

PREPRINT: Aprendizaje estratégico en la modalidad distancia tradicional: caracterización de la enseñanza - aprendizaje

PREPRINT: Strategic learning in traditional distance mode: characterization of teaching - learning

PREPRINT: Aprendizagem estratégica na modalidade a distância tradicional: caracterização do ensino - aprendizagem

Francy Milena Ladino-Calderón
Corporación Universitaria Iberoamericana
Facultad de Educación
Bogotá, Colombia
francy.ladino@ibero.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-3513-4992>

Sandra Milena Rincón-Infante
Corporación Universitaria Iberoamericana
Facultad de Educación
Bogotá, Colombia
sandra.rincon@ibero.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-1754-6221>

Resumen: Introducción. La enseñanza a distancia se enfoca en la resolución de las dificultades en cobertura y acceso a la educación superior que se presentan en el territorio colombiano y en Latinoamérica, sin embargo, en la búsqueda de la calidad educativa, se requiere analizar las complejidades asociadas al proceso de enseñanza – aprendizaje que se encuentran inmersas en esta alternativa innovadora. Este artículo presenta los resultados derivados de un proyecto de investigación docente. **Objetivo.** Caracterizar los procesos de enseñanza aprendizaje utilizados en educación superior en la modalidad distancia tradicional. **Metodología.** Enfoque mixto con diseño anidado concurrente, en el que se aplicó un instrumento adaptado de la prueba ACRA y tres grupos focales con una participación total de 108 estudiantes y 78 docentes. **Análisis de Resultados.** Los

resultados muestran mayor frecuencia en el uso de estrategias de adquisición y apoyo; siendo para los estudiantes las más comunes el subrayado, toma de apuntes, listas de chequeo y apoyo de pares, se evidencia desconocimiento de la utilidad de los organizadores gráficos. Los docentes utilizan el trabajo por proyectos, la dinamización de los encuentros y la relación de los contenidos con la vida cotidiana del estudiante. **Conclusiones.** Se sugiere la creación de comunidades académicas para optimizar los procesos de enseñanza, el uso de estrategias aplicación y relaciones intra contenidos en clase y tutoría, optimizar y entrenar en estrategias de apoyo a la información y recuperación, además de garantizar la flexibilidad, accesibilidad, calidad y equidad en el currículo.

Palabras clave: meta cognición, calidad educativa, estrategias de aprendizaje, estrategias de enseñanza, permanencia estudiantil.

Abstract: Introduction. Distance learning focuses on solving difficulties in coverage and access to higher education that occur in the Colombian territory and in Latin America, however, in the search for educational quality, it is necessary to analyze the complexities associated with the process teaching - learning that are immersed in this innovative alternative. This article presents the results derived from a teaching research project. **Objective.** To characterize the teaching-learning processes used in higher education in the traditional distance modality. **Method.** Mixed approach with concurrent nested design, in which an instrument adapted from the ACRA test and three focus groups were applied with a total participation of 108 students and 78 teachers. **Results.** The results show a greater frequency in the use of acquisition and support strategies; being the most common for students the underlining, taking notes, checklists and peer support, there is evidence of ignorance of the usefulness of graphic organizers. Teachers use project work, the stimulation of meetings and the relationship of the contents with the student's daily life. **Conclusions.** The

creation of academic communities is suggested to optimize teaching processes, the use of application strategies and intra-content relationships in class and tutoring, to optimize and train in strategies to support information and recovery, in addition to guaranteeing flexibility, accessibility, quality and equity in the curriculum.

Keywords: metacognition, educational quality, learning strategies, teaching strategies, student permanence

Resumo: Introdução. O ensino a distância se concentra na solução de dificuldades de cobertura e acesso ao ensino superior que ocorrem no território colombiano e na América Latina; no entanto, na busca pela qualidade educacional, é necessário analisar as complexidades associadas ao processo. ensino - aprendizagem imersos nesta alternativa inovadora. Este artigo apresenta os resultados derivados de um projeto de pesquisa de ensino. **Objetivo.** Caracterizar os processos de ensino-aprendizagem utilizados no ensino superior na modalidade a distância tradicional. **Metodologia.** Abordagem mista com design aninhado simultâneo, no qual um instrumento adaptado do teste ACRA e três grupos focais foram aplicados com uma participação total de 108 alunos e 78 professores. Análise de **Resultados.** Os resultados mostram maior frequência no uso de estratégias de aquisição e suporte; sendo o mais comum para os alunos o sublinhado, anotações, listas de verificação e apoio de colegas, há evidências de ignorância da utilidade dos organizadores gráficos. Os professores utilizam o trabalho do projeto, o estímulo às reuniões e a relação dos conteúdos com o cotidiano do aluno. **Conclusão.** Sugere-se a criação de comunidades acadêmicas para otimizar os processos de ensino, o uso de estratégias de aplicação e as relações intra-conteúdo nas aulas e tutoria, otimizar e treinar estratégias de apoio à informação e recuperação, além de garantir flexibilidade, acessibilidade, qualidade e equidade no currículo.

Palavras-chave: metacognição, qualidade educacional, estratégias de aprendizagem, estratégias de ensino, permanência do aluno

Introducción

Educación a distancia: estrategia para reducir las brechas en educación superior

El Ministerio de Educación Colombiano, plantea a través de la educación a distancia una solución alternativa a las dificultades de cobertura en educación superior en todo el territorio nacional, no solo abierta a la posibilidad de acceder a programas de pregrado, sino como una opción válida para posgrados en todas las regiones en las que se espera mejorar las posibilidades de progreso económico. La educación a distancia invita a aprovechar los avances tecnológicos en beneficio de la educación y cualificación, facilitando la comunicación a grandes distancias y la democratización del conocimiento, con acceso ágil, inmediato y oportuno ([García-Aretio et al., 2007](#)).

El acceso de cada vez más jóvenes a la educación superior a través de la modalidad distancia tradicional, debe encontrarse ligado a una oferta educativa con calidad que responda a las exigencias del siglo XXI. De acuerdo con [Sucerquia Vega et al. \(2016\)](#), cada institución se encuentra en la responsabilidad de ofrecer procesos de formación centrados en el estudiante, con currículos flexibles y elementos de transitividad e interactividad desde la tecnología como mediadora de la comunicación pedagógica, de tal manera, que se constituyan en fundamento de las políticas educativas, económicas y sociales en cualquier contexto ([Martínez-Otero Pérez, 2009](#)).

Estas nuevas exigencias, invitan a realizar ajustes en el rol y formación del docente que acompaña el proceso pedagógico, desde la facilitación de estrategias de transmisión de información, seguimiento y evaluación, aplicables no solamente a un espacio presencial, sino a escenarios asincrónicos que dependen, en gran

parte del trabajo autónomo del estudiante. El tutor pasa de ser un experto relator a actuar como guía y gestor de recursos de aprendizaje, facilitando en sus estudiantes el uso de herramientas para construir nuevos conocimientos, por lo que le corresponde desarrollar una serie de competencias específicas que posibiliten tal interacción; como son: habilidades sociales, trabajo cooperativo y resolución de conflictos (Vela González et al., 2015; Llamas Salguero y Ruiz Peña, 2015)

Así mismo, para el logro de resultados exitosos, la modalidad exige al estudiante empoderarse de su propio proceso académico, a partir de la gestión autónoma de sus recursos personales y de un escenario que facilite el uso estratégico de conocimiento, logrando un equilibrio adecuado entre el esfuerzo realizado por él y los logros obtenidos en su aprendizaje (Monereo, 2007a). La motivación del estudiante constituye un factor clave en la prevención del fracaso académico y el establecimiento de hábitos de estudio adecuadamente estructurados con una adecuada gestión del tiempo y los recursos desde su propia capacidad de aprender a aprender (Castro-Perez et al., 2016).

Aprendizaje estratégico: la posibilidad de aprender a aprender

González Clavero y Cabrera Ruiz (2013), definen el aprendizaje estratégico como una respuesta oportuna a las necesidades tecnológicas, económicas y laborales de la sociedad actual, y por ende, de la formación en educación superior. En este sentido y de acuerdo con Monereo (2007b), el aprendizaje estratégico es el resultado de las interacciones dadas en los diversos contextos donde el aprendizaje toma sentido y requiere que el estudiante tome decisiones en su proceso e integre sus metas y objetivos tanto cognitivos, como sociales como emocionales.

Este proceso metacognitivo implica la toma de decisiones del estudiante para enfrentarse al reto de terminar satisfactoriamente una demanda académica y se

gesta desde tres puntos emergentes: la persona, la tarea y el contexto ([Monereo, 2000](#)).

De allí, la importancia de contemplar en la planeación pedagógica los componentes del aprendizaje estratégico que plantea [González \(2009\)](#) la cognición, la metacognición y los afectos:

Aspectos cognitivos que son procesos, habilidades y estrategias que facilitan el manejo de información, aspectos metacognitivos que remiten a la capacidad que tienen los seres humanos de estar conscientes de su propia actividad cognitiva, y aspectos afectivos que se refieren a las actitudes, emociones y creencias, tanto acerca de sí mismo, como en relación con la disciplina y las demás personas ([González, 2009, p. 132](#)).

El acto educativo en la modalidad a distancia debe propender entonces, por formar individuos autónomos, independientes y autorregulados, a través de un contexto estratégico que permee el sentido y significado de aprender y enseñar. De esta manera, las estrategias de aprendizaje conforman un apoyo para facilitar la construcción de conocimiento, mejorar la calidad educativa y ejercer control ejecutivo en la resolución de problemas, teniendo en cuenta, que la técnica usada constituye una decisión de orden prioritario y es diferente en función de lo que se desea aprender. ([Candray y Martínez, 2012; Castro, 2015; Martínez-Otero Pérez, 2009](#)).

No solo se trata de la elección propia del estudiante, sino que requiere de otros procedimientos de los cuales el docente debe estar consiente, el docente requiere de la activación de los conocimientos declarativo, procedimental, y estratégico; así como de los momentos reguladores en la acción de aprendizaje, en su preparación, desarrollo y sus resultados ([Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2007](#)).

Para efectos del objetivo propuesto en esta investigación, se tuvo en cuenta la clasificación que establece [Román y Gallego \(1994\)](#) citado por [Pizano \(2004\)](#), quienes explican el tránsito del proceso de aprendizaje y el procesamiento de la información a través de las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo. Las estrategias de adquisición son procesos encargados de seleccionar y transformar la información sensorial a la Memoria a Corto Plazo, al trasladar la información de aquí a la Memoria a Largo Plazo se emplean las estrategias de codificación, las estrategias de recuperación se emplean al buscar la información desde la estructura cognitiva, y las estrategias de apoyo potencian el procesamiento de la información a través de factores motivacionales.

Según [Pachón Marín \(2016\)](#) y [Monereo \(1994\)](#) hace énfasis en que el ejercicio de aprender a aprender se vincule a distintas habilidades cognitivas y no se organicen en función de los contenidos curriculares; utilizando como estrategias de enseñanza la retención, comparación, análisis, clasificación, síntesis y recuperación de datos, la observación, representación, interpretación e inferencia de fenómenos, la transferencia de habilidades y la demostración y valoración de los aprendizajes, con técnicas como auto informes, subrayado, elaboración de índices e inventarios, organizadores gráficos, maquetas y dibujos, mnemotecnia, referencias cruzadas e inferencias, entre otros (p. 16).

Para [Monereo \(1994\)](#) es determinante contar con un contexto estratégico que responda a las habilidades, características y necesidades de todos los estudiantes, siendo condiciones del contexto para la promoción de aprendizaje estratégico: reestructuración del plan curricular de acuerdo al desarrollo de competencias desde el ser y el hacer, tener en cuenta el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, tecnológicas y habilidades blandas, partir del interés, motivación y gusto de los estudiantes y la formación al docente a través del asesoramiento especializado.

Es por lo anterior que, luego de identificar las proyecciones, recursos, problemáticas y necesidades que se han presentado en experiencias anteriores con esta modalidad, se plantean las siguientes preguntas problema:

¿Cuáles son las características del proceso de aprendizaje de los estudiantes de licenciatura de la modalidad distancia tradicional en la Corporación Universitaria Iberoamericana?

¿Cuáles son las características del proceso de enseñanza de los docentes de licenciatura de la modalidad distancia tradicional en la Corporación Universitaria Iberoamericana?

Diseño procedimental

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque mixto y constituye un diseño anidado concurrente que reúne de manera simultánea datos cuantitativos y cualitativos de investigación, en este caso, el método central que posee mayor prioridad es el cuantitativo y dentro de este, es anidado el cualitativo, los datos recolectados por ambos métodos son comparados en la fase de análisis ([Hernández Sampieri et al., 2014](#)).

La muestra estuvo conformada por dos grupos; 108 estudiantes y 78 docentes de la modalidad distancia tradicional. Se trata de un muestreo intencional por conveniencia que toma en cuenta los datos de todos los estudiantes y docentes asistentes en el momento de la aplicación que cumplen con los criterios que a continuación se mencionan y que acceden a participar en la aplicación de las pruebas.

Criterios de inclusión

1. Estudiantes que se encuentran cursando en modalidad distancia tradicional de la licenciatura en Educación Especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana de Bogotá.

2. Docentes activos de la modalidad distancia tradicional de la licenciatura en Educación Especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Criterios de exclusión

A fin de buscar que los participantes contaran con información suficiente para el diligenciamiento del cuestionario, se tuvieron los siguientes criterios de exclusión:

1. Estudiantes menores de 18 años de edad.
2. Estudiantes de recién ingreso o primer semestre de la modalidad distancia tradicional en cualquiera de las licenciaturas.
3. Estudiantes homologantes de otros centros educativos que lleven cursado menos de 10 créditos de la modalidad distancia tradicional en la institución participante.
4. Estudiantes reportados ante la institución, con discapacidad o dificultades del aprendizaje.
5. Docentes con menos de un año de experiencia en acompañamiento tutorial en la modalidad distancia tradicional en cualquier institución de educación superior.

Instrumentos

Con los estudiantes se aplicó un cuestionario compuesto de 57 ítems adaptado de la prueba ACRA para medir las estrategias de aprendizaje que utilizan durante sus actividades académicas. Con los docentes se realizó aplicación de un cuestionario compuesto de 32 ítems adaptado de la prueba ACRA para medir las estrategias de enseñanza que el docente utiliza en tres momentos diferentes; durante la tutoría, en el encuentro sincrónico y en el encuentro asincrónico. Ambos instrumentos evalúan las escalas de adquisición, codificación, recuperación y apoyo en una escala tipo Likert para determinar los rangos de puntuación asignando, distribuidos así: Nunca: 1; Algunas veces: 2; Casi siempre: 3; Siempre: 4.

Cabe mencionar que la prueba ACRA - Escala de estrategias de aprendizaje de [Román y Gallego \(2008\)](#) se encuentra sustentada teóricamente en los principales procesos cognitivos de procesamiento de la información, se encuentra baremada y validada en idioma español para personas mayores a los 12 años de edad. Para la adaptación realizada por las autoras se tuvieron en cuenta las condiciones propias de la modalidad distancia tradicional y los momentos de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en esta.

Los instrumentos fueron validados por cuatro pares expertos en la temática con experiencia metodológica en investigación y en modalidades de enseñanza aprendizaje innovadoras y con apoyo de las TIC, se realizó aplicación de prueba piloto a un grupo de 30 estudiantes y 23 docentes que pertenecen a la población elegida, con lo cual, se realizó una medición por escalas para estimar la validez y fiabilidad por medios estadísticos de los instrumentos diseñados usando el Alfa de Cronbach.

El primer análisis correspondió al cuestionario de estrategias de aprendizaje obteniendo un índice de confiabilidad que para la escala muestra un nivel excelente

con un alfa global = 0,93. La mayor parte de los ítems del cuestionario de estrategias de aprendizaje muestran una correlación al menos moderada con el total. Para el caso del cuestionario de estrategias de enseñanza se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,87 correspondiendo a un buen nivel de correlación. Con estos resultados se confirma la consistencia interna de las escalas.

El análisis de la información se contrastó con la literatura científica y la realización de tres grupos focales; dos para estudiantes y uno para docentes, con el objetivo de determinar las características y los factores asociados al proceso de enseñanza aprendizaje, contribuyendo desde su análisis al fortalecimiento de los programas de formación a través del planteamiento de futuras estrategias integradoras que optimicen los recursos de los estudiantes y los esfuerzos del docente para el logro de las metas de aprendizaje.

Resultados

Resultados estudiantes

En términos globales, se encuentra que las estrategias que más usan los estudiantes corresponden a la categoría de recuperación con un 81%, después están las de adquisición con un 80%, relacionadas con elaboración de resúmenes, esquemas, búsquedas secundarias, análisis de datos, subrayado, utilización de signos, repetición de datos importantes y relectura, entre otros. Le siguen con un 78% que corresponden a las estrategias de apoyo que se refieren a la atención, memorización, reflexión y apoyo a otros. Finalizando con un 69% de uso de las estrategias de codificación como la nemotecnia, elaboración y organización.

A continuación, en la [Tabla 1](#) se muestran los resultados obtenidos de la aplicación para los estudiantes en cada una de las categorías:

Tabla 1. Resultados Estrategias de Aprendizaje.

	Adquisición	Codificación	Recuperación	Apoyo
Nunca	2%	4%	2%	2%
Algunas Veces	18%	26%	20%	17%
Casi siempre	40%	43%	45%	43%
Siempre	40%	27%	32%	38%

Nota: Elaboración propia.

Resultados docentes

El análisis global del instrumento de docentes muestra que entre los docentes las 4 estrategias son empleadas en el proceso de enseñanza superiores en porcentajes superiores a un 80%; en un 88% hacen uso de las estrategias de adquisición, mientras que las estrategias de codificación de la información son empleadas en 81% durante los tres momentos de enseñanza en actividades como el uso de nemotecnias, elaboración y organización de textos. Permiten a los estudiantes realizar aportes personales y propuestas que favorecen el ejercicio académico y promueven el uso de herramientas académicas y tecnológicas acordes a la modalidad de estudio (Vídeos, Videoconferencias, OVA, Gamificaciones, entre otras) en un 83%, y emplean estas estrategias que favorecen en los estudiantes la retención y la comprensión, el establecimiento de relaciones internas entre los elementos seleccionados, descubriendo la estructura interna o imponiéndole una estructura a la información aprehendida con un 91%.

A continuación, en la [Tabla 2](#) se muestran los resultados obtenidos para los

docentes en cada una de las categorías, independientemente del tipo de acompañamiento que se realice, pues las respuestas no evidencian diferencia alguna durante los tres momentos que desempeña el docente tutor:

Tabla 2. Resultados Estrategias de Enseñanza.

	Adquisición	Codificación	Recuperación	Apoyo
Nunca	6%	7%	3%	3%
Algunas Veces	6%	13%	14%	7%
Casi siempre	39%	38%	37%	40%
Siempre	49%	43%	46%	51%

Nota: Elaboración propia.

Análisis cualitativo

Para el análisis de los grupos focales se utilizó de la técnica de análisis de contenido (Tinto Arandes, 2013), frente a lo cual se siguieron las siguientes fases:

1. *Definición de las categorías de contenido a analizar.*

Las categorías de contenido a analizar de acuerdo con el objetivo de la investigación y la fundamentación teórica son:

- a. Estrategias de adquisición.

b. Estrategias de codificación.

c. Estrategias de apoyo

d. Estrategias de recuperación.

2. Sistematización y codificación de las unidades de análisis.

Las respuestas de los estudiantes se sistematizaron de acuerdo con el tipo de estrategia usada y posteriormente se organizaron por tipo de estrategias para identificar categorías en cada grupo y a su vez establecer la frecuencia de aparición en las respuestas dadas. La codificación establecida para sistematizar las unidades de análisis se observa en la [Tabla 3](#) así:

Tabla 3. Codificación de las Unidades de Análisis.

Categoría	Unidad de análisis	Categoría	Unidad de análisis
<i>A1</i>	Estrategias de adquisición usadas por estudiantes.	<i>A2</i>	Estrategias de adquisición empleadas por docentes.
<i>B1</i>	Estrategias de codificación usadas por estudiantes.	<i>B2</i>	Estrategias de codificación empleadas por docentes.
<i>C1</i>	Estrategias de apoyo usadas por estudiantes.	<i>C2</i>	Estrategias de apoyo empleadas por docentes.
<i>D1</i>	Estrategias de recuperación usadas por estudiantes.	<i>D2</i>	Estrategias de recuperación empleadas por docentes.

Nota: Elaboración propia.

Para el caso del grupo focal de docentes, se promovió un diálogo direccionado a partir de un conversatorio dirigido por tres personas; las preguntas se orientaban a establecer el empleo de diferentes estrategias por cada docente, desde los tres momentos relevantes de la modalidad distancia tradicional: durante la tutoría, durante los encuentros sincrónicos y los encuentros asincrónicos. Los hallazgos encontrados en cada categoría se presentan en la [Tabla 4](#) a continuación:

Tabla 4. Sistematización de las Unidades de Análisis

Categoría	Hallazgos encontrados
A1	Los estudiantes revisan todo el material dispuesto en la plataforma e investigan en fuentes externas cuando se ven enfrentados a nuevos temas. Para recordar y comprender la información, usan estrategias como subrayado , identificación de palabras clave y realización de mapas mentales .
B1	Los estudiantes en su mayoría de veces buscan apoyos externos (docentes /compañeros) para relacionar los nuevos aprendizajes con aprendizajes previamente adquiridos. Hacen uso de los apuntes , de los mapas mentales o conceptuales para que la información sea recordada a largo plazo.
C1	Los estudiantes al momento de enfrentarse a actividades académicas hacen uso de estrategias como: leer textos alternativos , preguntar en los encuentros sincrónicos, ver tutoriales externos, buscar apoyos externos. No distinguen herramientas que le ayuden con el proceso.
D1	La mayor estrategia utilizada por los estudiantes cuando necesitan recordar información es acercarse a sus apuntes , hacer relecturas y generar comunidad académica con sus compañeros.
A2	Los docentes durante el proceso de enseñanza en la modalidad dinamizan los encuentros sincrónicos con gamificación, ludificación, y ejemplificación cuando el estudiante tiene que enfrentarse a nuevos conocimientos, situando la acción educativa en su contexto real .
B2	Los docentes dan un contexto real a los nuevos conocimientos, desde la transversalidad del concepto, usando metodologías como clases invertidas , aprendizaje basado en proyectos entre otras, para que relacionen los nuevos aprendizajes con aprendizajes previamente adquiridos.
C2	Los docentes proponen hacer uso de banco de actividades , hacer retroalimentación objetiva (feedback), trabajar por proyectos de aula transversal con sus pares académicos, para que sus estudiantes comprendan la información y le sea útil en su vida profesional. Resignificar su proceso al contexto real .
D2	Los docentes usan como estrategias de recuperación, a pesar del manejo por

plataforma las siguientes acciones: **sensibilización** y **concientización** frente a lo que voy a enseñar y para qué va a aprender, **acercar a la realidad** lo que se está aprendiendo, acercarse al estudiante desde sus propias vivencias, traer a colación **experiencias significativas** de su proceso formativo, de su vida, de sus experiencias emocionales, de sus experiencias laborales.

Nota: Elaboración propia.

3. Inferencias y análisis de los datos.

Estudiantes

La estrategia de adquisición con mayor frecuencia de aparición es la exploración a través de la búsqueda y rastreo de videos, documentos, bases de datos académicas y recursos en la web. En segundo lugar, se encuentra el subrayado idiosincrático como estrategia individual de subrayado específicamente con colores y marcas particulares que facilitan la revisión posterior de contenidos. También, se usa el epigrafiado como estrategia de señalización que corresponde a la acción de hacer notas alrededor de un documento de lectura. En el siguiente nivel de uso se encuentra la consulta a pares como la posibilidad de reafirmar o replantear sus aprendizajes aun considerando el bajo nivel de contacto físico que se da. Finalmente, se encuentran el repaso reiterado y el repaso en voz alta como estrategias que se concentran en la memorización para favorecer los aprendizajes.

En contraste, las estrategias de codificación tienen una distribución uniforme en su frecuencia de uso, no se evidencia una tendencia más marcada frente a una estrategia u otra, en general los estudiantes usan los mapas mentales, organizadores gráficos, resúmenes, las imágenes y toman apuntes. Los estudiantes referencian con especial relevancia la aplicación y las relaciones intra-contenidos, para maximizar los tiempos y los procesos de evaluación y aprendizaje.

En cuanto a las estrategias de recuperación son las que menor frecuencia de uso tienen por parte de los estudiantes, concentrándose en la revisión de apuntes pasados y la planificación de respuestas, cabe señalar que son pocos los estudiantes que refieren este tipo de estrategias, de hecho, los estudiantes presentan dificultades para implementar acciones que les ayuden a tener aprendizajes a largo plazo y, en general, desconocen cómo hacer uso de estrategias que les ayuden a fortalecer estos aprendizajes.

Para el caso de las estrategias de apoyo, los estudiantes hacen uso de acciones que ayudan a potenciar su rendimiento, como estrategias de autorregulación y los hábitos de estudio. Así, se encuentran acciones de planificación y contra distractores, la primera de estas estrategias hace referencia a la organización, el uso de planificadores y cronogramas, y en cuanto a los contra distractores referencian los espacios y condiciones físicas para disponerse frente al estudio. La acción de mayor uso en competencias blandas referenciada es la interacción social, luego la contextualización de los aprendizajes, buscando siempre relacionar lo que se aprende en su realidad inmediata, laboral y estudiantil.

Frente a las estrategias de autorregulación; se evidencian la autonomía, auto instrucción y las motivaciones intrínsecas y extrínsecas como estrategias de aprendizaje efectivas que fortalecen la meta cognición y el seguimiento consiente individual que realiza cada estudiante de su proceso de aprendizaje.

Docentes

Con respecto a las estrategias de adquisición se evidencia que es necesario dinamizar los encuentros sincrónicos usando videos propios o algunos encontrados en la web, utilizar otras aplicaciones y/o plataformas, recordando que las TIC son solo el medio. De igual manera es importante dar un sentido real a lo que se está

PREPRINT: Aprendizaje estratégico en la modalidad distancia tradicional: caracterización de la17

aprendiendo, para que el estudiante se pueda enfrentar sin ningún inconveniente a nuevos conocimientos.

En relación con las estrategias de codificación los docentes coinciden en que las relaciones intra-contenidos resultan fundamentales para lograr que los estudiantes a partir de un conocimiento previo procesen nueva información para generar un aprendizaje a largo plazo, como acciones concretas para conseguirlo se propone la evocación de situaciones particulares de aprendizaje, el reconocimiento de los saberes previos y el establecimiento de relaciones con los nuevos aprendizajes. Además, el trabajo por proyectos como una tarea que permite a través del desarrollo del paso a paso generar recordación, ilación e incorporación de nuevos aprendizajes.

En cuanto a las estrategias de recuperación y estrategias de apoyo, los docentes les dan gran importancia dentro del proceso formativo. Las más empleadas indistintamente son: autoconocimiento, automanejo, planificación, autorregulación, autoestima, interacciones sociales, empoderamiento, motivación extrínseca e intrínseca; reiterativamente expresan la necesidad de cambiar los procesos de evaluación dispuestos en las plataformas, los cuales se centran en la forma y no en los contenidos, por tal razón le dan significado al poder realizar en los encuentros sincrónicos y presenciales una retroalimentación positiva al acto educativo.

Discusión y Conclusiones

Dando respuesta al objetivo planteado para esta investigación y en consonancia con la necesidad actual de modificar sustantivamente los enfoques con los que se abordan los planes de estudio y los procesos de enseñanza - aprendizaje en las nuevas modalidades educativas en educación superior, los resultados

obtenidos en este estudio permitirán establecer un plan de acción para los futuros cohortes académicos que se encuentran bajo esta modalidad.

Es evidente en los participantes el desconocimiento acerca de las herramientas tecnológicas, estrategias de aprendizaje y recursos meta cognitivos que pueden apoyar su proceso de aprendizaje, de manera inconsciente, usan estrategias de adquisición y codificación, por lo que es necesario fortalecer el uso de las estrategias de recuperación, lo que es coherente con el hecho de que presenten dificultades con la estructuración y recodificación de nuevos esquemas mentales, es decir, de allí la dificultad para articular y esquematizar los contenidos de varios espacios académicos.

Dos de las categorías emergentes que referencian con especial relevancia los docentes en este grupo de estrategias son la aplicación y las relaciones intra contenidos, en las respuestas dadas se encuentra énfasis en la significación que tiene para los estudiantes la posibilidad de aplicar lo que aprenden en sus realidades y la relación que estos contenidos tienen con sus saberes previos y con otras áreas del saber. Las actividades que se promueven están encaminadas a fortalecer las estrategias de apoyo de la información, siendo esta la que presenta mayor efectividad en el aprendizaje de los estudiantes, empoderando a los futuros profesionales frente a su rol, acciones que explícitamente se encaminan a incrementar la motivación, la autoestima y la atención.

Los docentes señalan que las actividades que permiten generar comunidad de aprendizaje, a través de trabajo colaborativo, interacción con el otro y posibilidad de aprender de los pares y favorecen la construcción colectiva, la socialización y el análisis, serán aquellas que más aporten a los estudiantes.

Algunas de las sugerencias por parte de los docentes que se deben tener en cuenta para el diseño de los cursos de acuerdo con la modalidad, que cumplan con

criterios de calidad, son:

- El diseño de cada uno de los cursos debe responder a las generalidades de lo que pide la universidad, no a las subjetividades de quien lo diseña.
- Los cursos deben ser estandarizados en aras de garantizar que todos los grupos tengan los mismos aprendizajes y sigan una ruta general.
- El diseño del curso debe guardar coherencia con el modelo pedagógico de la institución, buscando la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.
- Es necesario generar los accesos a los cursos con un periodo de antelación prudente para los docentes que lo van a acompañar, de modo que eso permita que el docente lo pueda revisar totalmente para decantar la información allí consignada, entenderla y si es el caso comunicarse con el docente diseñador para solicitar las aclaraciones necesarias frente a la organización y derroteros de éste.
- El tipo de actividades y la cantidad debe estar revisada de acuerdo con el tipo de modalidad en que se va a impartir el curso, a la cantidad de estudiantes que van a hacer parte de este y a las características de la población a la que va dirigida. Esto con el objetivo de generar actividades suficientes y pertinentes.
- Con el fin de garantizar accesibilidad, calidad y equidad, todo curso debería someterse a un proceso de pilotaje y ajustes involucrado a los docentes que los van a orientar y las sedes en donde se va a dar, de manera que esto permita verificar que su diseño ha quedado lo suficientemente claro para todos los usuarios, y se puedan realizar los ajustes pertinentes.
- De igual manera es importante evaluar mecanismos de flexibilización del aula virtual, en consecuencia, la universidad debe tener definida una ruta muy clara para el diseño de los cursos que responda a los lineamientos curriculares, pero que permita al docente tutor, ser autónomo en su proceso de ejecución y evaluación.

Referencias

- Candray, Z., & Martínez, Y. (2012). Hábitos de estudio. *Anuario de investigación*, 2(1), 11-19. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498154006024.pdf>
- Castro, C. (2015). Hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje. *Rev. Fundac. Juan Jose Carraro*, 14(29), 20-25. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-528994>
- Castro-Perez, M., Ruiz-Guevara, L., León-Sáenz, A., Fonseca-Solórzano, H., Díaz-Forbice, M., & Umaña-Fernández, W. (2016). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Actualidades investigativas en educación*, 10(3), 1-29. <http://hdl.handle.net/10669/27986>
- Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- García-Aretio, L., Ruíz-Corbella, M., & Domínguez-Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel. https://www.researchgate.net/profile/Lorenzo_Garcia-Aretio2/publication/235794287_De_la_educacion_a_distancia_a_la_educacion_virtual/links/0f3175331b5c898fdb000000.pdf
- González Clavero, M., & Cabrera Ruiz, I. (2013). Aprendizaje estratégico en la universidad: propuesta de asignatura para el currículo optativo/electivo. *Revista de Pedagogía*, 34(94), 261-281. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65930105004.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación, Sexta Edición*. D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Llamas Salguero, F., & Ruiz Peña, F. J. (2015). The ICT Coordination and Teacher Education as Drivers of Educational Reform in the School. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 33(2), 105-121.
<https://doi.org/10.14201/et2015332105121>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
<https://doi.org/10.35362/rie510622>
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. *Visor*, 15-62.
https://www.researchgate.net/profile/Carles_Monereo/publication/299453735_El_asesoramiento_en_el_ambito_de_las_estrategias_de_aprendizaje/links/56f8f0de08ae95e8b6d3d64e/El-asesoramiento-en-el-ambito-de-las-estrategias-de-aprendizaje.pdf
- Monereo, C. (2007a). El aprendizaje estratégico. Preguntas con respuesta. *Perspectiva escolar*, 2-10.
https://www.researchgate.net/publication/260990667_El_aprendizaje_estrategico_preguntas_con_respuesta
- Monereo, C. (2007b). *Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones* (Vol. 5).
https://www.researchgate.net/publication/28213231_Hacia_un_nuevo_paradigma_del_aprendizaje_estrategico_el_papel_de_la_mediacion_social_el_y_o_y_las_emociones
- Pizano Chavez, G. (2004). Las estrategias de aprendizaje y su relevancia en el rendimiento académico de los alumnos. *Revista de Investigación Educativa*, PREPRINT: Aprendizaje estratégico en la modalidad distancia tradicional: caracterización de la22 enseñanza - aprendizaje

8(14), 27-30.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/70>

93

Román Sánchez, J. M., & Gallego Rico, J. G. (2008). Escalas de estrategias.

ACRA. Manual 4a edición. (T. E. S.A, Ed.)

http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA_extracto_web.pdf

Rué, J. (2010). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Narcea, S. A. de Ediciones.

Sucerquia Vega, E. A., Londoño Cano, R. A., Jaramillo López, C., & De Carvalho Borba, M. (2016). La educación a distancia virtual: desarrollo y características en cursos de matemáticas. *Revista Vitual Universidad Católica del Norte*, 33-55.

Tinto Arandes, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, 135-173. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>

Vela González, P. A., Ahumada de la Rosa, V., & Guerrero Rodríguez, J. H. (14 de junio de 2015). Conceptos estructurantes de la educación a distancia.

Revista de Investigaciones UNAD, 14(1), 115-149.

<https://doi.org/10.22490/25391887.1349>