar técnicas de narración, presentación de lo visualizado en los videos y la oralidad necesaria para la profesión...”.

- c) De las *charlas* con los estudiantes, en los grupos de discusión y a través de comunicación en línea, se pudieron encontrar indicadores que no se contraponen por lo señalado por los docentes, por el contrario complementan o afirman la “necesidad de” aspectos pedagógicos y didácticos que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Ejemplos ilustrativos:

“...Por eso yo decía que aprendés a estudiar solo o con tus compañeros...”;
“...También hacemos roleplay en clases... (...) pero son pocas materias, las demás el profesor da la clase, habla o dicta y nosotros tomamos apuntes...”

“...Pero, en el transcurso de la carrera no nos enseñaron estrategias de aprendizaje”, “...en algunas materias de los diferentes años hemos trabajado técnicas de enseñanza-aprendizaje”.

Teniendo en cuenta lo reseñado parece necesario articular desde el rol de orientador del investigador las demandas y necesidades de los docentes que incluyen las propias del estudiante para poder planificar estratégicamente acciones de orientación. Acciones pensadas en este caso particular, para que el docente pueda transferir al estudiante el porqué, cómo y para qué de las estrategias de aprendizaje.

Así la OE, desde el orientador (docentes, investigadores, autoridades, equipo de profesionales), implica “mirar” la demanda, la dificultad, el obstáculo, para proponer una forma de abordaje, y en tanto la propuesta sea aceptada, valorada, se puede hablar de “ser o estar autorizada” (Ianni, 2003), a lo cual se puede sumar el ser aceptada por el orientado.

Las acciones de orientación con el docente: los espacios de co-formación

En tanto la orientación implica intervenir desde una postura del orientador cuyas acciones no son estandarizadas, pautadas o preestablecidas, no habrá “recetas”, las intervenciones implican sobre todo una construcción singular. Para ello, una buena lectura del contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, será el mejor indicador que permitan “pensar” la acción orientadora de acuerdo con la necesidad detectada.

Señalan Monereo et al. (2001), que desde una visión situada en el aprendizaje, las estrategias de aprendizaje deben estar asociadas ineludiblemente a lo que aprendemos y al contexto en que aprendemos, como así también a los contenidos de cada disciplina. A ello podemos agregar junto a los autores que, además de aprender historia, matemáticas o ciencias, se torna indispensable durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, prender cuándo y por qué utilizar procedimientos que permitan afrontar la situación problemática, transformar los contenidos recibidos en conocimientos útiles y aprovechar las herramientas y habilidades que se van construyendo en el proceso de formación para que ello sea posible. En suma, tomar consciencia de los procedimientos

que se utilizan para resolver una determinada situación, incluyendo acciones que se planifican intencionalmente para alcanzar un objetivo, acciones que se transforman en estrategias. En el caso de las estrategias de enseñanza las que utiliza el docente para enseñar a aprender; en el caso de las estrategias de aprendizaje las que utiliza el estudiante para aprender a aprender.

En este punto resulta conveniente completar lo señalado retomando el concepto de OE, en tanto relación “de acompañamiento” tanto para docentes (en su modalidad de asesoría) como para los estudiantes en la aprehensión de acciones para el aprendizaje autónomo.

Señalan Chikerin y Gramson (en Eison, 2013) que

“Los estudiantes no aprenden mucho con sólo sentarse en clase escuchando a los maestros (...) Ellos deben hablar sobre lo que están aprendiendo, escribir sobre ello, relacionarlo con experiencias, aplicarlo a sus vidas diarias. Deben hacer de lo que aprenden parte de sí mismos” (p.3).

Para abordar acciones que faciliten al docente pensar estrategias de enseñanza que ayuden al estudiante a elaborar sus propias estrategias de aprendizaje se propusieron tal lo señalado, como prueba piloto, espacios de co-formación. Dicha propuesta se asume como espacios de búsqueda, intercambio y reflexión, donde no se proponen “recetas” sino de igual manera que los estudiantes, asumir un papel activo en la propia elaboración de estrategias de enseñanza. El papel del orientador en este caso es “orientar” a los orientadores: docentes, generando propuestas colaborativas.

Una experiencia en marcha

Desde los sustentos teóricos descritos, y tal lo señalado, desde el trabajo de campo de la investigación, se diseñaron entre otras actividades el “Seminario- taller: “Estrategias de enseñanza- aprendizaje en el Nivel Superior”; cuyo objetivo fundamental es potenciar la función orientadora de los actores institucionales, especialmente de los docentes, a partir del proceso sustantivo que dirigen: la docencia enmarcada concretamente en el aprendizaje de sus alumnos para lo cual resultan imprescindibles las estrategias de aprendizaje.

Dicha fundamentación se expresa en objetivos que tienden a generar espacios vivenciales de reflexión, que favorezcan la comprensión y análisis de diferentes problemáticas que surgen en las prácticas áulicas cotidianas y del conocimiento disciplinar.

Entre los temas que se abordan se pueden mencionar conceptos como: enseñar, aprender, estrategias de aprendizaje y OE. Como así también las estrategias de aprendizaje con el apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el aula universitaria; además de aquellos que surgen en el desarrollo de la actividad.

Cabe señalar, que el tema de las TIC se incluye como necesidad en cualquier espacio de formación de docentes por el papel protagónico que juegan en la gestión de la información. Es este uno de los elementos que requiere de constante perfeccionamiento y adaptación a los cambios de los recursos tecnológicos que influyen en la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje. Señalan Sabulsky y Danieli (2016) que “integrar las tecnologías en la enseñanza supone hablar el lenguaje de las tecnologías, y es por eso que los dispositivos de capacitación deben acompañar este aprendizaje” (p.77).

La propuesta metodológica de implementación ha sido y es, la de Seminario-taller como un espacio de co-formación, donde los aportes de los especialistas se ven enriquecidos con la interacción y análisis de la experiencia áulica de los participantes. A su vez los aportes en “la clase” son planteados de manera de “mostraciones”, en tanto las estrategias son incluidas como parte de la clase, luego se reflexionan sobre las aplicadas y, especialmente, se trabajan nuevas propuestas de acuerdo a la disciplina de cada docente.

Los resultados de la actividad:

Hasta el momento permitieron:

- intercambio de propuestas entre los docentes a través del correo electrónico;
- planificación, a partir de la evaluación de los docentes, de nuevas estrategias de formación y superación del docente;
- proyección de acciones con los estudiantes como son talleres disciplinares (por ejemplo: talleres de oratoria);
- identificación de nuevas necesidades de los docentes para poder diseñar otros seminarios-taller: “Los momentos de la clase”, “Actualización docente e investigación educativa”.

A modo de cierre...Para seguir pensando y reflexionando

Durante el desarrollo del trabajo surge el cuestionamiento por parte de los investigadores, si emprender acciones de orientación desde el rol del investigador pueden plantearse durante el proceso o se debe esperar al finalizar el mismo. En este sentido se consideró que implementar una propuesta de co-formación con los docentes permitiría retroalimentar el análisis de las categorías que se fueron construyendo sobre la incidencia de la OE del docente en la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de ello en el presente artículo se pretendió describir una situación específica de la cual pueden extraerse puntos para la reflexión, que estimulen a docentes-investigadores (también directivos) a pensar en la función de la OE en el contexto universitario.

Se señalaba en la fundamentación del trabajo la importancia de tener en cuenta los cambios vertiginosos y continuos que sufre nuestra sociedad, en tanto vuelve

imprescindible asumir un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, flexible, con la mirada puesta en el alumno. Ello implica, por un lado, favorecer la formación de un estudiante autónomo, crítico, activo, que posea los conocimientos, habilidades y valores para enfrentar tales cambios. Por otro, situar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos más allá del escolar, lo cual supone orientar el desarrollo de estrategias para aprender a aprender, estimulando la necesidad de educación permanente, continua, y la toma de conciencia que, sólo una parte de lo que aprendemos hoy continuará vigente mañana.

Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje contempla principios que podrían considerarse generales, entre otros ser activo y significativo, el despliegue del mismo se da en un determinado contexto socio-histórico, cultural e institucional que deberá tenerse en cuenta al momento de planificar estrategias para una OE que contemple las características particulares.

En ello la contribución de la investigación educativa en el campo universitario permite un acercamiento más preciso a esa realidad particular, en tanto identifica situaciones y problemáticas que en forma explícita o implícita perturban no sólo el desempeño del estudiante, sino también las prácticas docentes. En el caso que se estudia, si el estudiante no puede elaborar estrategias de aprendizaje nuevas y apropiadas para aprehender en el espacio universitario, el docente verá empobrecida su tarea áulica y sus “buenas prácticas”.

Así, desde la OE se acuerda que las estrategias de aprendizaje serán efectivas si están sustentadas en un trabajo de investigación por parte del profesor donde involucre también al estudiante. Ello supone poder pensar diferentes **estrategias de aprendizaje** que favorezca el mejor desempeño posible del estudiante en los contextos actuales y en los diferentes momentos de su “vida de estudiante”:

- en el acceso, a través de estrategias de adaptación a la vida universitaria;
- durante el primer año, sumando a las estrategias de adaptación aquellas que permitan aprender en este nuevo espacio educativo;
- durante el recorrido por la carrera elegida, en tanto el aprendizaje disciplinar implica no solo el aprender contenidos sino una construcción del futuro quehacer profesional;
- a ello podemos agregar, de acuerdo a la literatura vigente, que la OE también tiene que estar presente al momento del egreso a través de la elaboración de estrategias ocupacionales;
- en suma, ayudar en el aprendizaje del “oficio de ser estudiante universitario” (Zárate, Arias y Franzante, 2011).

Para que ello sea posible es necesaria la interacción y participación activa de todos los integrantes de la comunidad universitaria, docentes investigadores, personal de apoyo, autoridades, especialistas y el propio estudiante.

A lo reseñado anteriormente se puede sostener que, los aportes de las investigaciones en el campo universitario pueden contribuir, entre otras cuestiones, al cumplimiento de lo sugerido en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009) donde se propone entre los postulados de acceso, equidad y calidad que “deberían ponerse en práctica, en todo el sector de la educación superior, mecanismos de regulación y garantía de la calidad que promuevan el acceso y creen condiciones para que los alumnos concluyan los estudios” (p.4).

Notas

1 El proceso docente educativo entendido como “un conjunto dinámico y complejo de actividades sistemáticas, mediante el cual se interrelacionan la acción de los educadores y los educandos, y está encaminado a la formación y desarrollo del colectivo, así como a la de cada uno de sus miembros individualmente” (Báxter Pérez et al, 2002:147).

2 Con el término “en línea” (on-line) se refiere al estado de conectividad e interacción entre dos o más individuos, a través de un dispositivo electrónico mediante una conexión a internet.

3 Estrategias de enseñanza entendidas como acciones que implementa el docente de acuerdo al diagnóstico pedagógico realizado, para enseñar a aprender y aprender a enseñar.

Bibliografía

- BAHAMÓN MUÑETÓN, M. VIANCHÁ PINZÓN, M.; ALARCÓN, L. y BOHÓRQUEZ OLAYA, C. (2012) “Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años”, en *Pensamiento Psicológico*, Vol. 10, núm. 1- 129-144.
- BAUSALEA HERRERAS, E. (2006) “Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención Psicopedagógica”, en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, Año 6, n° 12. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2473883> . Fecha de consulta: 20-03-2016.
- BÁXTER PÉREZ, E., AMADOR MARTÍNEZ, A. y BONET CRUZ M. (2002) “La escuela y el problema de la formación del hombre”, en Colectivo de Autores (2002). *Compendio de pedagogía*. Pueblo y Educación. La Habana.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1998) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Praxis. Barcelona.
- BISQUERRA, R. (2005) “Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica”, en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, N° 6°. 2-8.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2006) “Orientación psicopedagógica y educación emocional”, en *Estudios sobre Educación N° 11*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9208>. Fecha de consulta: 23-10- 2014.
- BIXIO, C. (2005) *Enseñar a aprender*. Homo Sapiens. Rosario.
- BIXIO, C. (2010) *Maestros del siglo XXI*. Homo Sapiens. Rosario.
- BONWELL, CH. y EISON, J. (1999) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education. ERIC, Washington.
- CARLI, S. (2007) *Los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en la segunda mitad del siglo XX en la Argentina. Educación y consumos culturales*. Proyecto de Investigación UBACYT 2004-2007. Instituto Gino Germani, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
- COBOS CEDILLO, A. (2010) *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. Tesis de doctorado. Universidad de Málaga. España. Disponible en:

- <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17968501.pdf>. Fecha de Consulta: 16-12-2015.
- CORONADO, M. y GÓMEZ BOULÍN, M. J. (2015) "Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior", en *Noveduc*. Buenos Aires.
- CRISPÍN BERNARDO M. L., DORIA SERRANO M., AGUILERA, ESQUIVEL PEÑA, M., LOYOLA HERMOSILLA, M., FREGOSO INFANTE, A. (2011) *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana. México. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf. Fecha de consulta: 18-02-2015.
- CUBELA, J. M. (2005) *La orientación educativa personalizada del maestro al escolar*. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Frank País García". Santiago de Cuba.
- DENZIN, N. K. (1989) *La ley de investigación: una introducción teórica a métodos sociológicos*. Prentice Hall. España.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill. México.
- EISON, J. (2010) *Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning*. Department of Adult, Career & Higher Education University of South. Florida, Tampa. Disponible en: <https://www.cte.cornell.edu>. Fecha de consulta: 29-20- 2016.
- ENRÍQUEZ MARTÍNEZ, A. y RENTERÍA PÉREZ, E. (2007) "Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados", en *Revista Javeriana* 6 (1). 89-103.
- EZCURRA, A. (2005) "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad. Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior", en *Perfiles educativos*. Vol. XXVII, núm. 107. 118-133.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, O., MARTÍNEZ-CONDE BELUZAN, M. y MELIPILLÁN ARANEDA, R. (2009) "Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria", en *Estudios Pedagógicos*, XXXV, N° 1. 27- 45.
- FRANZANTE, B, HORMAIZTEGUI, M.E., MALUGANI, C. PITER, P. GERMANIEZ, L., FELLAY, C. (2012) Informe final de investigación: *Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año universitario y las estrategias construidas para afrontarlos*. Res. 1595/10. UADER.
- GARCÍA DE FANELLI, A.M. (2016) "Informe nacional: Argentina", en BRUNNER, J. y MIRANDA, D. *Educación Superior en Iberoamérica*. Informe 2016. Cinda, Unversia. Santiago de Chile. Disponible en: www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/ARGENTINA-Informe-Final.pdf. Fecha de consulta: 18-04-2017.
- GARZUZI, V. (2013) "El desarrollo de estrategias de aprendizaje durante las trayectorias estudiantiles universitarias. Comparación de su logro en el tramo inicial y final de la carrera", en *Revista de Orientación Educativa*, V.27 N° 51. Recuperado de: www.roe.cl/index.php/roe/article/download/41/34. Fecha: 15-07-2015.
- GIL BELTRÁN, J. M. (2002) "El Servicio de Orientación en la universidad", en *Revista Tendencias pedagógicas* 7. 137-154. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1821>. Fecha de consulta: 10-03-2016.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. y RAMÍREZ RAMÍREZ, I. (2010) "Enseñar a aprender un reto para la formación de profesionales universitarios en el nuevo siglo", en *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, Año 7, N° 14. S/R. Disponible en: www.odiseo.com.mx. Fecha de consulta: 30-09-2015.

- IANNI, N. D. (2003) “La orientación escolar en tiempos de incertidumbres: una tarea compleja y difícil, necesaria y posible”, en *Ensayos y Experiencias* Nº 47. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- MASTACHE, A. MONETI, E. Y AIELLO, B. (2014) “Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior”, en *Novedades educativas*. Colección Universidad. Buenos Aires.
- MONEREO, C. POZO, I. y CASTELLÓ M. (2001) “La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar”, en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (coord.). *Psicología de la educación escolar*. Alianza. Madrid.
- MÜLLER, M. (2010) *Formación docente y psicopedagógica*. Bonum. Buenos Aires.
- MUÑOZ, M. T. (2005) “Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias”, en *Revista Psicología Científica*, 7(11). Disponible en: <http://www.psicologiacentifica.com/estudiantes-universitarias-estrategias-de-aprendizaje.com> Fecha de consulta: 13-11-2016.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1986) *Estrategias de aprendizaje*. Santillana. Madrid.
- PAZ DOMÍNGUEZ, I. (2005) *El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas*. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Santiago de Cuba.
- PIAGET, J. (1973) *Estudios de Psicología Genética*. EMECE. Buenos Aires.
- RECAREY FERNÁNDEZ, S. (1998) *La estructura de la función orientadora del maestro*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Facultad Ciencias de la Educación. Mimeo, La Habana.
- RECAREY FERNÁNDEZ, S. (2004) *La preparación del profesor general integral de secundaria básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora*. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Facultad Ciencias de la Educación. La Habana.
- ROA VENEGAS, J. M. y DEL RÍO BUENO, J., E. (2010) “Estilos docentes y acción tutorial y orientadora”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 52/6.1-16. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1772>
- SABULSKY, G. y DANIELI, M.G (2016) “La formación en tecnología en la era inteligente de la técnica”, en *Espacios en Blanco, Revista de Educación. Serie Indagaciones*. Nº 26. NEES. UNCPBA.
- SALIM, S. R. (2006) “Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina”, en *REDIE 2006*, vol.8, n.1, pp.1-17. ISSN 1607-4041.
Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000100009. Fecha de consulta: 13-10-2016.
- SIMSEK, A. y BALABAN, J. (2010) “Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students”, *Contemporary Educational Technology* 1 (1) 36-45, Anadolu University, Turkey.
Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542214.pdf>. Fecha de consulta: 10-03- 17.
- SIRVENT, M. T. (2006) “Los diferentes modos de operar en investigación social”, en *Cuadernos de publicaciones*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- SIRVENT, M. T. (2006) “El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico”, en *Cuadernos de publicaciones*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

- VALLES, M. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis. Madrid.
- VIEIRA, M. y VIDAL, J. (2006) "Tendencias de la educación superior europea implicaciones para la orientación universitaria", en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 17, núm. 1, 75-97.
- Disponible en: www.redalyc.org/pdf/3382/338230774006.pdf. Fecha de consulta: 09-10-2016.
- VISCA, J. (1994) *Clínica psicopedagógica. Epistemología convergente*. Del Autor. Buenos Aires.
- VUELVAS SALAZAR, B. (2004) "La investigación en Orientación Educativa", en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. II Nº 3. 3-8.
- UNESCO (2009) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París. Extraído de: www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf. Fecha de consulta: 7/04/2017.
- ZÁRATE, R., ARIAS, P., FRANZANTE, B. (2011) "La difícil construcción del oficio universitario. Un encuentro necesario entre las prácticas estudiantiles y el juicio profesoral". Dunken. Buenos Aires.

Documentos consultados:

- Resolución Ministerial No. 210-07 Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico para la Educación Superior". La Habana, 31 de Julio del 2007.