

Estrategias de aprendizaje y metodología de enseñanza

Carrera de fonoaudiología

Learning strategies and teaching methodology: Carrer of phonoaudiology



Luis **Sierra Salazar**
Victor **Ruiz Villegas**
Karla **Salazar Céspedes**
Jazmín Sarita **Pérez Serey**



ART Volumen 19 #2 julio - Diciembre

Revista
ARETÉ

ISSN-l: 1657-2513 | e-ISSN: 2463-2252 *Fonoaudiología*

ID: 1657-2513.art.19209

Title: Learning strategies and teaching methodology

Subtitle: carrer of phonoaudiology

Título: Estrategias de aprendizaje y metodología de enseñanza

Subtítulo: Carrera de fonoaudiología

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Learning strategies and teaching methodology Carrer of phonoaudiology

[es]: Estrategias de aprendizaje y metodología de enseñanza Carrera de fonoaudiología

Author (s) / Autor (es):

Sierra Salazar, Ruiz Villegas, Salazar Céspedes, & Pérez Serey

Keywords / Palabras Clave:

[en]: phonoaudiology, strategies, learning, methodology, teaching

[es]: Fonoaudiología, estrategias, aprendizaje, metodología, enseñanza

Submitted: 2019-08-23

Accepted: 2019-12-17

Resumen

El objetivo de esta investigación es determinar si existen diferencias entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de la carrera de fonoaudiología de la UPV sede Chillán, de acuerdo con la metodología docente y evaluativa y las habilidades docentes de los profesores que dictan cada asignatura. Se ha llevado a cabo con una muestra de docentes y estudiantes de la carrera de Fonoaudiología de la universidad Pedro de Valdivia sede Chillán, Chile. Este estudio se realizó a través de la metodología de análisis por conglomerado jerárquico y de diferencia de grupos. Según los resultados, se concluye que existen diferencias significativas en algunas estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes dependiendo de la metodología docente y evaluativa utilizada por los académicos y las habilidades docentes que cada uno de ellos ostenta.

Abstract

The objective of this research is to determine if there are differences between the learning strategies used by the students of the career of phonoaudiology of the UPV Chillán campus, according to the teaching and evaluation methodology and the teaching skills of the professors who dictate each subject. It has been carried out with a sample of teachers and students of the career of Phonoaudiology at the Pedro de Valdivia University, Chillán, Chile. This study was carried out through the methodology of hierarchical cluster analysis and group difference. According to the results, it is concluded that there are significant differences in some learning strategies used by the students depending on the teaching and evaluative methodology used by the academics and the teaching skills that each of them holds.

Citar como:

Sierra Salazar, L., Ruiz Villegas, V., Salazar Céspedes, K., & Pérez Serey, J. S. (2019). Estrategias de aprendizaje y metodología de enseñanza: Carrera de fonoaudiología. *Areté issn-l:1657-2513*, 19 (2), 81-92]. Obtenido de: <https://arete.iberu.edu.co/article/view/1752>

Luis **Sierra Salazar**, BSH

Source | Filiacion:

Universidad Pedro de Valdivia

BIO:

Universidad Pedro de Valdivia, Fonoaudiología, Chillán, Chile

City | Ciudad:

Chile[CL]

e-mail:

luis.sierra@upv.cl

Victor **Ruiz Villegas**, BSH

Source | Filiacion:

Universidad Pedro de Valdivia

BIO:

Fonoaudiólogo Universidad Pedro de Valdivia, Fonoaudiología, Chillán, Chile.

City | Ciudad:

Chile[CL]

Karla **Salazar Céspedes**, BSH

Source | Filiacion:

Universidad Pedro de Valdivia

BIO:

Fonoaudiólogo Universidad Pedro de Valdivia, Fonoaudiología, Chillán, Chile.

City | Ciudad:

Chile[CL]

Jazmín Sarita **Pérez Serey**, MSC BSH

Source | Filiacion:

Universidad Pedro de Valdivia

BIO:

Directora de Fonoaudiología de la Universidad Pedro de Valdivia, Chillán, Chile.; Docente de la Universidad adventista de Chile, Chillán.

City | Ciudad:

Chile[CL]

Estrategias de aprendizaje y metodología de enseñanza

Carrera de fonoaudiología

Learning strategies and teaching methodology: Carrer of phonoaudiology

Luis **Sierra Salazar**

Victor **Ruiz Villegas**

Karla **Salazar Céspedes**

Jazmín Sarita **Pérez Serey**

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha dado mayor énfasis al estudio de las dificultades que presentan los docentes al momento de enseñar en la universidad. Dichas dificultades se centran principalmente en las metodologías de enseñanza empleadas por ellos y al poco tiempo que destinan para realizar perfeccionamiento en docencia universitaria, evidenciándose que priorizan capacitarse en temas relacionados con sus profesiones basales (De Vincenzi, 2012); (Fondón I. M., 2010); (Sánchez M. &-V., 2002)

Por su parte los estudiantes adoptan distintas formas de enfrentarse al aprendizaje, las cuales se denominan estrategias de aprendizaje y parecen verse influenciados por la metodología docente y evaluativa y las habilidades que los profesores presentan (Gargallo, y otros, 2014)

Gran parte de los profesores universitarios no asiste a ninguna actividad de formación pedagógica, lo que se ve reflejado en un estudio donde 1.205 profesores universitarios fueron sometidos a una encuesta relacionada con la formación docente del profesorado universitario, en este estudio una de las preguntas consultaba si asistían a actividades de formación pedagógica, respondiendo un 62 % que no lo hacía (Sánchez & García- Varcárcel, 2002). Otro estudio realizado en la universidad de Sevilla concluyó que los profesores nuevos en el ejercicio de la docencia universitaria presentan déficit en tres principales aspectos: La metodología de enseñanza y evaluativa, las relaciones interpersonales con los alumnos y la gestión universitaria. En relación al primero, se afirma que los docentes replican las metodologías que conocen, e incluso caen en la improvisación de éstas. Respecto a la segunda, se establece que el principal problema recae en la poca diferencia de edad entre el profesor y el alumno, lo cual disminuye la confianza del docente. Y finalmente, mencionan que los problemas en la gestión se relacionan principalmente con un conflicto que se establece entre la docencia e investigación, ya que dirigen mayormente su atención al ejercicio de la investigación, descuidando la metodología de enseñanza y evaluativa, debido a que sienten que la universidad valora más la labor investigativa (Fondón, Madero, & Sarmiento, 2010).

Carrera de fonoaudiología

Que las universidades dispongan de docentes que no tienen formación pedagógica va en desmedro de la calidad de la educación, ya que ellos desconocen las metodologías de enseñanza y evaluativas atingentes para formar profesionales, desarrollando esta labor en base a la experiencia que han tenido como alumno, lo cual genera que incurran en la improvisación de metodologías jamás vistas en detalle (Sánchez & García- Varcárcel, 2002); (Fondón, Madero, & Sarmiento, 2010); García, 1995. Citado en (Sánchez & García- Varcárcel, 2002)

En un trabajo realizado en Australia con 39 docentes universitarios de diversas especialidades utilizando técnicas de entrevista semiestructurada, se estableció que existen dos grandes modelos pedagógicos; uno centrado en la enseñanza y otro centrado en el aprendizaje. Los mismos autores confirmarían en un trabajo publicado en el año 2002 que estos dos modelos se encuentran también presentes en la evaluación. Cow y Kember (1993), citado por (Gargallo B. , 2008) identificaron también dos modelos de enseñanza de los profesores a los que llamaron modelo de “transmisión de la información” y modelo de “facilitación del aprendizaje”; además, establecieron que en los departamentos en que se utiliza el modelo “transmisor” los alumnos estudian con un enfoque superficial y en los departamentos que utilizan el enfoque “facilitador” los alumnos estudian con un enfoque más profundo.

Un estudio concluyó que los estudiantes desarrollan estrategias de aprendizaje más eficaces y profundas cuando los docentes tenían una tendencia facilitadora de aprendizaje en la realización de sus clases, situación contraria a la que ocurría con aquellos que basaban sus clases en la transmisión de conocimiento, y que estas diferencias eran más claras cuando los docentes disponían de habilidades docentes y de evaluación (Gargallo B. , Estilos de docencia y de evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes, 2008). En esta misma línea, estudios dirigidos por el mismo autor señalan que los métodos de enseñanza y evaluación de los profesores son determinantes en el modo de aprender de los estudiantes, así como en su rendimiento académico (Gargallo, y otros, 2014).

Según los antecedentes presentados anteriormente, se aprecia que las metodologías de enseñanza y evaluativa de los docentes universitarios impacta en el modo de aprender de los alumnos, lo cual determina, en cierta medida, la calidad de la educación, ya que gran parte de los docentes universitarios no tienen perfeccionamiento en el área de “docencia” (Fondón, Madero, & Sarmiento, 2010); (Sánchez M. &.-V., 2002); (Gargallo B. , 2008); (Cow & Kember, citado por (Gargallo B. , 2008); Samuelovic y Bain, 2001, citado por (Gargallo B. S., 2010). Por esta razón este estudio determinó si existe diferencia entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por un grupo de estudiantes, según la metodología docente y evaluativa y las habilidades docentes que tienen sus profesores.

La población en la que se realiza el estudio se encuentra asociada a la carrera de Fonoaudiología, docentes y alumnos matriculados en ésta. Se establece que resulta interesante llevar a cabo el estudio en la carrera de Fonoaudiología, ya que no existen estudios que determinen las eventuales diferencias en las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes a partir de la metodología docente y evaluativa y las habilidades docentes de sus profesores en dicha carrera. La revisión de la literatura muestra la existencia de investigaciones sobre metodología docente y evaluativa, así como también sobre estrategias de aprendizaje realizadas a nivel de universidades completas (Gargallo B. , 2008); (Gargallo B. S., 2010); (Gargallo, y otros, 2014), en otras disciplinas como

enfermería, medicina y bioquímica (García, 2011) ; (Márquez, 2014); (Salim, 2006) e incluso, se ha estudiado las estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación media, estableciendo algunos patrones en común y pequeñas diferencias en el tipo de estrategias de aprendizaje (Acevedo C. C., 2009). Esto nos permite dar respuesta a la inquietud ¿Existen diferencias en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad Pedro de Valdivia (UPV) sede Chillán de acuerdo a la Metodología Docente y Evaluativa y las Habilidades docentes de sus académicos?

Materiales y Métodos

Este trabajo se basó en el paradigma cuantitativo (Corbetta, 2007), diseño metodológico no experimental (Hernandez, 2010) y alcance analítico descriptivo comparativo.

La muestra es no probabilística dirigida, debido a que la selección de la población se realizó de forma no aleatoria, por lo tanto las variables son no paramétricas (Hernandez, 2010)

La unidad de análisis está constituida por 24 docentes y 96 alumnos del programa de estudios de la carrera de fonoaudiología de la UPV, sede Chillán, Chile.

La medición de las variables se realizó a través de dos cuestionarios; a los docentes se les aplicó el cuestionario elaborado por (Gargallo B. S., 2011) para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios (CEMEDEPU), mientras que a los estudiantes se les aplicó el cuestionario elaborado por (Gargallo S.-R. y.-P., 2009) para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU).

Los estudiantes se dividieron en 24 grupos de 4 estudiantes y cada grupo se asoció a un docente, procurando que los estudiantes que componían cada grupo estuviesen cursando la asignatura del docente al que fueron asociados, de esta forma los alumnos respondieron el CEVEAPEU pensando en el ramo asignado.

La medición de las variables realizadas a los distintos grupos de individuos estuvo apegada a los principios éticos para las investigaciones en seres humanos presentes en la declaración de Helsinki (Manzini, 2000)

Se determinó la metodología docente y evaluativa y las habilidades docentes de los profesores de la carrera de fonoaudiología de la UPV sede Chillán a través de un análisis de conglomerados a partir de los datos obtenidos con la aplicación del CEMEDEPU. El análisis de conglomerados permitió obtener cuatro clusters basándose en la similitud interna de los grupos y la diferenciación entre éstos según características determinadas (Prieto, 2006). De acuerdo a los promedios de los puntajes que obtuvo cada docente en los diferentes factores y escalas del CEMEDEPU y la manera en que éstos interactúan con los baremos de cada escala proporcionados por el propio instrumento se definió si los sujetos que lo componen presentaron una metodología docente y evaluativa más centrada en el aprendizaje o más centrada en la enseñanza y si contaban o no con habilidades docentes.

Los grupos que presentaron como característica percentiles más altos en la escala “centrado en el aprendizaje” fueron considerados grupos de docentes más centrados en el aprendizaje. A su vez, los

conglomerados que presentaron percentiles más altos en la escala “centrado en la enseñanza” fueron considerados grupos de docentes más centrados en la enseñanza. Por otra parte, los conglomerados que presentaron percentiles más altos en la escala “habilidades docentes” fueron considerados académicos con habilidades docentes, por contraposición a aquellos que tengan los percentiles más bajos en la escala mencionada, quienes son considerados con menos habilidades docentes.

Una vez obtenidos los conglomerados se determinaron las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de la carrera de Fonoaudiología de la UPV sede Chillán, para lo cual se analizaron los puntajes arrojados en el CEVEAPEU en cada ítem y se obtuvo un puntaje promedio para cada estrategia.

Ambos instrumentos, desarrollados en España, fueron sometidos a juicio de expertos porque se debió sustituir algunos conceptos empleados en el español de España y no en el español Chile. En este proceso participaron 4 expertos con grado académico de doctor, posterior a esto se realizó el testeo de los cuestionarios a través de una prueba piloto, el CEVEAPEU se aplicó a 10 estudiantes de la UPV sede Chillán de carreras distintas a Fonoaudiología y el CEMEDEPU a 3 docentes de diversas carreras de la UPV sede Chillán. De este modo se descartó la posibilidad de que la escala no presentara la fiabilidad necesaria producto de que algún ítem no fuera lo suficientemente claro para sujetos hablantes del español de Chile (Robles, 2015), para esto se aplicó la prueba estadística Alfa de Cronbach a cada muestra del piloto obteniendo un resultado de 0,931 en el CEMEDEPU y 0,934 en el CEVEAPEU, lo que sugiere que ambos instrumentos realizaran la

medición de las variables con la precisión necesaria.

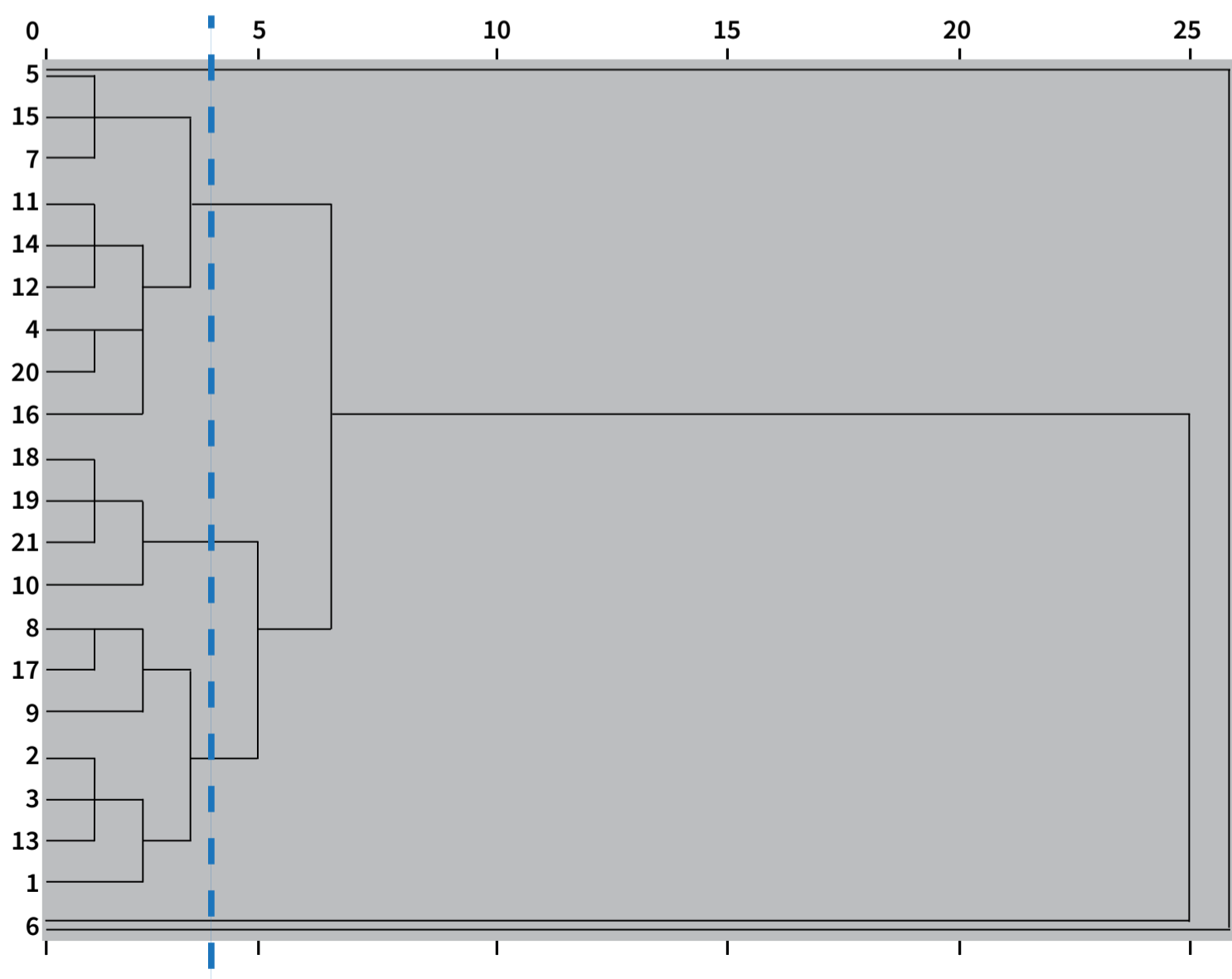
Finalmente se estableció si existe diferencia entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de la carrera de fonoaudiología de la UPV sede Chillán a través de la aplicación del método de análisis de diferencia de grupos por medio de la prueba “kruskal Wallis”, con la finalidad de determinar la existencia de diferencias significativas entre los grupos de estudiantes contruidos a partir de las tipologías docentes que el análisis por conglomerados arrojó. Debido a que se obtuvo diferencias significativas en las estrategias empleadas por los grupos de estudiantes se aplicó la prueba post hoc “comparación por parejas”, para determinar cuáles eran los grupos y estrategias entre los que se encuentran las diferencias significativas.

Resultados

Análisis por conglomerado jerárquico:

Se aplicó un análisis por conglomerados jerárquico a la muestra de docentes, lo cual arrojó un dendrograma que sugería formar dos, cuatro y diez grupos con distintos niveles de diferenciación. Se estableció trabajar con un nivel de diferenciación de entre 3 y 5 para obtener cuatro clúster.

Figura 1 Dendrograma



Los cuatro clústeres obtenidos del análisis por conglomerado jerárquico se agruparon dependiendo de la ubicación del promedio

del factor obtenido en relación al percentil que proporciona la tabla de los baremos del CEMEDEPU.

Tabla 1. Percentiles por factor para cada clúster docente

	Clúster			
	1	2	3	4
Percentil Factor 1 Escala 1	25	40	60	99
Percentil Factor 2 Escala 1	35	5	25	15
Percentil Factor 3 Escala 1	10	99	35	99
Percentil Factor 1 Escala 2	99	60	1	1
Percentil Factor 2 Escala 2	30	45	1	1
Percentil Factor 3 Escala 2	20	99	90	5
Percentil Factor 4 Escala 2	30	65	20	1
Percentil Factor 1 Escala 3	99	99	1	1
Percentil Factor 2 Escala 3	99	99	1	1
Percentil Factor 3 Escala 3	99	99	1	1
Percentil Factor 4 Escala 3	99	99	1	1
Percentil Factor 5 Escala 3	95	99	1	1

La tabla N°1 muestra que el clúster número 1 no presenta ningún factor situado sobre el percentil 50 en la escala 1, a la vez que presenta 1 factor sobre el percentil 50 en la escala 2; lo que indica que los docentes que lo componen presentan una metodología centrada en la enseñanza. A la vez, este grupo presenta todos los factores de la escala 3 situados en percentiles sobre 95, por lo que podemos concluir que poseen altas habilidades docentes. Se denominó a este primer cluster “más centrado en la enseñanza con más habilidades docentes”.

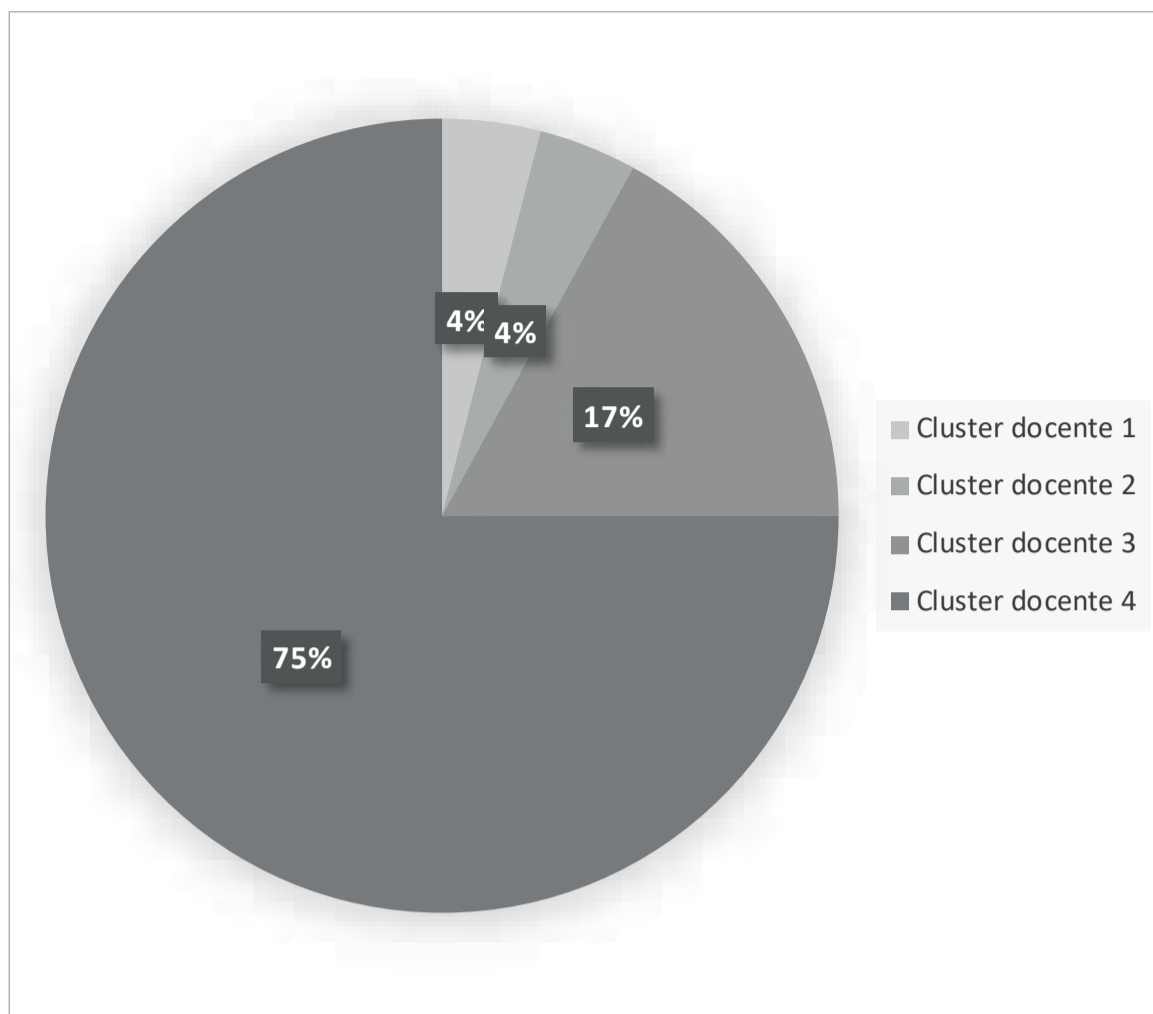
El clúster número 2, presenta un factor de la escala 1 situado sobre el percentil 50, sin embargo, este grupo presenta 3 factores de la escala 2 con valores sobre el percentil cincuenta y valores considerablemente más altos que el resto de los grupos en esta escala. Podemos decir entonces que la metodología docente de este grupo es centrada en el aprendizaje. En cuanto a las habilidades docentes, este grupo presenta los 5 factores de la escala 3 en el percentil 99, por lo que de acuerdo a esta prueba gozan de altas habilidades docentes. Se denominó a este

grupo “más centrado en el aprendizaje con más habilidades docentes”.

El clúster número 3 presenta un factor sobre el percentil 50 en la escala 2 y uno sobre la media en la escala 1, por lo que lo situamos como un grupo de docentes centrados en el aprendizaje. Además, presenta valores extremadamente bajos en la escala 3 por lo que concluimos que presentan un bajo nivel de habilidades docentes. Se denominó a este grupo “más centrado en el aprendizaje con menos habilidades docentes”.

El clúster número 4 presenta 2 factores sobre el percentil 80 en la escala uno y ninguno sobre el percentil 50 en la escala 2 por lo que concluimos que es un grupo centrado en la enseñanza. En la escala tres presentan valores extremadamente bajos por lo que se concluye que, para lo medido en este cuestionario, sus habilidades docentes son muy débiles. Se denominó este grupo “más centrado en la enseñanza con menos habilidades docentes”.

Gráfico 1. Distribución de la muestra de docentes según los clústers formados.



La gráfica N° 1. muestra que el clúster número 4, correspondiente al grupo “más centrado en la enseñanza con menos habilidades docentes” es el que concentra la mayor cantidad de académicos, Además destaca el cluster 1 y 2, “más centrado en el aprendizaje con más habilidades docentes” y, “más centrado en la enseñanza con más habilidades docentes” respectivamente, ya que sólo cuentan con 1 académico cada uno.

Análisis de diferencia de grupos

Según la distribución de los docentes en los distintos clusters se generó los grupos de alumnos, ya que al momento de responder el test debían hacerlo pensando en el ramo que dictaba el docente asignado, lo cual arrojó como resultado la distribución de la muestra de estudiantes asociada a los 4 clusters de la siguiente forma:

Gráfico 2: Distribución de la muestra de estudiantes según el cluster asociado.



Estrategias de aprendizaje y metodología de enseñanza

Carrera de fonoaudiología

El gráfico N° 2. muestra que de un total de 96 alumnos el 75 % de ellos fue enseñado bajo una metodología de enseñanza más centrada en la enseñanza con menos habilidades docentes. En contra parte se

encuentra que sólo el 4% de ellos fue enseñado bajo una metodología de enseñanza más centrada en el aprendizaje con más habilidades docentes.

Tabla 2. Comparación de distribución entre grupos por cada estrategia

Comparación de distribución entre grupos Kruskal Wallis	
Estrategia de aprendizaje	Valor de significancia
Motivación Intrínseca	0,036
Motivación Extrínseca	0,517
Valor de la Tarea	0,001
Atribuciones Internas	0,049
Atribuciones Externas	0,308
Autoeficacia y Expectativas	0,06
Concepción de la Inteligencia como modificable	0,031
Estado Físico y Anímico	0,453
Ansiedad	0,865
Autoevaluación	0,838
Conocimiento de Objetivos y Criterios	0,211
Planificación	0,233
Control Autorregulación	0,337
Control del contexto	0,737
Habilidades de interacción social.	0,292
Conocimiento de las fuentes.	0,457
Selección de información.	0,298
Elaboración de la información	0,083
Adquisición de información	0,485
Organización de información.	0,259
Personalización y creatividad/pensamiento crítico.	0,081
Almacenamiento Simple Repetición.	0,407
Almacenamiento memorización uso de nemotecnia.	0,334
Manejo de recursos.	0,291
Transferencia uso de la información.	0,433

La tabla N°2 muestra que hubo cuatro estrategias con diferencias significativas entre los grupos de estudiantes (correspondientes a cada

cluster docente): Motivación intrínseca, Valor de la tarea, atribuciones internas y concepción de la inteligencia como modificable

Tabla 3. Comparación por parejas de grupos de estudiantes para las estrategias con diferencias significativas. Prueba Post Hoc.

Comparación por parejas de grupos de estudiantes													
		Grupo 1-2		Grupo 1-3		Grupo 1-4		Grupo 2-3		Grupo 2-4		Grupo 3-4	
		Dif.	Sig.	Dif.	Sig.	Dif.	Sig.	Dif.	Sig.	Dif.	Sig.	Dif.	Sig.
1	Motivación Intrínseca	-12	0,52	10,21	0,49	20,58	0,13	22,21	0,14	32,58	0,01	10,36	0,17
2	Valor de la Tarea	-7,38	0,68	25,47	0,08	35,11	0,08	32,85	0,02	42,49	0	9,64	0,18
3	Atribuciones Internas	-21,1	0,26	5,75	0,705	14,11	0,3	26,87	0,07	35,23	0,011	8,36	0,27
4	Concepción de la Inteligencia como modificable	21,37	0,24	35,75	0,014	37,01	0	14,38	0,32	15,64	0,23	1,25	0,86

La tabla N° 3 muestra que existen diferencias significativas entre los grupos 1 con el 3 y con el 4, y de grupo 2 con el 3 y con el grupo 4. Cabe destacar que las diferencias más notorias se aprecian entre el grupo 2; correspondiente al clúster de docentes “más centrado en el aprendizaje con más habilidades docentes” y el grupo 4;

correspondiente al clúster de docentes “más centrado en la enseñanza con menos habilidades docentes”, ya que hubo diferencias inter grupos en 3 de las 5. estrategias, lo cual puede estar influido las diferencias entre las profesiones y educación continua de los integrantes de cada grupo. Situación que se analiza en la tabla N°4

Tabla 4. Educación continua de los docentes y clúster al que pertenece

Docente	Profesión	Postgrado	Cluster
1	Fonoaudiólogo	Sin postgrado	3
2	Fonoaudiólogo	Sin postgrado	3
3	Fonoaudiólogo	Mg Educación Superior	4
4	Profesor	Sin postgrado	4
5	Fonoaudiólogo	Mg (c) Educación	4
6	Profesor de física y ciencias naturales.	Mg (c) dirección de empresas. Mg gestión y dirección escolar de calidad	2
7	Odontólogo	Sin postgrado	4
8	Traductor Idioma extranjero.	Dr Lingüística	4
9	Psicóloga	Sin postgrado	3
10	Fonoaudiólogo	Diplomado Audiología	4
11	Profesor de Biología y Ciencias Naturales	Sin postgrado	4
12	Fonoaudiólogo	Sin postgrado	4
13	Fonoaudiólogo	Sin postgrado	3
14	Kinesiólogo	Sin postgrado	4
15	Fonoaudiólogo	Mg (c) Audiología	4
16	Profesor de Matemáticas	Doctor (c) enseñanza de las ciencias	4
17	Fonoaudiólogo	Mg trastornos del habla y del lenguaje	4
18	Fonoaudiólogo	Sin postgrado	4
19	Fonoaudiólogo	Sin postgrado	4
20	Fonoaudiólogo	Sin postgrado	4
21	Profesor de español	Mg Artes lingüísticas Dr Literatura	4
22	Fonoaudiólogo	Mg (c) Neurorehabilitación	4
23	Sociólogo	Mg Salud Pública Doctor (c) psicología y educación.	1
24	Fonoaudiólogo	Mg (c) Audiología	4

La tabla N° 4 muestra que los clústers 1 y 2, compuestos por académicos que según los resultados del cuestionario disponen de más habilidades docentes, presentan sólo un integrante cada uno. En el caso del clúster 1, conformado por los académicos cuyo enfoque es más centrado en la enseñanza y que ostentan más habilidades docentes, el único caso que queda clasificado dentro de él es el de un profesional no docente en proceso de obtención de su doctorado en psicología y educación. En el caso del clúster 2, conformado por académicos más centrados en el aprendizaje y con más habilidades docentes el único sujeto que resulta clasificado en dicho clúster es de profesión profesor y cuenta un magíster en educación además de estar cursando otro magíster.

Los clústers 3 y 4, compuestos por académicos que según los resultados del cuestionario disponen de menos habilidades docentes, son los que concentran al mayor número de sujetos. El clúster 3, integrado por académicos con un enfoque centrado en el aprendizaje y con menos habilidades docentes está integrado sólo por profesionales no docentes y que no cuentan con estudios de postgrado. Por su parte el clúster número 4, integrado por académicos con un enfoque centrado en la enseñanza y con menos habilidades docentes, es el que presenta el mayor número de sujetos y su composición es heterogénea. En este clúster se encuentra profesionales no docentes con y sin postgrado, así como académicos cuya profesión es la pedagogía también con y sin postgrado.

Discusión

Aunque en menor medida que en estudios previos, los hallazgos de este trabajo coinciden con la literatura en el sentido que las estrategias de aprendizaje que los estudiantes presentan diferencias significativas frente a metodologías docentes distintas (Gargallo, y otros, 2014) (Gibelli, 2014); (Cheang, 1993).

La mayor cantidad de docentes participantes del estudio (75%) quedan clasificados en el clúster 4, éste corresponde a académicos “más centrados en la enseñanza con menos habilidades docentes”. La situación descrita muestra que la mayor parte de los profesores responde el cuestionario de acuerdo a un patrón compatible con un déficit de habilidades específicas para la docencia. Los hallazgos se contraponen a los documentados por Gargallo y otros (2014), en su estudio, realizado con una muestra de 326 docentes, la mayor parte de ellos (29,5%) se sitúa como académicos en la categoría “más centrado en la enseñanza, con más habilidades docentes” seguido de cerca por el grupo “más centrado en el aprendizaje con menos habilidades docentes” (27%); pero coincide con lo planteado por Zabalsa (2007), quien señala que lo habitual es que más del 70 por ciento de los docentes universitarios no cuente con habilidades básicas para la docencia.

Uno de los dos clúster que obtuvo la menor cantidad de docentes se ubicó en el clúster 1, correspondiente a docentes “más centrado en la enseñanza con más habilidades docentes”, lo cual concuerda con el estudio de Gargallo et al. (2014), en donde de 326 docentes sólo 21,2 % de ellos se ubicó en la categoría “más centrado en el aprendizaje con más habilidades docentes”.

Se observa que la estrategia de aprendizaje “motivación intrínseca” presentó diferencias significativas entre el grupo 2 (más centrado en el aprendizaje con más habilidades docentes) y el grupo 4 (más centrado en la enseñanza con menos habilidades docentes), lo cual sugiere que la metodología docente y evaluativa y habilidades docentes implementadas por los profesores de ambos grupos ejercen influencia sobre el grado de utilización de esta estrategia. Esto coincide con las conclusiones de (Gargallo, y otros, 2014) y (Cheang, 1993) los que señalan que los docentes centrados en el aprendizaje favorecen la motivación intrínseca de los estudiantes. Son diversos los estudios que relacionan características del docente con la motivación que adquieren los estudiantes, lo que en general coincide con que un profesor de enfoque constructivista favorece el desarrollo de la automotivación por parte de los estudiantes, lo que por consiguiente, favorece también el aprendizaje (Lozano, García, & Gallo, 2000)

En la estrategia de aprendizaje “valor de la tarea” se observan diferencias significativas que posicionan al grupo 2 (más centrado en el aprendizaje y con más habilidades docentes) por sobre el grupo 3 (más centrado en el aprendizaje con menos habilidades docentes) y el grupo 4 (más centrado en la enseñanza con menos habilidades docentes) y entre el grupo 1 (“más centrado en la enseñanza con más habilidades docentes”) sobre el grupo 4 (“más centrado en la enseñanza con menos habilidades docentes”), lo cual concuerda con los resultados obtenidos por Gargallo et al. (2014), los cuales sugieren que una metodología más centrada en el aprendizaje y el mayor empleo de habilidades docentes permiten favorecer el desarrollo de la estrategia “valor de la tarea”, coincidiendo también con otros estudios como el desarrollado con estudiantes universitarios argentinos en que se encontró una relación significativa entre la calidad instruccional y el valor de la tarea asignado por los estudiantes (Sánchez & Esquivel, 2016)

En la estrategia “Atribuciones internas” se observa diferencias significativas del grupo 2 (“más centrado en el aprendizaje con más habilidades docentes”) sobre el grupo 4 (“más centrado en la enseñanza con menos habilidades docentes”), lo cual coincide con (Gargallo, y otros, 2014), ya que ellos sugieren que la metodología centrada en el aprendizaje favorece el desarrollo de la estrategia “atribuciones internas” (Beroglia, 2005)

En la estrategia “concepción de la inteligencia como modificable” se observan diferencias significativas del grupo 1 (“más centrado en la enseñanza con más habilidades docente”) sobre el grupo 3 (“más centrado en el aprendizaje con menos habilidades docentes”), lo cual coincide con (Gargallo, y otros, 2014), ya que ellos sugieren que la mayor utilización de habilidades docentes favorece el desarrollo de la estrategia “Concepción de la inteligencia como modificable”. Esta situación es a su vez coincidente con estudios previos que sugieren que ciertas prácticas y teorías implícitas de los docentes pueden influir sobre las teorías implícitas de los estudiantes, entre las que se encuentra la concepción de la inteligencia como modificable (Carpintero, González, Cabezas, & Fernandez, 2003)

A diferencia del estudio de (Gargallo, y otros, 2014), en este trabajo sólo se encontró diferencias significativas en las cuatro estrategias de aprendizaje y los cuatro intergrupos anteriormente señalados, no encontrándose diferencias significativas para el resto de las estrategias de aprendizaje e intergrupos.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio encontraron diferencias significativas en cuatro estrategias de aprendizaje en favor de los grupos de estudiantes que son enseñados por docentes más centrados en el aprendizaje y con mayores habilidades para la docencia.

Uno de los elementos que llama la atención en los resultados de este estudio es el alto porcentaje de académicos (75%) que resulta categorizado en el clúster “*más centrado en la enseñanza con menos habilidades docentes*”, es decir, profesionales que, de acuerdo a los resultados de la aplicación del instrumento elegido, no cuentan con una metodología centrada en el aprendizaje ya que su concepción del proceso educativo se basa principalmente en la transmisión de información.

Las estrategias de aprendizaje en las que se encontró diferencias significativas corresponden a la subescala de estrategias motivacionales, favoreciendo en todos los casos al grupo 2 (“*más centrado en el aprendizaje con más habilidades docentes*”) y el grupo 1 (“*más centrado en la enseñanza con más habilidades docentes*”) sobre el grupo 3 (“*más centrado en el aprendizaje con menos habilidades docentes*”) y el grupo 4 (“*más centrado en la enseñanza con menos habilidades docentes*”).

Se aprecian diferencias significativas en la estrategia de aprendizaje “*Motivación Intrínseca*” en favor del grupo 2 con respecto al grupo 4; en la estrategia de aprendizaje “*valor de la tarea*” en favor del grupo 2 por sobre el grupo 3 y el grupo 4, y del grupo 1 sobre el grupo 4; en la estrategia “*atribuciones internas*” nuevamente del grupo 2 sobre el grupo 4; y en la estrategia “*concepción de la inteligencia como modificable*” del grupo 1 sobre el grupo 3.

Esto sugiere que el uso de estas estrategias de aprendizaje se ve favorecido cuando los estudiantes son enseñados por académicos que

cuentan con un acabado manejo de habilidades docentes, como son los académicos clasificados en los grupos 1 y 2; y en menor medida, cuando los estudiantes son enseñados por académicos con un enfoque centrado en el aprendizaje, como es el caso de los académicos clasificados en los grupos 2 y 3. Estos resultados coinciden con la premisa teórica de que los profesores centrados mayormente en el aprendizaje y que cuentan con habilidades docentes favorecen el desarrollo de estrategias de aprendizaje que tienden a la autorregulación, propuesta que se corresponde con los resultados de la investigación de (Gargallo, y otros, 2014) y (Cheang, 1993)

Cabe destacar que los estudiantes enseñados por docentes de la categoría “*más centrado en el aprendizaje y con más habilidades docentes*” presentaron desarrollo de las estrategias que aportan a la autorregulación del aprendizaje pertenecientes a la subescala de estrategias motivacionales; pero no así en estrategias afectivas, metacognitivas, de control de contexto, interacción social y manejo de recursos, y de búsqueda, selección, procesamiento y uso de la información. del resto de las subescalas que también aportan a la autorregulación del aprendizaje.

Los resultados de este estudio permiten concluir que los estudiantes de la carrera de fonoaudiología de la UPV sede Chillán utilizan en mayor medida estrategias de aprendizaje que tienden a la autorregulación cuando son enseñados por académicos que cuentan con habilidades docentes y cuyo enfoque es constructivista, es decir centrado en el aprendizaje. Los académicos de esta universidad que de acuerdo a los instrumentos aplicados cumplen con esta característica son una minoría, por lo que los estudiantes utilizan en la mayor parte de las asignaturas estrategias de aprendizaje que no tienden a la autorregulación.

Bibliografía

- Acevedo, C. C. (2009). Estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios y de enseñanza media. *Revista estilos de aprendizaje*, 2(4). Obtenido de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/173/134>
- Acevedo, C., Chiang, M., Madrid, V., Montecinos, H., Reinicke, K., & Rocha, F. (2009). Estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios y de enseñanza media. *Revista estilos de aprendizaje*.
- Beroglia, R. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas*.
- Carpintero, E., González, C., Cabezas, D., & Fernandez, M. (2003). Analisis de las teorías implícitas de la inteligencia en los alumnos de eudación primaria. *Edupsykhe*, 2(1). Obtenido de <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3739>
- Cheang, K. (27 de May de 1993). Effect of Learner-Centered Teaching on Motivation and Learning Strategies in a Third-Year Pharmacotherapy Course. *American Journal of Pharmaceutical Education*(27). doi:doi: [10.5688/aj730342](https://doi.org/10.5688/aj730342)
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Mc Graw-Hill.
- De Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Revista Aula*, 18. Obtenido de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/8875
- Fondón, I. M. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Scielo*, 3(2), 21-28. doi:[10.4067/S0718-50062010000200004](https://doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004)
- Fondón, I., Madero, M., & Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Scielo*, 3(2). doi:doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004
- García, E. G. (Mayo-Julio de 2011). La influencia del conductismo en la formación del profesional de enfermería. *Razón y palabra*, 76.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y de evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*.
- Gargallo, B. (Septiembre-Diciembre de 2008). Estilos de docencia y de evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 66(274). Obtenido de <https://revistadepedagogia.org/lxvi/no-241/estilos-de-docencia-y-evaluacion-de-los-profesores-universitarios-y-su-influencia-sobre-los-modos-de/101400010052/>
- Gargallo, B. S. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de educación*, 51(4). doi: <https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- Gargallo, B. S. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 21(9), 9-41. Obtenido de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4397>
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Clemente, M., Navalón, S., & García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista española de Pedagogía*, 274(77). Obtenido de <https://revistadepedagogia.org/lxxii/no-259/metodologia-centrada-en-el-aprendizaje-su-impacto-en-las-estrategias-de-aprendizaje-y-en-el-rendimiento-academico-de-los-estudiantes-universitarios/101400010406/>
- Gargallo, S.-R. y.-P. (2009). El cuestionario CEVEAPEU: Un instrumento para la evaluación de la estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación*, 15(2), 1-31. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612906006.pdf>
- Gibelli, T. (2014). *Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contextos mediados por TIC*. SEDICE, Facultad de Informática. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/38274>
- Hernandez, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernandez, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Lozano, L., García, E., & Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*.
- Manzini, J. L. (2000). Declaración de Helsinki: Principios éticos para la investigación médica en sujetos humanos. *Scielo*, 6(2). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2000000200010>
- Márquez, C. F. (2014). Aprendizaje autodirigido y su relación con estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de medicina. *Revista médica de Chile*, 142(11). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014001100009>
- Prieto, R. (2006). *Técnicas estadísticas de clasificación, un ejemplo de análisis de clúster*. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Robles, P. &. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 18. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344619>
- Salim, S. (2006). Motivación, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1). Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/137>
- Sánchez, J., & Esquivel, S. (2016). Calidad instruccional docente, valor de la tarea, autoeficacia y aburrimiento: un modelo de atención en clase. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*.

Estrategias de aprendizaje y metodología de enseñanza

Carrera de fonoaudiología

Sánchez, M. & V. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 20(1), 153-171. Obtenido de file:///C:/Users/monica.perez/Downloads/97551-Texto%20del%20art%C3%ADculo-392571-1-10-20100310.pdf

Sánchez, M., & García- Varcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 20(1). Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97551>