



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CENTRO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
"MANUEL F. GRAN"

**ACCIONES DOCENTES-METODOLÓGICAS PARA LA DINÁMICA SEMIPRESENCIAL DE
ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA GESTIÓN SOCIOCULTURAL PARA EL DESARROLLO.**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN GESTIÓN DE
PROCESOS UNIVERSITARIOS**

Autor: Lic. Yamilka Milanés Avila

Tutor: Dr.C Rosario León Robaina

Santiago de Cuba
2019

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que de una manera u otra contribuyeron a la realización de este complejo proceso de investigación, en especial a la Doctora en Ciencias, Rosario León Robaina.

Muchas gracias a todos.

Dedicatoria

Dedico los resultados de este proyecto de investigación a la memoria de nuestro Maestro mayor, el Comandante en Jefe Fidel; a mi familia y todos aquellos de una forma u otra contribuyeron a que este gran sueño se hiciera realidad.

RESUMEN

El proceso de formación de profesionales que se desarrolla en la modalidad de estudio semipresencial de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis, evidenció que los estudiantes poseen insuficiente dominio sobre las habilidades profesionales básicas registradas en el plan de estudio de la carrera, debido a que la generalidad de los docentes durante la concepción didáctica de clase encuentro, no consideran los estilos de aprendizaje que estos utilizan en el proceso de aprendizaje, es por eso, que se propone un sistema de acciones docentes-metodológicas dirigidas a favorecer la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático) en esta modalidad de estudio. Para constatar el estado actual de dicha problemática y fundamentar la nueva propuesta, se emplearon métodos de nivel teóricos como: análisis-síntesis, sistémico-estructural, histórico-lógico, el estadístico-matemático y empíricos como la revisión documental, la encuesta, taller de socialización y el Cuestionario de Honey y Alonso sobre estilos de aprendizaje, de manera que, la nueva propuesta le otorgó un carácter renovador en el proceso de dirección de la enseñanza y aprendizaje en contexto objeto de investigación.

Índice

CONTENIDO		Pág.
Dedicatoria		-
Agradecimiento		-
Índice		-
Introducción		1
Capítulo I	FUNDAMENTOS TEÓRICOS–METODOLÓGICOS DE LA MODALIDAD DE ESTUDIO SEMIPRESENCIAL.	
1.1	Fundamentos teóricos del proceso de formación semipresencial en la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo.	9
1.2	Los estilos de aprendizaje y su dinámica como centro de atención del modelo educativo semipresencial del Gestor Sociocultural para el Desarrollo.	21
1.3	Situación actual de los estilos de aprendizaje y su dinámica en el modelo educativo semipresencial del Gestor Sociocultural para el Desarrollo.	29
Conclusiones parciales del capítulo I		38
Capítulo II	ACCIONES DOCENTES-METODOLÓGICAS PARA LA DINÁMICA SEMIPRESENCIAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE.	
2.1	Fundamentos teóricos del sistema de acciones docentes-metodológicas	40
2.2	Acciones docente-metodológico centrada en la dinámica semipresencial de estilos de aprendizaje.	47
2.3	Propuestas de tareas docentes para la dinámica semipresencial de estilos de aprendizaje a través de la clase encuentro.	55
2.4	Validar la factibilidad de las acciones docentes-metodológicas propuesta para la dinámica semipresencial de estilos de aprendizaje.	63
Conclusiones parciales del capítulo II		66

Conclusiones generales	68
Recomendaciones	69
Bibliografías	-
Anexos	-

INTRODUCCIÓN

Es incuestionable que, la educación superior en Cuba tiene como objetivo una sólida formación científico técnico, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con el fin de lograr profesionales revolucionarios, cultos, competentes, independientes y creadores, para que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general (Ministerio de Educación Superior [MES], 2018, p.648).

En consecuencia, la modalidad de estudio semipresencial surge como necesidad de encontrar un modelo de formación intermedio entre dos posiciones extremas; la presencial y a distancia para dar respuesta a la formación de profesionales en la educación superior (Rey, Matos, Tardo, y Cruz, 2011); tanto en las sedes centrales, filiales y centros universitarios municipales. (MES, 2018).

Por eso, autores como, Aznar Díaz, (2005) y Rodrigo López, (2003) (Como se citó en Caballero, y Robles, 2007) apuestan por una metodología semipresencial para la universidad (...) que combine lo mejor de ambas metodologías, la tradicional (trabajo directo de habilidades y actitudes, interacción,...) y la virtual o a distancia (flexibilidad horaria, accesibilidad a la información, rapidez en la comunicación, economía,...), como manera de ajustarse a los nuevos tiempos y a las nuevas necesidades por lo que, esta mezcla de canales de aprendizaje enriquece el método formativo y permite individualizar la formación a cada uno de los destinatarios y cubrir más objetivos de aprendizaje.

De ahí que, la semipresencialidad sea un sistema o proceso educativo en el cual el estudiante no asiste diariamente a la clase, solamente una vez por semana o al mes al centro de estudios. (...) con la singularidad de que (...) recibirá orientaciones del docente sobre aquellos temas o contenidos que hayan originado dudas o alguna inquietud o exijan una explicación más amplia y desarrolla su base pedagógica en la llamada corriente constructivista es decir, en donde el estudiante o aprendiz es quien

va construyendo su propio conocimiento, basado en sus conocimientos previos. (Valenzuela, 2006, p.4)

Para Román y Martínez,(2015) (...) el perfeccionamiento de esta modalidad en Cuba debe centrarse en la estructuración de un proceso de enseñanza-aprendizaje propio, donde el profesor sea, más que un orientador de contenidos, un ente activo en la guía y el acompañamiento del estudiante en el aula y fuera de ella; en función de que este último logre la gestión del conocimiento y el desarrollo personal constante, en consonancia con las características específicas de su contexto de actuación sociolaboral y educativo.(p.37).

Por consiguiente, existen determinadas características para desarrollar esta modalidad, donde precisamente se amplían los escenarios de formación más allá de las cuatro paredes del aula, la enseñanza se vuelve más flexible, que no menos formal, se producen cambios en el tiempo, espacio y formas de comunicación, se potencia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el aprendizaje cooperativo y el autoaprendizaje que promueve el aprendizaje activo; los profesores no desaparecemos, se realizan adaptaciones de los medios a las características, necesidades, inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje de nuestros alumnos. (Llorente, 2010).

Para Román y Martínez, (2015)... la concreción de las universidades locales ha encontrado en los Centros Universitarios Municipales un espacio en lo que es posible organizar estudios semipresenciales siempre que, se favorezca a través del proceso de formación de profesionales la combinación eficiente de actividades presenciales y acciones de aprendizaje autónomo.(MES, 2018).

Por consiguiente, el estudiante de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, tiene que ser capaz de comprender, sistematizar y generalizar las habilidades profesionales básica a través de la clase encuentro, donde tiene que relacionarse con categorías didácticas fundamentales como: encuentros presenciales, autopreparación, consulta, guía de estudio, trabajo independiente y estudio individual

que, en su conjunto determinan el dominio que este pueda poseer sobre ellas; siempre que, demuestre un dominio casi total de los diferentes estilos de aprender.

La teoría sobre los estilos de aprendizaje tiene gran significación teórico-práctica para aquellos que tienen la responsabilidad de dirigir el proceso de apropiación de contenidos profesionales en diferentes espacios y escenarios y, dada su importancia, disímiles son las significaciones que en el ámbito de las ciencias pedagógicas y psicológicas le han otorgado diversos investigadores; en tal sentido, para Gallego y Alonso (2008) “es la manera como la persona puede pensar, aprender, enseñar o conversar” (p.24).

No cabe duda que los estilos de aprendizaje, juegan un papel esencial dentro del proceso de formación del profesional lo que significa, lograr una adecuada efectividad en el proceso de dirección de la enseñanza siempre que, conduzca a un aprendizaje que responda a las necesidades educativas del que aprende.

Está claro que, el interés por los estilos de aprendizaje, sus procesos, características, evaluación y particularidades, se ha convertido desde hace algunos años, en centro de atención de didactas y pedagogos así pues, diversas son las investigaciones realizadas en los últimos años en función del desarrollo de los estilos de aprendizaje; (Gutiérrez; García y Vieira, 2012); (Gallego y Alonso, 2012); (Araiza et al, 2013); (Isaza, 2014); (Antelm, Cacheiro y Gil, 2015); (Maureira y Flores, 2016); (Sánchez, Ogaz, Montoya y Jiménez, 2017); (García, Castalleda y Mansilla, 2018); las que abordaron temáticas relacionadas con:

- Estudio de las variables que influyen en los estilos de aprendizaje de diferentes grupos,
- Los estilos de aprendizaje como una estrategia pedagógica del siglo XXI,
- Influencia en los estilos de aprendizaje en estudiantes,
- Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior,

- Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje,
- Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación,
- Estilos de Aprendizaje en una Institución de Nivel Superior,
- Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje.

Estas y otras ideas fueron contextualizadas en el proceso de formación del profesional del Licenciado en Gestión Sociocultural para el desarrollo, en el CUM San Luis, donde se tomó una muestra de investigación constituida por 26 individuos, de los cuales 8 fueron docente y 18 estudiantes para un 61.5 y 48.6 % respectivamente; con el objetivo de diagnosticar el estado actual de los estilos de aprendizaje y su dinámica en la modalidad semipresencial; en tal sentido se utilizaron técnicas de investigación científica de nivel empírico, como la observación a clases, encuesta a docentes y estudiantes, revisión documental y el diagnóstico (CHAEA) Cuestionario de Honey y Alonso sobre Estilos de Aprendizaje, donde se manifestaron las siguientes dificultades:

Insuficiencias detectadas en los docentes:

- Insuficiencias en el diseño de actividades de aprendizaje en función de las particularidades y necesidades cognitivas de los estudiantes,
- Insuficiencia en la concepción de actividades de aprendizaje que satisfagan diversas formas de aprender de los estudiantes,
- Insuficiente conocimiento de los referentes teóricos- metodológicos que fundamentan los estilos de aprendizaje y su dinámica a través de la clase encuentro,
- Insuficiencia en el uso de métodos de enseñanza que favorezcan el protagonismo estudiantil durante el proceso de gestión del conocimiento.

Insuficiencias detectadas en los estudiantes:

- Insuficiencias para reconocer alternativas personalizadas vinculadas con su forma particular de aprender.
- Insuficiencias para reflexionar de modo sistemático en cuanto a su manera particular de aprender.
- Insuficiencias para aprender a través de diferentes estilos.
- Insuficiencias en el aprendizaje y dominio de habilidades profesionales básicas.

Este conjunto de insuficiencias diagnosticadas provocan a grandes rasgos que el futuro egresado de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, no pueda incidir con efectividad y protagonismo en el fortalecimiento de la identidad cultural, sentido de pertenencia y calidad de vida de la población en el desarrollo social. (Plan de Estudio “E” de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, 2016).

Teniendo en cuenta, la situación problemática y los argumentos anteriormente se define como **problema de investigación científica**: ¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades profesionales básicas en los estudiantes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis?

Se hace necesario asumir entonces como **objeto de investigación**: proceso de formación semipresencial de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo y como **campo de acción** la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje.

Lo anterior exige de las ciencias de la educación (...), la búsqueda de nuevos paradigmas, enfoques, modelos que, de manera científica se aproximen a la esencia (...) de este complejo proceso, revelando sus leyes y regularidades, explicando y prediciendo su comportamiento en función de dicha naturaleza, ofreciendo a la práctica pedagógica estrategias flexibles (Fuentes, 2000, p.15)

Existe la necesidad imperiosa de transformar e incorporar al proceso de formación del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, nuevas prácticas

pedagógicas docentes que dinamicen desde una perspectiva semipresencial los estilos de aprendizajes propuestos por Alonso, Gallego y Honey (2005): (estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático), como alternativa promotora del desarrollo de modos, y habilidades registradas en el modelo del profesional.

En coherencia con el problema, objeto, y campo de acción, declaramos como **objetivo de investigación** la propuesta de un sistema de Acciones docentes-metodológicas para la dinámica semipresencial de estilos de aprendizaje que favorezca la formación de habilidades profesionales básicas en los estudiantes en el contexto de formación del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

Considerando lo anteriormente expuesto se definió como **Idea a defender** la siguiente, se pueden minimizar las insuficiencias que se manifiestan los estudiantes durante el desarrollo de habilidades profesionales básicas en el Proceso de Formación del Profesional del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis, si se concibe un sistema de acciones docentes-metodológicas centrada en la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje que favorezca la formación de habilidades profesionales básicas.

Para dar cumplimiento al objetivo general expuesto se proyecta las siguientes **tareas científicas:**

1. Fundamentos teóricos-metodológicos relacionados con el proceso de formación semipresencial.
2. Fundamentar la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje.
3. Caracterizar el estado actual de la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje en el Proceso de Formación del Profesional del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el municipio San Luis.
4. Elaboración de acciones docentes- metodológicas para la dinámica de los estilos de aprendizaje en el modelo pedagógico semipresencial que se desarrolla en el Proceso Formación del Profesional de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis.

5. Validar la metodología docente para la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje en el Proceso de Formación del Profesional del Gestor Sociocultural, en el CUM San Luis a través de un taller de socialización.

Los **métodos de nivel teórico:**

Histórico-lógico: para analizar las principales tendencias didácticas de los estilos de enseñanza-aprendizaje semipresencial en el proceso de formación del profesional en Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

El análisis-síntesis y la inducción-deducción en la interpretación de la información documental para la determinación de antecedentes, elaboración de las Acciones metodológicas-docentes, así como la obtención de las tendencias que caracterizan el comportamiento de los estilos de enseñanza-aprendizaje semipresencial.

Sistémico-estructural: para la concepción y diseño de las Acciones docentes-metodológicas y las relaciones que se establecen entre sus etapas.

Estadístico-matemático: para el análisis de varianza de clasificación simple y comparación múltiple de media mediante la prueba de Duncan para $p \leq 5 \%$ a través de programa InfoStat versión 20191.

Los **métodos de nivel empíricos** se utilizaron en la etapa inicial de la investigación con el objetivo de determinar el estado actual del desarrollo de la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje en la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis, entre lo que podemos citar los siguientes: encuesta a docentes y estudiantes, revisión documental, diagnóstico (CHAEA) Cuestionario de Honey y Alonso sobre Estilos de Aprendizaje y taller de socialización.

Significación práctica: se pone a disposición del colectivo de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, del CUM San Luis un sistema de acciones docentes-metodológicas centradas en la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje, para el desarrollo de habilidades profesionales básicas en los estudiantes.

La tesis está estructurada en introducción, dos capítulos, conclusiones y recomendaciones. En el primer capítulo se presenta la caracterización epistemológica del objeto y campo de la investigación, el análisis histórico tendencial y los elementos que caracterizan el comportamiento de estos en el CUM San Luis. El capítulo dos recoge el sistema de acciones docentes- metodológicas para la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje que se desarrolla en el Proceso de Formación Profesional de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

CAPITULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS–METODOLÓGICOS DE LA MODALIDAD DE ESTUDIO SEMIPRESENCIAL CENTRADO EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU DINÁMICA.

En este capítulo se analizan los fundamentos teóricos - metodológicos actuales que caracterizan y sustenta la modalidad de estudio semipresencial en el proceso de formación del profesional en la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo así, como aquellas concepciones didácticas que conceden especial atención a los estilos de aprendizaje y su influencia en el desempeño estudiantil durante la gestión de conocimiento asimismo, como el modo en que se manifiestan ambos procesos en los momentos actuales en el Centro Universitario Municipal de San Luis.

1.1. Fundamentos teóricos del proceso de formación semipresencial en la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

Inicialmente, a partir del año 1959, la política social del estado cubano ha implicado la inversión de cuantiosos recursos materiales, humanos y financieros para atender la educación de nuestro pueblo de manera que, en los años 60 se estableciera la enseñanza universitaria gratuita y la creación de un sistema de becas que amplió las posibilidades de estudios universitarios a estudiantes de sectores humildes de la población de todas las provincias del país y, al mismo tiempo permitió establecer nuevos compromisos contraídos de la educación superior con la sociedad (Horruitinier, 2008).

Por otra parte, años más tarde, se dio inicio a los cursos para trabajadores (CPT), suceso que permitió una masividad de los estudios superiores a trabajadores así mismo en los años 2000-2004, surge con fuerza el proceso de universalización de la educación superior en todos los municipios del país y, actualmente una nueva etapa, caracterizada por un franco proceso de cambio y transformación de viejas concepciones que a la vez incorpora todo lo ya alcanzado, dando lugar al surgimiento de una nueva universidad, más acorde con los requerimientos de la sociedad cubana actual.(Horruitinier, (2008).

Es evidente que, en los momentos actuales, la Educación Superior se enfrenta a desafíos que influyen en la consecución de su encargo social, centrado en elevar la calidad de la educación y contribuir a la formación de una cultura integral de la sociedad, lo que demanda nuevas exigencias en la labor del profesional e implica nuevos roles para estudiantes y profesores (Rey, Matos, Tardo, y Cruz, 2011).

A causa de la demanda de ingreso a la universidad, las carencias mostradas por la enseñanza a distancia, la falta de recursos para extender un número mayor de cursos presenciales, y la necesidad de que el estudiantado cuente con mayor tiempo para desarrollar otras actividades económico y sociales, se comenzó a estructurar una nueva modalidad denominada enseñanza mixta o semipresencial. (Román y Martínez, 2015, p-90).

De modo similar, Román y Martínez, (2015) también expresan que, el surgimiento de esta modalidad de estudio se ha asociado, en algunos espacios educativos, al fracaso del e-learning y surge como alternativa combinando la enseñanza presencial con la tecnología.

En la bibliografía especializada es común encontrar diferentes términos para hacer referencia a la enseñanza semipresencial; por lo que en el mundo anglosajón se habla del «blended learning» e «hybrid model», mientras que en la literatura hispana, aparecen con frecuencia los conceptos de: «educación flexible», «formación mixta», «aprendizaje mixto», «aprendizaje mezclado», aunque otros autores consideran que el término más utilizado es «enseñanza semipresencial».

Para Simón, Benedí y Blanché, (2013), abordan que el concepto Blended Learning se ha traducido en un sinfín de términos: “semipresencialidad”, “aprendizaje combinado”, “aprendizaje híbrido”, “aprendizaje mixto” o “instrucción tecnológica”.

A su vez, Horno (como se citó en Rey, 2007), considera la enseñanza semipresencial como una serie de sesiones presenciales con un tiempo de trabajo autónomo, no presencial (individual o colaborativo), donde se puede hacer uso de las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs).

Mientras que, Caballero y Robles, (2007) expresan que la formación semipresencial es un modelo de "formación combinada" o de "enseñanza mixta", facilita el acceso al conocimiento a todas las personas interesadas; reduce de forma muy importante el tiempo de presencia del alumno en clase; permite al alumno seguir con el proceso continuo de aprendizaje, con el fin de mejorar sus conocimientos y su trayectoria de desarrollo profesional, sin dejar sus responsabilidades, ni sus obligaciones personales y profesionales.

Finalmente, Olachea, Caniffi y Peccia, (2018) refiere que la modalidad semipresencial junto a la incorporación de las Tics genera nuevos sistemas de evaluación configurados no solo para evaluar y calificar el final de un curso, sino que para proponer una serie de actividades, de carácter evaluables, que faciliten la asimilación conceptual y el desarrollo progresivo de las competencias.

Actualmente, expertos como Graham (2013) sugieren que el aprendizaje combinado designa un amplio espectro de posibilidades, que combina Internet y medios digitales, con metodologías de aula más tradicionales que requieren la presencia física del profesor y los estudiantes.

La educación semipresencial exige un cambio de actitud y en las técnicas de enseñanza por parte de los docentes, ya que lo memorístico y repetitivo no tiene cabida en este proceso, debido a que el alumno se convierte en generador de su propio conocimiento en base a los materiales diseñados por el docente (Aguilar, Fuentes, López y Rivera, 2019)

Este modelo concibe el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con una visión distinta a la de la enseñanza presencial al caracterizarse, entre otros aspectos, por estar centrado en el estudiante, pues el éxito y los avances dependen de su esfuerzo personal y del empeño en gestionar su propio aprendizaje, lo que presupone una independencia cognoscitiva que posibilite el autoaprendizaje a través del estudio independiente, una adecuada autopreparación y una correcta orientación y control, por parte del profesor. (Rey, Matos, Tardo y Cruz, 2011).

Autores como Benítez, Díaz, Vega, Mejias, como se citó en Hernández y Horruitiner (2006), proponen un modelo de formación, que combinen las formas pedagógicas presenciales con los recursos tecnológicos y de la información, centrados en el estudiante y en los factores sociopolíticos, pedagógicos, tecnológicos y económicos, garantizando la calidad en su formación y de manera flexible contribuya al vínculo estudio-trabajo.

Según García, (2001) la semipresencialidad se distingue por cuatro rasgos esenciales en el proceso de formación de profesionales,

1. La casi permanente separación del profesor–formador y alumnos en espacio y tiempo.
2. El estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, ritmo de estudio, itinerario, actividades, tiempo de evaluaciones, entre otras y se puede complementar con posibilidades de interacción en encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo.
3. La comunicación mediada de doble vía entre profesor–formador y estudiantes y en algunos casos de estos entre sí mediante diferentes recursos.
4. El soporte de una institución/ organización que planifica, diseña y produce materiales (por si misma o por encargo), evalúa y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.

De manera similar Torricella, (2007) apunta que la enseñanza semipresencial comparada con la presencial difiere en que:

1. El profesor y los estudiantes no coinciden siempre en espacio y tiempo físicamente.
2. Es necesario que existan elementos mediadores entre el profesor y los estudiantes para ambos momentos, los presenciales y los semipresenciales.
3. Elimina el paradigma de la clase tradicional en la rígida frontera espacio tiempo.
4. El aprendizaje es descentralizado de un espacio y tiempo determinado.

Está modalidad semipresencial se alimenta de diversos medios de enseñanza (...) con el propósito de facilitar el autoaprendizaje de los estudiantes y compensar así la menor cantidad de horas de contacto físico profesor alumno. A su vez, estos medios de enseñanza facilitan la labor docente del profesor a tiempo parcial, poseedor de una inestimable experiencia profesional pero carente de experiencia pedagógica (Alarcón, 2008, p.11)

Caracterizar este nuevo tipo de modalidad educativa, permite determinar los atributos peculiares que la distinguen de otros modelos educativos, nos remite al tradicional proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual sus principales actores son: el docente, el estudiante y los contenidos.

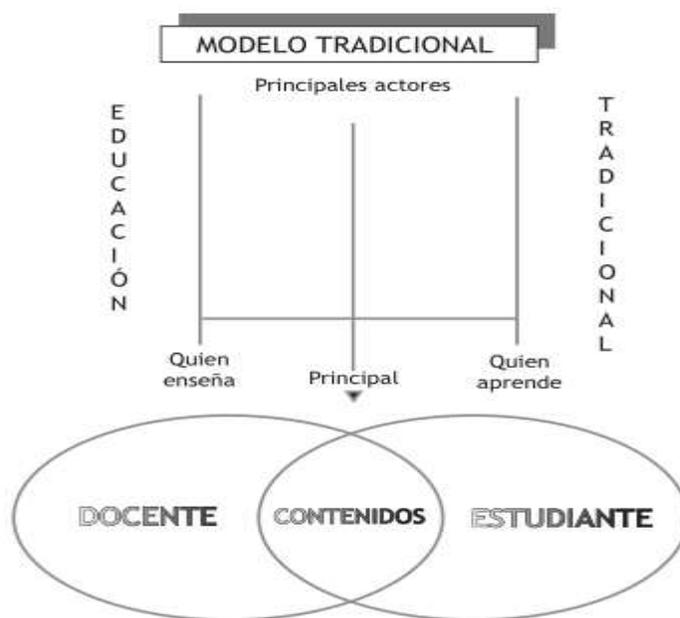


Figura 1. Modelo de enseñanza tradicional

Fuente. Tomado de Valenzuela, (2006)

Como se expresa en la figura 1, para Valenzuela, (2006) este modelo pedagógico tiene características esenciales que lo diferencian del resto; sin embargo considera que para tener una plena comprensión de esta debemos remitirnos al modelo educativo presencial, donde sus principales actores son el docente, el estudiantes y los contenidos, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje gira en torno a la

“transmisión de los contenidos” modo que, a nuestro juicio ha limitado la independencia cognitiva de los estudiantes y el protagonismo personalizado ante el objeto de aprendizaje en cuestión.



Figura 2. Modelo de enseñanza semipresencial

Fuente. Tomado de Valenzuela, (2006)

Para Coll y Pozo, (1992) como se citó en Valenzuela (2006), la figura 2 refiere un cambio de protagonismo sobre todo al nivel de contenidos que, a diferencia del modelo tradicional que ocupa el centro, en este semipresencial su lugar es al servicio del estudiante pues, el docente ya no “enseña” sino que “facilita”, pero no en el sentido de “hacer fácil” sino de proporcionar las herramientas didácticas y pedagógicas que le faciliten al estudiante el verdadero estudio y el desarrollo de sus capacidades cognitivas, así como del aprendizaje de contenidos, procedimientos y actitudes.

Valenzuela, (2006), relaciona una serie de características que distinguen esta modalidad de estudio y, con la que coincidimos totalmente:

Características a nivel del docente:

- Aparente separación entre el docente y el estudiante. Aunque los estudiantes no vean a sus profesores todos los días y solamente un día a la semana, esto no implica que exista un aislamiento, existe un fuerte nexo que son los materiales o guías de estudio.
- Nuevo rol del docente. El docente asume el papel de un facilitador, de un guía o de un tutor, de un mediador entre el mundo del conocimiento y el mundo de sus estudiantes.
- Innovación metodológica. El docente debe conocer y saber aplicar nuevas metodologías que le permitirán además de la variedad, un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Cambio de actitud ante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Una característica muy necesaria en un docente dentro de este sistema es el de ver y concebir la educación como un proceso de cambio y de crecimiento distinto al tradicional bancario.

Características a nivel del estudiante.

- Dependencia más consciente por parte del estudiante. El estudiante controla el tiempo, espacio, ritmos de estudio, actividades, etc., durante el resto de días que no está presencialmente en el aula. Esto le exige que elabore un cronograma de trabajo y, sobre todo, que trate de cumplirlo diligentemente.
- Cambio en la forma de estudio por parte del estudiante. Exige mucha autodisciplina por parte del estudiante ya que el éxito de este sistema dependerá de su dedicación, perseverancia y disciplina de estudio.
- Posibilidades de interacción. Esta interacción se realiza a través de encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo, favoreciendo de esta manera el proceso de aprendizaje.

Características a nivel del contenido:

- Nuevo tratamiento de los contenidos. Los contenidos programáticos no sólo se tratarán por sí mismos, sino que tanto el docente como el estudiante los deben de cuestionar, interpelar, analizar, sintetizar, evaluar, etc. Los contenidos no son exclusivamente para “memorizar” y luego en la evaluación “repetirlos”. Cuando el estudiante es capaz de decir con sus propias palabras las principales ideas y, todavía más, de desarrollar habilidades de orden superior como de analizarlas, sintetizarlas, relacionarlas, confrontarlas, etc., entonces esos contenidos habrán cumplido con su cometido al convertirse en elementos generadores de conocimientos.
- Diseño de materiales apropiados. Para este tipo de educación semipresencial se necesita la elaboración de materiales alternativos, es decir, de textos o guías de trabajo y/o estudio que le permitan al estudiante un estudio independiente el resto de la semana y que realmente sean una guía que los oriente paso a paso en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El soporte de una organización/institución que planifica, diseña, produce materiales (por sí misma o por encargo) y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría. Si se desea un cambio en educación, no lo puede hacer sólo el docente, necesita mucho del apoyo y asesoría de las autoridades académicas a través de sus respectivos coordinadores

Horruitinier, (2008), al referirse a la semipresencialidad, señala que el Ministerio de Educación Superior en Cuba ha concebido un modelo formativo, desconcentrado, acercando a los lugares de residencia y los centros de trabajo la formación, permitiendo a las Universidades asimilar matriculas masivas, donde no exista ni el desaliento, ni el fracaso, las características que lo distinguen son las siguientes:

- Flexible: para que pueda adaptarse a diversas situaciones laborales, a particularidades territoriales y al ritmo individual de aprovechamiento académico, contrariamente a lo que sistemáticamente se evidencia en los

diferentes tipos de clase encuentro que los docentes conciben en función del dominio y apropiación de habilidades profesionales básicas.

- Estructurado: porque permite favorecer la organización y desarrollo del aprendizaje, por tanto, en nuestra opinión, la clase encuentro en la modalidad de estudio semipresencial se erige a través del docente en un factor clave, de modo que, la concepción de actividades de aprendizaje enfocadas en los estilos de aprendizaje debe de constituir un factor a tener en cuenta.
- Centrado en el estudiante: este debe ser capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación, siempre que, desde las actividades docentes que se diseñen por el docente, sean considerado el modo, preferencia y estilo que este utiliza para aprender las habilidades profesionales básicas en el contexto del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo.
- Con elementos presenciales: que posibiliten que los profesores los guíen, apoyen y acompañen ya que, con regularidad esto no sucede en el proceso de formación del profesional del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

Para Aguilar (2011) la Educación Semipresencial se basa en un conjunto de técnicas de aprendizaje que sirven para orientar los aprendizajes de los adultos, se fundamenta en el aprendizaje basado en problemas, puesto que son el punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos que se aplican a cualquier edad, así mismo no se contraponen a la pedagogía, sino que ambas se complementan.

La semipresencialidad le proporciona al estudiante la flexibilidad para organizar sus ambientes de aprendizajes presenciales y virtuales de manera que, apoye a las necesidades de una población diversa, así como de proveer una educación de calidad. Esta modalidad de educación, requiere de mayor dedicación de horas de trabajo para atender, orientar, facilitar y evaluar el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes (Ojeda, 2012, p.67).

También promueve el aprendizaje autónomo, puesto que, el estudiante trabaja a su propio ritmo para adquirir información o conceptos de base, se apoya en prácticas presenciales centradas en el aprendizaje activo y en la aplicación de experiencias. En esta educación se utiliza metodologías como el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas, en las que se incentiva la toma de decisiones en vez de las clases magistrales (Galán, 2013).

La Educación Semipresencial incorpora estrategias metodológicas que permiten que el proceso de enseñanza aprendizaje sea construido de manera sincrónica y asincrónica, con mayor libertad de interacción, asociando formas multisensoriales de adquisición de las informaciones. Las interacciones se realizan de forma horizontal con el propósito de lograr la interacción entre docentes y estudiantes (Carneiro, 2004).

El contacto personal entre estudiantes y profesores, hace que el aprendiz se sienta estimulado por el contacto con otros estudiantes y guiado por sus profesores. Las sesiones presenciales son de gran valor cuando se desea llamar la atención sobre ciertos contenidos, especialmente cuando la materia es compleja o difícil de entender (Galán, 2013).

La Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo se presenta, como un programa de formación de pregrado dirigido a preparar un profesional comprometido socialmente y capaz de atender e incidir, con las herramientas profesionales y modos de hacer procedente de las diversas ciencias sociales, sobre los aspectos socioculturales presentes en los proyectos, acciones y procesos dirigidos al desarrollo social, principalmente a escala local y comunitaria.

Esta profesión es el resultado de una visión holística, consecuente con el proyecto social que asume el desarrollo como proceso multilateral dirigido a construir un socialismo próspero y sostenible, y por ello requiere de una atención profesional sostenida sobre los aspectos culturales y espirituales en su sentido amplio que se manifiestan en la actividad cotidiana de los sujetos sociales implicados y cuya

atención debe ser, inevitablemente objeto de la gestión del desarrollo mismo (MES, 2016).

Para abordar el proceso de formación de profesionales en la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo desde la modalidad de estudio semipresencial, se precisa en primer lugar abordar elementos de carácter general que distingue el diseño curricular y el contexto en el cual se desarrolla.

Está claro que, la Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, es resultado del perfeccionamiento de la carrera Estudios Socioculturales, la que dio inicio en el año 1999 de forma experimental (Martínez, 2015); para luego ser extendida en el periodo 2000-2001 a los centros de educación superior del país, tanto en la modalidad de estudio presencial como semipresencial.

Período más tarde, diversos fueron los criterios emitidos en torno a la pertinencia de la carrera Estudios Socioculturales así pues, por indicaciones del Ministerio de Educación Superior da inicio en el año 2011 a un proceso de perfeccionamiento sin precedente en el diseño curricular, contenidos e incluso cambio de nombre de la carrera; proceso que coincidió con la conformación del plan de estudio “E”.

La modalidad de estudio semipresencial vista desde la concepción curricular de la carrera, a nuestro juicio adolece de elementos claves que tributen a su dinámica a través de las disciplinas y conjunto de asignatura que la conforman.

En sentido general, las indicaciones metodológicas no son favorecedora de esta modalidad de estudio, debido que prevalecen clases tipo conferencia, seminario, talleres y clase práctica; en este sentido, se puede evidenciar la no consideración de la clase encuentro como forma de organización docente fundamental de la modalidad de estudio semipresencial

Nadie puede ignorar que, la clase encuentro en la modalidad de estudio semipresencial es aquella que tiene como objetivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos y actividades previamente estudiados por los

estudiantes; debatir y ejercitar dichos contenidos y evaluar su cumplimiento; así como explicarlos aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar con claridad y precisión el trabajo independiente que los estudiantes deben realizar para alcanzar un adecuado dominio de estos (MES, 2018); no obstante, esta dinámica ha constituido un gran reto para el estudiante en el proceso de formación del profesional del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo ya que, la formación antecedente que poseen se convierte en una barrera para lograr un desempeño exitoso durante su participación en este evento pedagógico.

La clase encuentro en el contexto del proceso de formación semipresencial del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, debe ser concebida como un proceso sistémico entre cada uno de los encuentros presenciales; donde el estudiante sea capaz de desarrollar habilidades profesionales básicas con diferentes niveles de complejidad; esto solo podría suceder a través de los encuentros de orientación, ejercitación y generalización, (Suárez, del Toro y Matos, 2006).

Desde esta perspectiva, la clase encuentro de orientación debe constituirse en una metodología mediante la cual el profesor revele a los estudiantes, por medio de su exposición ilustrada, el método de trabajo y de investigación, así como las operaciones necesarias para lograr la actividad creadora de los estudiantes. En este encuentro se destaca la necesidad de revelar los elementos esenciales del conocimiento: nociones, conceptos, categorías, teorías, leyes, que forman parte del contenido de la asignatura y que garantizará la estructura base del aprendizaje.

En cambio, el encuentro de ejercitación su objetivo fundamental es contribuir que el estudiante desarrolle los hábitos y métodos de trabajo práctico, que profundice y ejercite aspectos teóricos orientados o estudiados en el encuentro de orientación.

Mientras que, el encuentro de generalización de contenidos (encuentro de cierre) Es la última fase en la relación entre los encuentros anteriores, constituye un tipo de encuentro que tiene como objetivos fundamentales que los estudiantes demuestren dominio de los métodos y técnicas de trabajo de cada asignatura, que les permiten

desarrollar las habilidades necesarias para utilizar y aplicar de modo independiente los conocimientos científico-técnicos adquiridos durante los encuentros anteriores.

Esta relación entre los encuentros presenciales en la modalidad de estudio semipresencial del Gestor Sociocultural para el Desarrollo, tiene que ser asumida desde su currículo de formación, como expresión de un sistema didáctico de carácter integrador entre la orientación y la ejercitación del contenido, para penetrar en la generalización de ese contenido, permite connotar que este proceso es revelador de una lógica didáctica que debe facilitar la interpretación del objeto de aprendizaje por parte del estudiante, como manifestación de un movimiento entre: comprender preliminarmente el contenido desde la orientación del asesor, como su primer acercamiento académico, penetrar entonces a su sistematización desde el estudio individual y la ejercitación de ese contenido, para llegar posteriormente a generalizaciones teóricas y prácticas como un nivel representativo de mayor complejidad, todo ello siempre orientado desde una intencionalidad didáctica, según las exigencias del programa de estudio.

1.2. Los estilos de aprendizaje y su dinámica como centro de atención en la modalidad semipresencial en Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

Podemos comenzar expresando que el aprendizaje es un cambio de la disposición o cambio en la capacidad humana, con carácter de relativa permanencia, y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo, este cambio singular está influenciado por los requerimientos del medio ambiente (Gagné 1985).

Del mismo modo, Bower y Hilgard (1987), conciben el aprendizaje como un proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la acción a una situación encontrada, pero este cambio no tiene explicación solo en la adaptación y desarrollo del organismo, porque también intervienen otros factores.

El aprendizaje se manifiesta en toda transformación o cambio que experimenta el comportamiento humano, que se atribuye a la influencia del medio externo, por lo

que el comportamiento actual de la persona es aprendido e influido por el medio ambiente (Sánchez y Reyes (2003).

Se puede considerar que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando intentamos dar sentido a nuevas informaciones o nuevos conceptos, creando vínculos con nuestros conjuntos existentes de conceptos y conocimientos factuales, o con experiencias previas, (Ausubel et al. 2010).

Desde otra perspectiva “aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas” Schunk, (2012, p.2).

En los últimos años se han multiplicado los estudios e investigaciones sobre los procedimientos involucrados en la adquisición del conocimiento. Aspecto que refleja un cambio paradigmático al interior de la educación, relacionado con los actores, la dinámica y los productos del proceso enseñanza-aprendizaje tal como a firma (Esteban y Ruiz, 1996).

Para Ruiz, Trillos y Morales, (2006), abordar el estudio de las variables mediadoras en el proceso de aprendizaje exige una revisión de las teorías cognitivas, las teorías psicológicas asociadas al estudio de las diferencias individuales, las perspectivas emergentes en el enfoque de la pedagogía constructivista y más específicamente la conceptualización entorno a los estilos cognitivos y estilos de aprendizaje.

En este mismo sentido, el concepto de estilos de aprendizaje (o estilos cognitivos para muchos autores), tiene sus antecedentes etimológicos, igualmente, en el campo de la psicología. Como concepto comenzó a ser utilizado en los años 50 del siglo pasado por cuenta de los psicólogos cognitivistas. H. Witkin (1954) fue uno de los primeros que se interesó en la problemática de los "estilos cognitivos" como expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información, que al transcurrir de los años, el estilo cognitivo o cognoscitivo se fue transformando en estilo de aprendizaje, y en la actualidad aún se mantiene el debate por el uso de una expresión u otra (Lozano, 2008).

Algunos autores distinguen entre: estilos cognitivos, y estilos de aprendizaje Schmeck, (1982); de igual modo Knowles, M (2001) distingue el estilo cognitivo de dos maneras fundamentales: los estilos de aprendizaje incluyen 1. Dimensiones cognitivas, afectivas y psicomotrices / psicológicas, y 2. Características de instrucción y ambientes instruccionales junto con el aprendizaje.

De ahí que, Hunt (1979) aborde los estilos de aprendizaje desde el nivel cognitivo y lo defina como la estructura conceptual que una persona debe tener para aprender. Así mismo, Schmeck (1982) señala que los estilos de aprendizaje concuerdan con el estilo cognitivo predominante durante el proceso de aprendizaje. Por otro lado, Dunn, Dunn y Price (1979), establecen que los estilos de aprendizaje corresponden a la forma en la que los estímulos sociológicos, ambientales, emocionales, cognitivos y físicos interfieren en la absorción y retención del conocimiento. Mientras que Riechmann (1979) y Gregorc (1979), toman en cuenta el comportamiento y las actitudes manifestadas durante este proceso instruccional.

Por tanto, en la actualidad se adoptan nuevas tendencias de la metodología de la enseñanza, sustentadas en modelos pedagógicos más abiertos y flexibles, donde se presta más atención a los sujetos que aprenden; lo que implica la búsqueda de no solo el método ideal; sino de aquellas actividades de aprendizajes que mejor funcionen para los discentes dentro de un contexto determinado.

La práctica educativa debe de adaptarse a los estudiantes, ocupando el centro de todo acto educativo en la medida que adquiere naturalidad, al sentirse cada vez más libre de decidir por sí mismo lo que quiere aprender y en lo que desea formarse.

En el marco de estas concepciones actuales en las que se reconoce la importancia de tomar en cuenta las diferentes características personalógicas del alumno en el marco del proceso docente educativo, algunos autores destacan de forma particular la gran importancia que, para la efectividad del proceso y el crecimiento personal del estudiante, tiene el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje.

La teoría sobre los estilos de aprendizaje tiene gran significación teórico-práctica para aquellos que tienen la responsabilidad de dirigir el proceso de apropiación de contenidos profesionales en diferentes espacios y escenarios y, dada su importancia, disímiles son las significaciones que en el ámbito de las ciencias pedagógicas y psicológicas le han otorgado diversos investigadores.

Cabrera (2004) argumenta que, en aras de superar la visión eminentemente cognitivista prevaleciente en diferentes teorías de los estilos de aprendizaje, propone conceptualizarlo como las formas preferidas de las personas para percibir y procesar la información, pero también de orientarse en el cumplimiento de sus metas y comunicación interpersonal.

De acuerdo con Alonso y otros (1994), Guild y Garger (1998), Riding y Rayner (1999a) y Lozano (2000) y reuniendo diferentes conceptos, Estilo fue definido por García Cué (2006) como “un conjunto de aptitudes, preferencias, tendencias y actitudes que tiene una persona para hacer algo y que se manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas destrezas que lo hacen distinguirse de las demás personas bajo una sola etiqueta en la manera en que se conduce, viste, habla, piensa, aprende, conoce y enseña”.

Se tiene entonces, que los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que funcionan como indicadores de cómo se percibe, se interrelaciona y responde a un ambiente de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 2007).

En cambio, para Gallego y Alonso (2008) “es la manera como las personas pueden pensar, aprender, enseñar o conversar” (p.24). Mientras que para Bertel, Torres e Iriarte (2010) el término estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que “cada persona utiliza su propio método o preferencias para aprender y aunque las preferencias varían según lo que se quiera aprender, cada uno se inclina a desarrollar ciertas tendencias globales que definen un estilo de aprendizaje” (p. 285).

Como se evidencia, las tendencias actuales en torno al concepto estilos de aprendizaje coinciden en que es un proceso de carácter personalizado donde el

individuo asume un modo y forma particular de interactuar con el objeto de aprendizaje para la apropiación e interiorización de conocimientos, habilidades y valores como elementos esenciales del contenido.

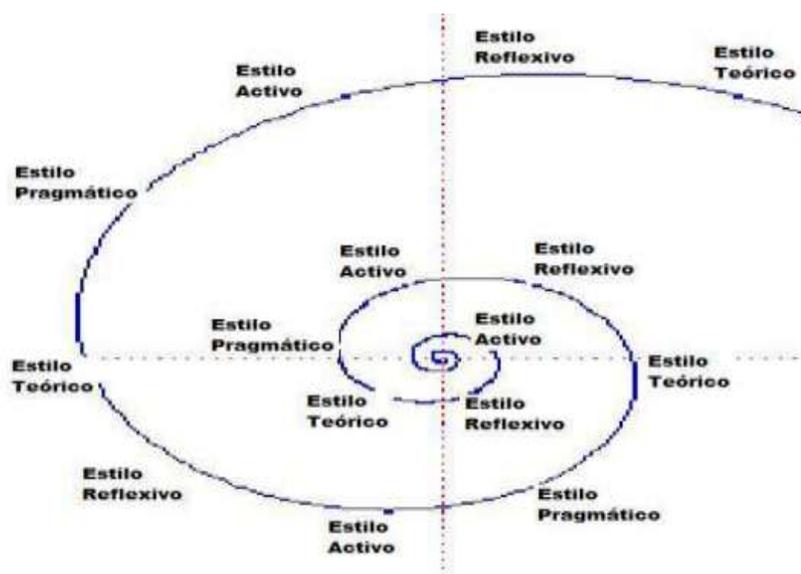


Figura 3. Estilos de Aprendizaje según Alonso, Gallego y Honey (1997).
Fuente. Tomado de Araiza et al. (2006).

Como se evidencia en la figura 3, diversos son los modos y preferencias de aprendizaje que el docente debe tener en cuenta a la hora de planificar las tareas docentes previstas para cada encuentro semipresencial. A consideración de Kolb (1984), Alonso, Gallego y Honey (2005), define los estilos de aprendizaje a partir de la combinación de cuatro etapas del ciclo de aprendizaje por experiencia: experiencia concreta, observaciones y reflexiones, formación de conceptos abstractos y generalizaciones y prueba de implicaciones de conceptos nuevos en situaciones nuevas.

Honey y Mumford asumieron parte de la teoría de Kolb con algunas diferencias, presentan descripciones más detalladas y proponen cuatro estilos de aprendizaje activos, teóricos, reflexivos y pragmáticos, estos estilos fueron modificados por Alonso, Gallego y Honey (2018) (Escrura, 2011).

Vale la pena aclarar que un estudiante con un estilo de aprendizaje activo aprende mejor los contenidos profesionales cuando el profesor es capaz de ofrecerle tareas docentes que constituyan un reto su solución, dándole la posibilidad de cometer errores e intentar algo nuevo como alternativa para la obtención de estos conocimientos, sus características más específicas; es un individuo animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo; otras características que lo distinguen son , ser creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vividor de la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, Innovador, conversador, líder, voluntarioso divertido, participativo, competitivo, deseoso de aprender, solucionador de problemas, cambiante.

En cambio, para satisfacer las necesidades cognitivas de un estudiante con un estilo de aprendizaje reflexivo las tareas docentes no deben conducir a un proceso de apropiación improvisado en que este no tenga suficiente tiempo para reunir las informaciones solicitadas; no debe existir presión alguna para que el estudiante pueda analizar, asimilar y preparar las situaciones de aprendizaje orientadas con la calidad prevista, y se identifica como un estudiante ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo, otras características, observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamientos, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes y/o declaraciones, lento, distante, prudente, inquisidor.

El estudiante con un estilo de aprendizaje teórico tiene preferencia por tareas docentes que lo orienten durante la autogestión de conocimientos profesionales a la búsqueda conocimientos sólidos y valiosos, y el método que van a utilizar para obtenerlo, y se caracteriza por ser un estudiantes, metódico, lógico, objetivo, crítico, y estructurado, disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador, buscador de hipótesis, buscador de teorías, buscador de modelos, buscador de preguntas, buscador de supuestos subyacentes, buscador de conceptos, buscador de finalidad clara,

buscador de racionalidad, buscador de "por qué", buscador de sistemas de valores, de criterios, inventor de procedimientos para, explorador.

Mientras que un estudiante con un estilo de aprendizaje pragmático podría aprender mejor los contenidos profesionales cuando enfrente tareas docentes que le ofrezcan suficientes indicaciones prácticas y concretas sustentadas en problemas reales que les den la posibilidad de practicar y experimentar. Es un sujeto de aprendizaje y experimentador, práctico, directo, eficaz, realista, técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido, planificador de acciones, (Alonso, Gallego y Honey, 2018).

Hay que tener en cuenta que no se podrá lograr un aprendizaje óptimo de las habilidades profesionales básicas de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo, si las tareas docentes concebidas responden a un solo modo de aprender y no se ofrecen al estudiante otras formas de complementación cognitiva. Es necesario que en su concepción se le otorgue mayor importancia a la diversidad cognitiva que confluye en los diferentes escenarios de aprendizaje, pues en la medida que el estudiante domine más estilo mayor será el aprendizaje fijado de los contenidos profesionales y por ende resultados académicos superiores. (Kolb, 1984).

Los estilos de aprendizaje tienen que ser visto como la capacidad de aprender derivada de la experiencia, y se señala además, que entre más estilos de aprender domine un sujeto mayor será su nivel de aprovechamiento y retención (Kolb, 1984).

De manera que, debe tenerse en cuenta lo mencionado por Lozano (2007), quien indica que las personas tienen todos los estilos de aprendizaje, sin embargo, existe un estilo que predomina más que los otros y que determina su conducta al aprender, no obstante, debe mencionarse que también existe una centralidad en la cual se puede evidenciar que una persona se encuentra en un punto intermedio de todos los estilos donde es capaz de adaptar sus comportamientos a partir del ambiente de aprendizaje.

El éxito y el fracaso académico en el ámbito universitario es un tema que adquiere progresiva importancia en la investigación educativa moderna y sobre el que hay acuerdo en cuanto a ubicar su origen en la confluencia de múltiples factores: psicológicos, sociales y económicos, entre los que destacan la existencia de diversos estilos de aprendizaje y el uso de inadecuadas estrategias, lo que se ve reflejado en un determinado rendimiento académico (Escurrea, 2011).

A nivel mundial se muestra un creciente interés entre los investigadores de las ciencias pedagógicas (Salas, 2014); (Rojas, Zárate y Lozano, 2016); (Maureira y Flores, 2016); (Sánchez, Ogaz, Montoya, y Jiménez, 2017); (Casilla, Becerra y Arrollo, 2018); (Gutiérrez, 2019) por distanciarse cada vez más de aquellos modelos puramente mecanicista y tradicional, para entonces asumir nuevas formas capaces de tomar como centro de atención y comprensión del proceso de aprendizaje que los estudiantes realizan. Lo que incide que los estilos de aprendizaje corresponderían a modalidades típicas, estables y categoriales que puede poner en práctica un estudiante al percibir e interactuar en un ambiente educativo (Rivera, Velázquez y Sánchez, 2019).

1.3. Situación actual de los estilos de aprendizaje y su dinámica en la modalidad semipresencial en Gestión Sociocultural para el Desarrollo

El presente trabajo investigativo responde a un diseño de investigación mixto de integración de los procesos, este, se concibe con un alto grado de interacción entre el enfoque cualitativo y cuantitativo, (Hernández, 2010, p, 174)

La muestra es un subconjunto de elementos que pertenece a la población; por tanto, para la selección de la muestra de investigación, en función de conocer el estado actual de la dinámica de los estilos de aprendizaje en la modalidad semipresencial del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, nos dimos a la tarea de considerar dentro de esta al 100% de docentes y estudiantes de la carrera, ya que todos tenían la misma posibilidad de ser seleccionados, por lo que el procedimiento utilizado fue del tipo probabilístico, (Hernández, 2010, p, 174).

La muestra de investigación estuvo constituida por un total de 26 individuos de los cuales 8 fueron docente y 18 estudiantes para un 61.5 y 48.6 % respectivamente del total de la muestra.

Con la introducción del Plan de Estudio “E” en el curso 2016, se produjeron importantes cambios en el diseño y ejecución en el proceso de formación del profesional de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el contexto del CUM San Luis.

Con el objetivo de constatar empíricamente las insuficiencias teórica y práctica de los profesores de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis para potenciar el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el marco del proceso de formación del profesional, procedimos al diseño y aplicación de una serie de instrumentos de diagnóstico cuyos resultados presentamos a continuación:

1. Encuestas a docentes, (ver anexo 1),
2. Encuestas a estudiantes, (ver anexo 2)
3. Análisis de documentos (ver anexo 3)
4. Diagnóstico CHAEA a estudiantes, (ver anexo 4,5 y6)
5. Taller de socialización con expertos.

Resultados de la encuesta aplicada a los docentes.

La encuesta aplicada a 8 docentes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis, tuvo como objetivo conocer el nivel de conocimientos teóricos-prácticos para favorecer el desarrollo y dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje a través de la modalidad semipresencial.

El 100 % (8) de los docentes consideran importante el desarrollo de estilos de aprendizaje y su dinámica para el mejoramiento continuo de los patrones de calidad del proceso de formación del profesional del Gestor Sociocultural para el Desarrollo.

El 75 % (6) de los docentes encuestados precisan que, casi nunca diseñan actividades de aprendizaje teniendo en cuenta las particularidades y necesidades cognitivas de los discentes, así mismo el 25 % (2) casi nunca lo hace.

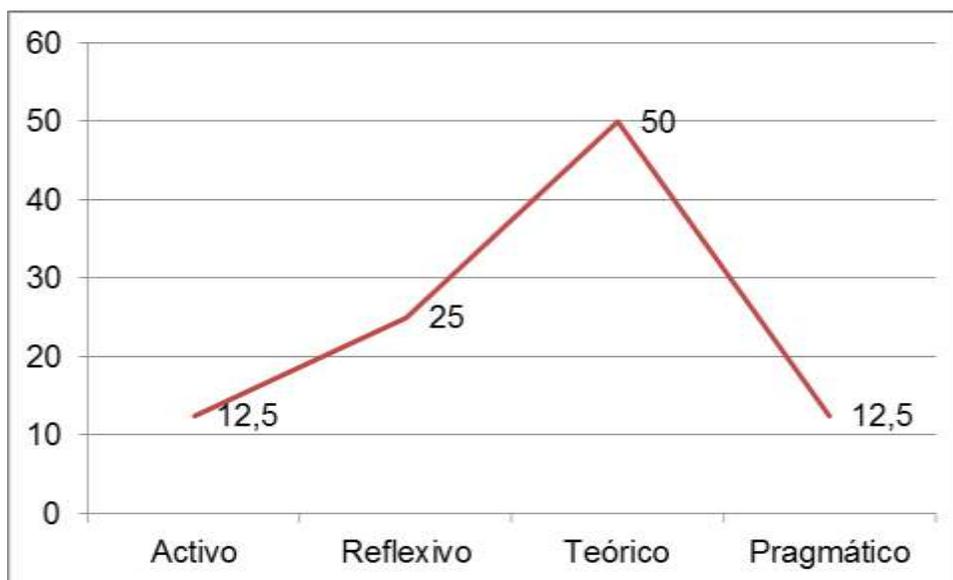


Figura 4. Tipos de actividades de aprendizaje (%).

Como se observa en la figura 4, el 50 % (4) de los docente abogó por el desarrollo de actividades de aprendizaje con un marcado matiz teórico, seguido de un 25 % (2) para aquellas que tienen un matiz reflexivo y finalmente con iguales parámetros de predilección, aquellas dirigidas al desarrollo de habilidades prácticas y que tenga un carácter variado, ambas con 12.5 % respectivamente (1).

El 100 % de los docentes manifiestan poseer insuficiencias en el conocimiento de referentes teóricos- prácticos relacionados con los etilos de aprendizaje, lo que limita su adecuado desempeño en el proceso de dirección de la enseñanza en el modelo educativo semipresencial.

Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes.

La encuesta aplicada a 18 estudiantes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis, tuvo como objetivo conocer la opinión individual que tienen estos sobre la alternativa personalizada que utilizan para aprender las habilidades básicas profesionales, a través de la clase encuentro en la modalidad semipresencial.

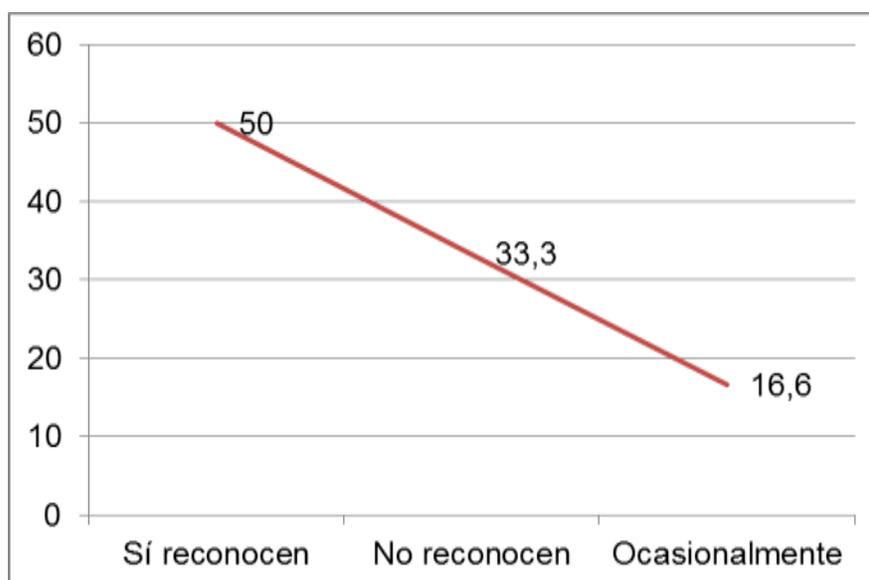


Figura 5. Reconocimiento de alternativas para aprender (%).

Entre los datos más relevantes de la encuesta aplicada a estudiantes, se evidencia en la figura 5 que no existe un reconocimiento homogéneo en cuanto a la utilización de alternativas personalizadas, asociadas a la manera particular de aprender las habilidades profesionales básicas; puesto que, el 50 % (9 estudiantes) de los encuestados refieren que sí, el 33.3% (6 estudiantes) que no y, 16.66 % (3 estudiantes) ocasionalmente.

Por otra parte, existe una tendencia bien marcada a que, el 66.6 % (12) de los discentes reflexionen ocasionalmente con respecto al proceso de aprendizaje que

desarrollan, seguido de un 22.2 % (4) que expresa nunca hacerlo y finalmente un 11.1 % (2) que reconoce hacerlo con muchísima frecuencia.

El 100 % de los encuestados consideran necesario e importante consolidar el desarrollo en el ámbito personal de los modos y referencias que utilizan para aprender.

Contrariamente, el 72.2 % (13), expresa, no sentir reconocimiento de su forma particular de aprender a través de las actividades de aprendizaje orientadas por el docente, un 16.6 % (3) si siente plena identificación con la acción las acciones desarrolladas y otro tanto la identifica ocasionalmente (11.1%) (2).

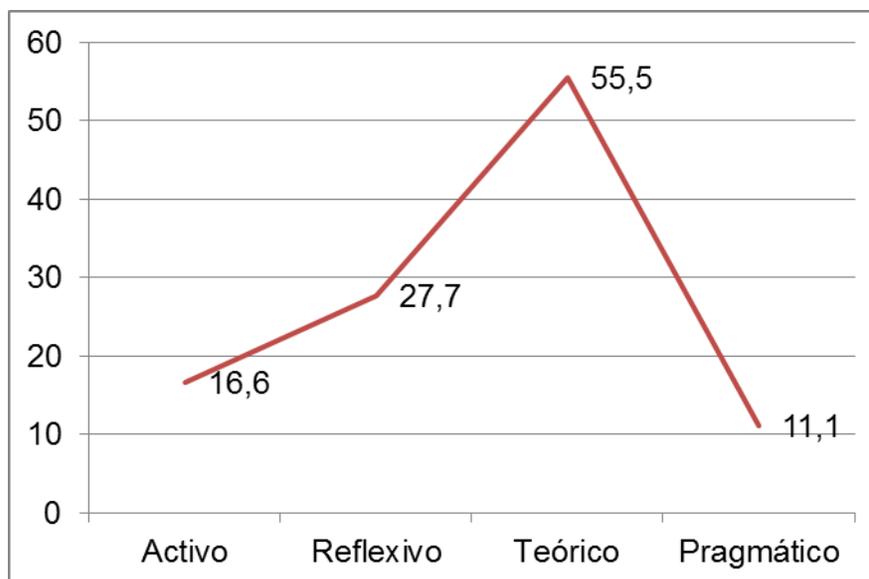


Figura 6. Estilos de aprendizaje predominante.

Finalmente se denota que existe una tendencia bien marcada y favorable hacia el aprendizaje de contenidos profesionales e tipo teórico 55.5% (8), seguido de un 27.7 % (5) respecto al aprendizaje de tipo reflexivo, luego el activo con un 16.6 % de predilección (3) y, finalmente la pragmática que sólo alcanza un ínfimo 11.1 % (2).

Resultados de la revisión de documentos (guía de estudio y de observación a clase.

Con el objetivo de constatar en qué medida guía de estudio y de observación a clase tributaban desarrollo de habilidades profesionales básicas en el proceso de formación del profesional del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, así, como los propios métodos de enseñanza de los profesores favorecían el desarrollo y dinámica de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Para llevar a cabo ambas tareas, nos propusimos tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. Carácter de las tareas diseñadas (reproductivas, problémicas, motivantes, variadas).
2. Atención pedagógica a la concientización del aprendizaje por parte del estudiante.
3. Forma de participación que provoca en el estudiante (trabajo independiente, trabajo cooperativo).

Entre los materiales didácticos, seleccionamos la guía de estudio para estudiantes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo y consecuentemente se evaluaron los resultados de 8 informe de observaciones a clases en los grupos de primer, segundo, tercer y cuarto año de esta propia especialidad, concluyendo que, el proceso de formación de profesionales en este contexto, se caracteriza por:

- Enfatizar la actividad de aprendizaje para los estudiantes en función de conocimientos y habilidades teóricas, sin prestar suficiente atención al aspecto afectivo del proceso de aprendizaje, los intereses y necesidades de los mismos.
- Preponderar los ejercicios de carácter reproductivo, poco desarrolladores del pensamiento lógico, la inferencia, la valoración y la creatividad por parte del estudiante.

- Acentuar la labor individual del estudiante en detrimento de la cooperatividad a través del trabajo en grupo.
- Desatender el aspecto metacognitivo del aprendizaje por lo que el estudiante desconoce muchas veces el sentido del conocimiento o habilidad con que trata.
- No siempre se incluyen actividades de aprendizaje que respondan a las necesidades e intereses reales de los estudiantes.
- Promover tareas de aprendizaje con carácter poco problematizador, que no provoquen la búsqueda activa del conocimiento por parte del estudiante.

En sentido general, tanto el análisis de las guías de estudio como las propias observaciones a clases, demostró que en realidad del proceso de formación de profesionales de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis se caracteriza por ser eminentemente estandarizada y prestarle poca o ninguna atención a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La elaboración casi mecánica y carente de flexibilidad en las guías de estudio ha conducido a los docentes a proponer actividades de aprendizaje con un marcado carácter reproductivo y poco creativo de la enseñanza.

Resultados del diagnóstico CHAEA aplicado a los estudiantes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

Para Alonso (2008) “Las teorías de los estilos de aprendizaje han ofrecido un buen número de herramientas de diagnóstico”(p.10), por consiguiente, la propuesta de Cuestionario de Honey y Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA) (Alonso, Gallego y Honey, 2005), permite a través de 80 preguntas (20 para cada estilo) identificar los estilos preferidos para aprender.

De manera que, Bocciolesi y Rosati, (2016) refieren que la utilización del diagnóstico CHAEA, desde su creación, tiene el objetivo de obtener un diagnóstico de los estilos de aprendizaje de cada persona, logrando así resultados que indagan en la subjetividad de los estudiantes, y esto es posible gracias a las bases teóricas, y

estructuras que fundamentan científicamente el cuestionario y permiten el análisis consienten para evaluar en clave objetiva, de unas características propias del comportamiento y de aprendizaje que a algunos les parecen subjetivas

El CHAEA es una herramienta empleada en niveles escolares que van desde la secundaria hasta posgrado, es independiente del área curricular cursada (asignatura, carrera o especialidad) y ha promovido un gran número de investigaciones y trabajo científico en países Europeos y Americanos de lengua española (García y Santizo, 2008).

La necesidad de utilizar, y entender el verdadero estilo de aprendizaje de los estudiantes, hoy en día con el cuestionario CHAEA tendría que ser recomendado su uso académico, y educativo por la sencillez con la que permite a los profesores saber qué tipo de estudiantes tienen en sus clases (Bocciolosi y Rosati, 2016).

Puede aplicarse a una persona o a un grupo de estudiantes y se compone de ochenta ítems, veinte por cada estilo de aprendizaje que se colocaron de forma aleatoria. El criterio para contestar las preguntas radica en definir si se está más de acuerdo o menos de acuerdo con la idea expresada.

Tabla 1. Puntuaciones obtenidas por los estudiantes en cada Estilo de Aprendizaje como resultado del Diagnóstico CHAEA.

Estudiantes	Estilo activo	Estilo reflexivo	Estilo teórico	Estilo pragmático
1	13	12	17	11
2	11	15	19	9
3	15	11	18	10
4	11	13	18	10
5	13	15	16	9
6	12	13	17	10
7	13	11	16	12
8	15	14	14	11
9	11	14	15	10
10	13	18	16	11
11	13	16	17	10
12	16	13	15	11

13	11	12	15	16
14	13	15	16	9
15	12	16	13	12
16	11	15	14	10
17	11	13	14	15
18	10	11	15	10
Puntuación media	12,4	13,7	15,8	10,9

Como se evidencia en la tabla 1, se procedió a determinar los modos y preferencias individuales y grupales en cuanto a los estilos de aprendizaje, en tal sentido las puntuaciones obtenidas son resultado de las 80 preguntas que conforman el diagnóstico.

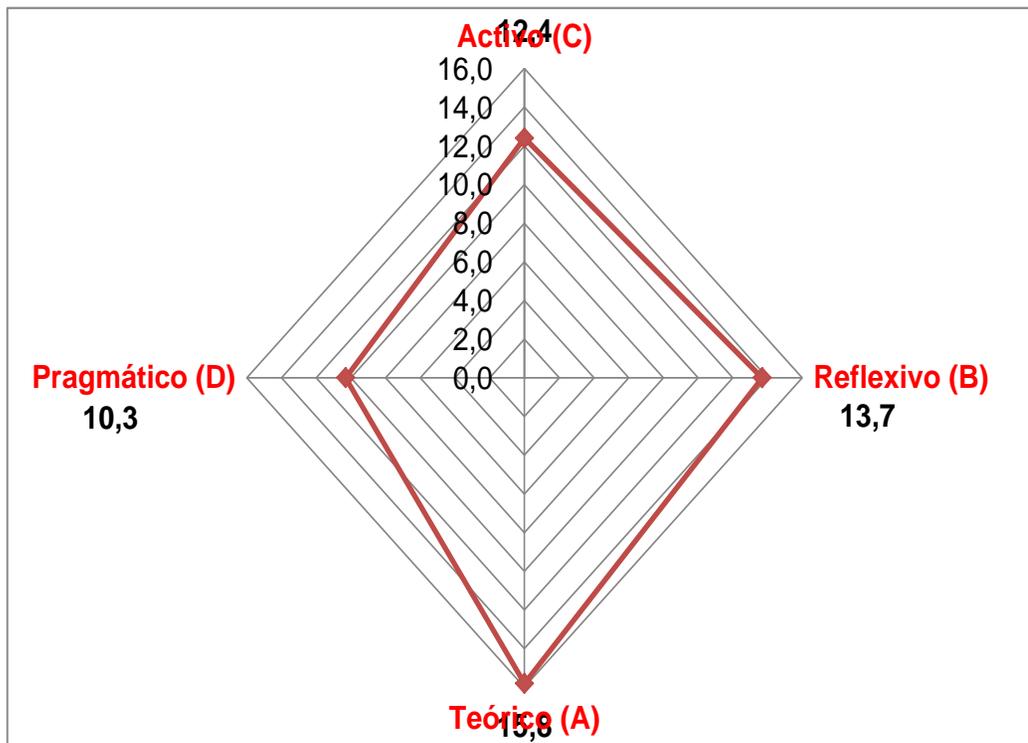


Figura 7: Puntuación media y tendencia grupal obtenida en cada Estilos de Aprendizaje como resultado del Diagnóstico CHAEA.

Por otra parte la figura 1 muestra la tendencia perfil grupal en los estilos de aprendizaje en la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo, como resultado

de un análisis de varianza de clasificación simple y comparación múltiple de media mediante la prueba de Dunca para $p \leq 5\%$ (Ver anexo 5 y 6). Se evidenció que existía diferencia significativa entre cada uno de los estilos de aprendizaje prevaleciente en la muestra diagnosticada, dado que, el estilo de aprendizaje teórico prevalece con una puntuación media de 15.8 puntos en diez estudiantes, lo que representa un 61.1%; después aparece el estilo de aprendizaje reflexivo con una puntuación media de 13.7 puntos en tres estudiantes, lo que representa un 16.6%; luego está el estilo de aprendizaje activo con una puntuación media de 12.4 puntos en dos estudiantes, lo que representa un 11.1%; y finalmente el estilo de aprendizaje pragmático con una puntuación media de 10.9 puntos en dos estudiantes, lo que representa un 11.1%.

La interpretación de las puntuaciones obtenidas por los 18 estudiantes es relativa, pues no tiene la misma significación en un estilo que en otro; de modo que asumimos el esquema de Baremo General Abreviado de Preferencia de Estilos de Aprendizaje propuesto por Alonso, Gallego y Honey (1994) donde se indican los rangos y valores para cada forma de aprender, y los niveles de preferencias que con estos se corresponden.

Tabla 2: Baremo General de Preferencia en Estilos de Aprendizaje

Niveles de preferencias y rangos de puntuaciones por Estilos de aprendizaje					
Estilos de aprendizaje	Muy Baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta
Estilo activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Estilo reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Estilo teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Estilo pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Fuente: Adaptado de Alonso, Gallego y Honey (1994)

Como puede observarse, la tabla 2 también constituye un Baremo General de Estilos de Aprendizaje donde se ubicaron los estudiantes de la carrera de Gestión

Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis atendiendo a los niveles de preferencias y rangos de puntuaciones que este ofrece, y se tuvo en cuenta los resultados obtenidos en el orden individual por cada uno de estos en el Diagnóstico CHAEA inicialmente aplicado.

Tabla 3: Baremo General de Preferencia de Estilos de Aprendizaje.

	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
Activo					3,8,12
Reflexivo		6	2,16	10	
Teórico			15	9,18	1,4,5,7,11,14
Pragmático				17	13

La tabla 3 corrobora que de un total de 18 estudiantes diagnosticados a través del CHAEA, nueve asumen un estilo de aprendizaje teórico para la apropiación de las habilidades profesionales básicas, de ellos uno con preferencia moderada, dos con preferencia alta y seis con preferencia muy alta; seguido del estilo de aprendizaje reflexivo con cuatro estudiantes, uno con preferencia baja, dos con preferencia moderada y uno con preferencia alta; luego el estilo de aprendizaje activo con tres estudiantes, con preferencia muy alta y finalmente dos estudiantes con estilo de aprendizaje pragmático, uno con preferencia alta y otro con preferencia muy alta.

Como se observa tanto en la tabla No 1 y 2 se valuó las puntuaciones obtenida por cada estudiante en cada una de las 80 preguntas evaluadas que conforman el Diagnóstico CHAEA, donde se evidencia a partir del análisis de Duncan para un 95 % de confiabilidad que, existen diferencia significativa entre alguno de los estilos de aprendizaje de los estudiantes con respecto a las `puntuaciones media obtenida en cada uno de ellos, donde el estilo de aprendizaje teórico define la tendencia grupal con 18 puntos, luego el estilo reflexivo con 16 puntos, posteriormente el activo con 13 puntos y, finalmente el pragmático con valores que no superan una puntuación media de 12 puntos.

CONCLUSIONES PARCIALES DEL CAPÍTULO I

1. La modalidad de estudio semipresencial y el proceso de formación de profesional que en ella se realiza, constituyen una alternativa viable para dinamizar el desarrollo de estilos de aprendizaje estudiantes en el Proceso de Formación del Profesional del Gestor Sociocultural para el Desarrollo.
2. Los estilos de aprendizaje constituyen una herramienta discente para el desarrollo de habilidades profesionales básicas en los estudiantes.
3. Existen insuficiencias en el proceso de dirección de la enseñanza en la modalidad de estudio semipresencial, lo que limita el desarrollo de habilidades profesionales básicas en los estudiantes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis.

CAPITULO II: ACCIONES DOCENTES - METODOLÓGICAS PARA LA DINÁMICA SEMIPRESENCIAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE.

Introducción

El análisis del objeto de la presente investigación, reveló la necesidad de transformar la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje que se lleva a cabo a través de la práctica educativa que realiza el colectivo de docente de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el Centro Universitario Municipal de San Luis, con la finalidad de lograr resultados significativos en los estudiantes, en cuanto al proceso de aprendizaje de las habilidades profesionales básicas que se registran en el modelo del profesional.

En tal sentido, el presente capítulo propone un sistema de acciones docentes-metodológicas para la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) (Alonso, Gallego y Honey, 2005) en el proceso de formación profesional del Gestor Sociocultural para el Desarrollo,

2.1 Fundamentos teóricos del sistema de acciones docentes-metodológicas.

Para fundamentar nuestra propuesta partimos de un concepto alrededor del cual se conciben las principales transformaciones que nos hemos planteado en relación con el objeto de estudio: el concepto de acciones docentes - metodológicas para la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje. Tomando en cuenta el papel relevante que juegan los estilos de aprendizaje respecto a la personalidad y el proceso mismo de aprendizaje, en la formación profesional del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, reconocemos estos como elemento indispensable en la apropiación de habilidades profesionales básicas en aras de incidir favorablemente en el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.

Todo ello les brindaría la posibilidad a estos de ser más eficientes no solo en el aprendizaje de habilidades profesionales básicas, sino en preparación para las distintas esferas de actuación profesional e incluso para la vida. Se trata pues, de

concebir un proceso de formación de profesionales en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, orientado al desarrollo integral de la personalidad sobre la base del autoconocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Para Díaz, Ramos, Wong, (2010) las actividades de carácter metodológico tienen que organizarse desde esta concepción y favorecer la integración entre sus subsistemas, la cual debe sustentarse en el conocimiento del rol que ocupa la asignatura en el currículo, es decir, por qué y para qué ese contenido de la ciencia debe ser abordado, para entonces definir cuáles son los aspectos necesarios y suficientes que se corresponden con la lógica del diseño, de la profesión y el desarrollo científico de su campo.

Para lograr una labor metodológica desarrolladora no pueden trazarse los mismos objetivos cada año, o planificarse actividades metodológicas rutinarias y repetitivas, puesto que la posibilidad de desplegar un proceso formativo de excelencia se sustenta en la presencia de un trabajo de gestión docente de la asignatura que rompa esquemas y ofrezca solución a las problemas existentes, con un incremento progresivo de sus exigencias, mediante la utilización de herramientas metodológicas pertinentes y de calidad que intencionen la interrelación entre los subsistemas de la carrera y faciliten el enfoque interdisciplinar acorde a los nuevos escenarios y tendencias educacionales. (Díaz, Ramos, Wong, 2010, p-79-91)

Para una adecuada fundamentación de la propuesta resultó necesario sistematizar la definición del concepto: acción aportada por Bermúdez (2004,) la cual plantea que “la acción constituye el proceso subordinado a una representación del resultado a alcanzar, o sea, a una meta u objetivo conscientemente planteado” p.66.

Las acciones metodológicas son definida por Guzmán y Marín (2011), como un conjunto de actividades esenciales que se deben integrar en la ejecución de dicho proceso, son criterios y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica en el aula; determinando el papel que juega el docente, los estudiantes, los recursos

y materiales educativos, las actividades de aprendizaje, la utilización del tiempo y del espacio, los grupos de trabajo y los contenidos temáticos

Desde esta perspectiva denominamos acciones docentes - metodológicas centradas en la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje al sistema de actividades que asume como centro de atención a los estilos de aprendizaje la que se realiza con la finalidad de mejorar de forma continua el proceso de formación de profesionales; basado fundamentalmente en la preparación didáctica del colectivo pedagógico en virtud de la formación integral de la personalidad del estudiante. Dicho sistema de acciones se caracteriza por:

- Estar centrado en el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de la persona que aprende, como vía, para contribuir a la formación integral de su personalidad como futuro profesional.
- Estar orientado a la búsqueda sostenida de vías para lograr que el educando pueda encauzar sus potencialidades, alcanzar niveles superiores de realización y enriquecimiento personal.
- Brindar espacios permanentes para que los estudiantes aprendan no solo a conocer sobre la cultura acumulada por la humanidad, sino también y como condición de lo anterior, a autoconocerse, autorregular su desarrollo y crecimiento personal.

Un proceso de formación de profesionales con estas características, trasciende significativamente tanto para el profesor como para el estudiante: para el profesor, éste se convierte en una vía ideal no solo para personalizar sus influencias educativas a partir de una mejor comprensión de la personalidad de estudiante y la atención a sus diferencias individuales, sino también para establecer una comunicación afectiva con éste sobre la base de relaciones de respeto derivadas de la consideración de sus preferencias en cuanto a sus formas de aprender, y la posibilidad de acomodar sus métodos de enseñanza a los métodos de aprendizaje de sus educandos. Para el estudiante, por otra parte, significaría poder convertirse en protagonista activo en la búsqueda del conocimiento, asumiendo y potenciando la

responsabilidad ante su propio aprendizaje, su iniciativa, autodirección y motivación intrínseca, para que no solo aprenda los contenidos de las clases, sino además el proceso a través del cual aprende.

De ahí que, el trabajo metodológico tendrá como rasgo esencial el enfoque sistémico y se llevará a cabo para todos los tipos de curso y en cada uno de los niveles organizativos del proceso docente educativo, priorizando la labor educativa desde la instrucción las que se desarrolla (...) en los centros universitarios (...) garantizando la relación armónica entre el diseño y la dinámica de estas, para alcanzar su eficacia en la preparación de profesores, tutores, adiestrados y personal de apoyo (MES, 2018).

Las acciones docentes-metodológicas propuesta no presupone para el docente, el establecimiento de patrones en el proceso de dirección de enseñanza y aprendizaje semipresencial; sino constituye una nueva alternativa para la dinámica de formación de estilos de aprendizaje discentes desde una concepción renovadora y holística

En el marco de las acciones docentes – metodológicas propuesta por el autor se consideró esencialmente la forma preferida de los estudiantes aprender las habilidades profesionales básicas en el proceso de formación del profesional de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo: estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Considerado uno de los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morin, 1996), en nuestra concepción del proceso de formación de profesionales, aprender a comprender, implica también, dos tipos de comprensiones: la intelectual y la humana. En su primera aserción, el aprender a comprender lleva implícito el desarrollo de habilidades tan importantes y trascendentales para el aprendizaje de habilidades profesionales básicas, como se registra en el Plan de Estudio E, (2016):

1. Gestionar procesos socioculturales, en sus diferentes modalidades, con carácter preferentemente local y comunitario, vinculados a los programas de desarrollo social.

2. Asesorar a los diferentes actores sociales para el perfeccionamiento de la relación entre necesidades sociales y las políticas sociales.
3. Capacitar en el campo de su perfil profesional al personal vinculado a la gestión sociocultural.
4. Investigar con carácter interdisciplinar, en el área sociocultural del desarrollo
5. Autogestionar su aprendizaje, capacitación y superación profesional.
6. Utilizar de forma pertinente y adecuada los recursos comunicativos necesarios implicando en ello la lengua materna, tanto de su forma oral como escrita. El idioma inglés como lengua extranjera, así como las nuevas tecnologías de la informática y las comunicaciones en el ejercicio de la profesión.
7. Ejecutar acciones desde su posición de profesional revolucionario, para la defensa del país, su cultura y la identidad nacional.

La comprensión en este sentido es entendida como un proceso de reconstrucción del significado de contenidos profesionales resultante de la interacción entre variables relacionadas con los procesos de gestión sociocultural y variables relacionadas con el sujeto (conocimientos previos, nivel de habilidades, expectativas, etc.).

En su segunda asección, la comprensión es vista como un proceso favorecedor del entendimiento y la comunicación entre las personas, en el que juega un papel importante el conocimiento de sí mismo (Morin E., 1999). El conocerse a sí mismo lleva implícito el afán de la persona por conocer y esclarecer su propio mundo psicológico interno: sus sentimientos y emociones, necesidades y motivos, actitudes, valores, representaciones y otros muchos contenidos que configuran su personalidad y regulan su comportamiento.

Este conocimiento, constituye sin dudas, un paso determinante para comprender a los demás; “el descubrimiento del otro,- ha señalado Delors, (1996) pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo”. Aprender a comprenderse a sí mismo y a los otros son procesos estrechamente interrelacionados. El comprenderse a sí mismo ayuda a conocer y comprender a los demás. De aquí que consideremos trascendental para el desarrollo del estudiante, el hecho de que éste conozca su

estilo de aprendizaje y se esmere por conocer y aceptar el estilo de aprendizaje de los demás.

En nuestra perspectiva, el sentido y la aplicabilidad de la comprensión en el marco del proceso de formación de profesionales de la Gestión Sociocultural ha de ser enfocado en la comprensión en su sentido más amplio, refiriéndonos a ella como una habilidad conformadora del desarrollo personal, con sus dos acepciones implícitas: la intelectual y la humana. Que el profesor asuma esta visión durante todo el proceso puede imprimirle un sello diferente al aprendizaje de habilidades profesionales básicas, haciéndole ver al estudiante un significado más relevante de esta habilidad para su formación como profesional: no solo se trata de formar y desarrollar habilidades sobre su especialidad, se trata también de habilidades que trascienden la Gestión Sociocultural y que pueden potenciar su aprendizaje en el marco de cualquier disciplina o ámbito de la vida.

Por su parte, aprender a organizar el tiempo, destaca el desarrollo de habilidades para establecer objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo, para planificar las actividades personales, escolares y profesionales en un orden de prioridad, para elegir y tomar decisiones frente a diferentes opciones.

Aprender a organizar el tiempo impone inevitablemente la necesidad de aprender a elaborar planes y proyectos de vida de acuerdo con los sentidos, al menos de la actividad de estudio. Para ello también resulta importante conocerse a sí mismo a través de estilos de aprendizaje, pues así el estudiante puede ser capaz de dirigirse mejor, lograr alcanzar sus metas y objetivos con más facilidad y mayor nivel de conciencia sobre la forma en que lo ha logrado. También ello le permite elaborar planes factibles, realizables en correspondencia con sus potencialidades reales.

Finalmente, aprender a convivir con los demás, está relacionado con la capacidad de la persona para comunicarse e interactuar con los demás y en el marco del proceso de formación de profesionales implica el desarrollo de habilidades de socialización que le permitan a los estudiantes trabajar en equipo, potenciarse a

través de la cooperatividad e interdependencia, desarrollar valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto a los demás.

Aprender a convivir conlleva asumir el grupo como un espacio para crecer, saber expresarse y comunicarse con los demás, asimilar los roles y deberes sociales y una convivencia afectuosa con los otros miembros del grupo, aprender que nuestro punto de vista no es el único, sino que se complementa con los otros.

En general, aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y aprender a convivir con los demás, pueden llegar a constituir pilares fundamentales de un proceso de formación de profesionales del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, que trascienda el mero desarrollo de habilidades profesionales básicas tal y como versa en el plan de estudio actual. Se trata más bien de un conjunto de saberes de vital importancia para la formación académica del estudiante, su eficiencia en el estudio, y lo que es más importante aún, su preparación para la vida; todo ello en función de estilos de aprendizaje que potencien el desarrollo integral de la personalidad.

Para sustentar el carácter sistémico de la propuesta se parte de la definición de sistema que ha sido trabajado por varios autores, donde, de una manera u otra, se considera como el conjunto de los elementos que tiene relaciones y conexiones entre sí y que forman una determinada unidad para lograr un fin (Addine, González y Recarey, 2002, p.7).

Las acciones metodológicas que se proponen son flexibles, objetivas, contextuales, dinámicas y motivantes, las que, a su vez, forman parte de diferentes actividades metodológicas demostrando su carácter de relativa independencia porque dentro del sistema una misma acción puede formar parte de diferentes actividades, y una misma actividad puede ser desarrollada con acciones diferentes, ya que las actividades existen y se manifiestan a través de las acciones que la componen.

Desde el punto de vista didáctico, estas acciones nos posibilitarían apreciar el proceso de formación del profesional proyectado no hacia el logro de objetivos

instructivos centrados en el desarrollo de habilidades profesionales básicas, tal y como es concebido en la actualidad, sino de un aprendizaje que trascienden en la formación profesional integral del estudiante y su crecimiento personal: aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y aprender a convivir con los demás.

A juicio de Torres y Lázaro, (2016) y Toukoumidis, Romero y Pérez, (2018), las instituciones educativas deben aplicar metodologías que permita aprender de forma didáctica y creativa. Evitando que los estudiantes se desmotiven a la hora de aprender, conllevando además a ser un problema que el docente debe afrontar para evitar que estos se aburran. Lo cual constituye un desafío para el docente lograr que ellos se involucren en el desarrollo de las asignaciones que deben hacer dentro y fuera del aula, retos que deben ser asumidos y buscar nuevas estrategias para lograr una formación de calidad en los estudiantes del nivel de posgrado. Por lo tanto, se hace necesaria la implementación de estrategias metodológicas alternativas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2 Propuesta de acciones docente-metodológico centrada en la dinámica semipresencial de estilos de aprendizaje.

En el modelo del profesional, correspondiente al Plan de Estudio E, (2016) de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo en el contexto de los CUM, se precisan diversos contenidos de formación básica y profesional que, desde el proceso de dirección docente en el modelo educativo semipresencial deben ser correctamente orientados, comprendidos, sistematizados y generalizados para lograr un elevado grado de autonomía e independencia cognitiva en los estudiantes, en correspondencia con sus necesidades educativas reales.

Por ello, que la preparación metodológica debe tributar al modelo del profesional asumido y los modos de actuación integral, además de concebirse a partir del rol que ocupa en la malla curricular y favorecer una dinámica curricular entre las asignaturas que componen su plan de estudios, donde la preparación del docente se advierte como aspecto medular del asunto.

En su condición de proceso la aplicación de la metodología presupone una secuencia de etapas y cada etapa es a su vez una secuencia de acciones o procedimientos, por ello se demuestra cómo opera la misma en la práctica, cómo se integran las etapas, métodos, procedimientos, y como se tienen en cuenta los requerimientos en el transcurso del proceso (Martínez, Deliz, Palacios, Romero y Rasua, 2016, p-751)

A nuestro juicio, las acciones docentes-metodológicas que se propone se conforman de seis etapas fundamentales; estas son las siguientes:

- Etapa de familiarización,
- Etapa de diagnóstico,
- Etapa de ejecución.
- Etapa de control,
- Etapa de evaluación,
- Etapa de socialización.

Estas etapas se desarrollan cumpliendo los siguientes principios, que dan cuenta de su carácter totalizador y sistémico:

1. Participativo: lleva implícito en todas sus etapas la toma de decisión participativa de los sujetos participantes en el proceso de formación (docentes y discentes).
2. Retributivo: los resultados que se transfieran a partir de la aplicación del sistema debe contribuir al desarrollo de habilidades profesionales básicas.
3. Permanente: debe garantizar el actuar permanente de todos los implicados y la incorporación del resto de los docentes y discentes en el desarrollo y aplicación del sistema de acciones docente - metodológicas.
4. Adaptivo: está en función de las características concretas del proceso de formación, el año, los contenidos a desarrollar, el tipo de estudiante, año académicos, por solo citar algunos aspectos que pueden influir en la forma en que se aplicará el sistema de acciones.
5. Flexibilidad: Capacidad para la adaptación y el cambio según el tipo y las condiciones de aplicación del mismo, lo cual hace que no sea obligatorio

desarrollar todas las etapas en el mismo orden, ni todas las acciones, las mismas se reajustan, reformulan y adaptan según la propuesta concreta y los momentos en los cuales la misma se ha desarrollado.

Para la elaboración del sistema de acciones se partió de ponderar principios que rigen el proceso docente-metodológico (Reunión docente metodológica, Clase metodológica, Clase abierta, Clase de comprobación, Taller docente metodológico.) según se fundamenta en (Ministerio de Educación Superior [MES], 2018, p.668).

Etapas de familiarización.

En correspondencia con los resultados del diagnóstico, esta fase tiene como objetivo orientar a los docentes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, del CUM San Luis sobre los referentes teóricos que sustentan el desarrollo de los estilos de aprendizaje y su dinámica en la modalidad semipresencial.

Acciones docentes - metodológicas a desarrollar:

Se sugiere que:

1. El representante de carrera realice una reunión metodológica con el colectivo del año académico, profesores principales de año y jefe de disciplina donde se analice los principales resultados de enseñanza y de aprendizaje de la carrera.
2. El Representante de carrera imparta al colectivo de año académico, profesores principales de año y jefe de disciplina una clase metodológica instructiva relacionada con los argumentos didácticos-metodológicos que determinan la dinámica de los estilos de aprendizaje en la modalidad semipresencial.
3. El Representante de carrera le oriente al colectivo docente del año académico, profesores principales de año y jefe de disciplina la consulta de, tesis de doctorado, maestría y artículos científicos relacionados con los estilos de aprendizaje, su diagnóstico y dinámica para su desarrollo.

4. Un docente con experiencia demuestre al colectivo de año académico a través de una clase metodológica relacionada como dinamizar el desarrollo de los estilos de aprendizaje en la modalidad semipresencial.
5. Los profesores de mayor experiencia desarrollen actividades metodológicas instructivas y/o demostrativas que permitan el conocimiento teórico y praxiológico de los diferentes estilos de aprendizaje, las formas de materializarlo en correspondencia con las características concretas de los grupos de estudiantes.

Etapa de diagnóstico

Tiene como objetivo orientar a los docentes de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo del CUM San Luis sobre la metodología que sustentan el diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la modalidad semipresencial.

Acciones docentes - metodológicas a desarrollar:

Se sugiere que:

1. El Representante de carrera analice e interprete los resultados obtenidos de los estudiantes en evaluaciones sistemáticas, parciales y finales en cada una de las asignaturas del año académico en los diferentes periodos lectivos, con el objetivo de corroborar insuficiencias en la apropiación de habilidades profesionales básicas.
2. El Representante de carrera diagnostica a través de los controles a clase, las principales insuficiencias docentes relacionadas con la orientación de actividades de aprendizaje personalizadas en los diferentes tipos de encuentros semipresenciales, teniendo en cuenta los fundamentos didácticos que sustentan la concepción de la guía de estudio, el trabajo independiente y el estudio individual.
3. El Representante de carrera le oriente al colectivo de año diagnosticar las principales insuficiencias didáctica-metodológicas del diseño curricular de la carrera (plan de estudio, disciplina y asignatura) que limitan la autogestión y

apropiación de contenidos profesionales por los estudiantes según sus modos y preferencias de aprender.

4. El Representante de la carrera le oriente al colectivo de año académico diagnosticar a través del diagnóstico CHAEA el estado inicial de los estudiantes; relacionado con los modos y preferencias que utilizan para aprender las habilidades profesionales básicas de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo.
5. El colectivo del año académico de la carrera les explique minuciosamente a los discentes los 80 ítems sobre Estilos de Aprendizaje que conforman al diagnóstico CHAEA, los cuales tienen que ser respondido responsablemente para determinar su perfil predominante.
6. El colectivo del año académico de la carrera determine los perfiles numéricos y gráficos de los modos y preferencias de aprendizaje diagnosticados a los estudiantes.
7. El colectivo del año académico de la carrera ubique las puntuaciones obtenidas por cada estudiante en el Baremo General, para determinar los niveles de preferencias según estilos de aprendizaje.
8. Desarrollar reuniones con los estudiantes para socializar los resultados del diagnóstico, las posibles acciones a desarrollar, la implicación de los estudiantes en las mismas, el compromiso de estos con los resultados en el proceso de formación y en el desarrollo de habilidades profesionales básicas.

Para la aplicación por primera vez del sistema de acciones que se propone se recomienda la realización del Cuestionario de Honey y Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA), ya referenciado en el capítulo I, el cual permite conocer cuales son los estilos de aprendizaje que los discentes mejor comprenden o utilizan, como formas esenciales para aprender. De igual forma el cuestionario permitirá conocer cuales son aquellos estilos de aprendizaje que aunque no son los más utilizados, son los que se requiere desarrollar para poder cumplir los objetivos que se encuentran

incluidos en el proceso de formación del profesional que se desarrolla en la semipresencialidad.

Etapas de ejecución

Tiene como objetivo que los docentes del año académico, diseñen actividades cognitivas que respondan al perfeccionamiento de los modos y preferencias de aprender de los estudiantes, con el fin de lograr que fortalezcan su estilo de aprendizaje predilecto y perfeccionen los complementarios.

Se sugiere que:

1. El colectivo pedagógico de la carrera rediseñe los programas de estudio del año académico, en función del modelo educativo donde se desarrolla y las exigencias teóricas-metodológicas establecidas para su elaboración.
2. El colectivo del año implemente los programas de estudio del año académico reajustados en función de lo anteriormente planteado.
3. El colectivo del año académico conciba didáctica-metodológicamente la clase encuentro, a partir de las necesidades cognitivas diagnosticadas al colectivo estudiante a través del CHAEA.
4. El colectivo del año académico elabore actividades de aprendizaje diversas, en función de los niveles de preferencias asumidos por los estudiantes respecto a los estilos de aprendizaje predilecto y complementario.
5. Los estudiantes desarrollan un sistema de actividades de aprendizaje en cada uno de los tipos de clase encuentro, las que responden a cada uno de los estilos propuestos; con la finalidad de desarrollar las habilidades profesionales básicas previstas.
6. Los estudiantes desarrollan a través de las guías de estudio actividades de trabajo independiente, las que tributan al desarrollo de diferentes modos y preferencias de aprendizaje, de modo que se favorezca el desarrollo de habilidades profesionales básicas.

Etapa de control

Tiene como objetivo evaluar el desempeño docente en función de las herramientas didácticas-metodológicas que sustentan la dinámica de los estilos de aprendizaje para el desarrollo de habilidades profesionales básicas en la modalidad semipresencial de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo en el CUM San Luis.

Se sugiere que:

1. Controlar el desarrollo de una clase abierta realizada por un profesor de experiencia del colectivo pedagógico, sobre la dinámica de los estilos de aprendizaje en la modalidad semipresencial para el desarrollo de habilidades profesionales básicas.
2. El Representante de carrera, a través de los controles a clase, evalúa la efectividad didáctico-metodológica de los docentes en la dinámica de los estilos de aprendizaje en los diferentes tipos de encuentros semipresenciales de cada asignatura en cuestión.
3. El Representante de carrera controla de modo sistemático los resultados del desarrollo de habilidades profesionales básicas a partir de la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje.
4. El representante de carrera controla semestralmente los resultados obtenidos las diferentes asignaturas en torno al dominio de habilidades profesionales básicas.
5. El representante de carrera controla semestralmente a través de los proyectos de exámenes finales la evaluación de las habilidades profesionales básicas.

Etapa de valoración

Se realiza con el objetivo de analizar el impacto de los resultados obtenidos en el desarrollo y dinámica de los estilos de aprendizaje en la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo, del CUM San Luis.

Se sugiere que:

1. El Representante de carrera, conduzca un taller que permita conocer los resultados obtenidos en el desarrollo de la dinámica de los estilos de aprendizaje en la carrera.
2. El representante de carrera aplique la técnica PNI, sobre las acciones docentes-metodológicas en función de la dinámica de los estilos de aprendizaje en la modalidad semipresencial.
3. El Representante de carrera aplique entrevistas a los docentes de la carrera para conocer el estado de satisfacción de la propuesta de acciones metodológicas aplicada.
4. El representante de carrera realiza encuesta a los estudiantes para medir el nivel de satisfacción sobre la calidad de las clases recibidas y, las transformaciones que se han producido en su manera particular de aprender las habilidades profesionales básicas del plan de estudio.

Etapa de socialización

Tiene como objetivo que el colectivo de docentes y estudiantes de la carrera socialice a través de diferentes alternativas las experiencias obtenidas en el desarrollo de estilos de aprendizaje y su dinámica a través de la modalidad semipresencial de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, del CUM San Luis.

Se sugiere que:

1. El Representante de carrera conduzca el desarrollo del taller docente metodológico, en función de la socialización de experiencias docente relacionado con la dinámica de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en la modalidad semipresencial de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, del CUM San Luis.
2. El colectivo pedagógico de la carrera realice publicaciones científicas relacionadas con diferentes alternativas para el desarrollo de estilos de

aprendizaje y su dinámica, así como su debida publicación en eventos científicos.

3. El representante de carrera coordinara con el colectivo pedagógico la realización de encuentros comprobatorios de socialización, donde los estudiantes muestren el dominio y destreza alcanzado sobre las habilidades profesionales básicas como resultado de las acciones docentes-metodológicas propuestas.

2.3. Propuestas de tareas docentes para la dinámica semipresencial de estilos de aprendizaje a través de la clase encuentro.

La Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en su Plan de Estudio E, (2016), se presenta, en correspondencia con las características del eslabón de base de la profesión, como un programa de formación de pregrado dirigido a preparar un profesional comprometido socialmente y capaz de atender e incidir, con las herramientas profesionales y modos de hacer procedentes de las diversas ciencias sociales, sobre los aspectos socioculturales presentes en los proyectos, acciones y procesos dirigidos al desarrollo social, principalmente a escala local y comunitaria.

Así mismo, el proceso de formación de profesionales del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, definen una serie de objetivos generales que tributan a la formación integral del futuro egresado; los cuales están dirigidos a:

1. Revelar, en su accionar cotidiano, su compromiso político ideológico para la participación en la construcción del proyecto social socialista cubano y de otros proyectos sociales que tengan al ser humano y su calidad de vida como centro.
2. Demostrar conocimientos y apropiación de herramientas científico-metodológicas que le permitan la consolidación continua de una visión consecuente del desarrollo social, de la praxis sociocultural, el acompañamiento profesional y la participación de los diferentes sujetos sociales individuales y colectivos implicados en este proceso.

3. Realizar acciones de gestión social teniendo en cuenta progresivamente adecuados y efectivos enfoques de lo comunitario, género, de la sexualidad, de las diferentes étnicas, y de otros aspectos vinculados a la existencia asimetría sociales y al tratamiento de factores socioculturales que afectan, la proyección del desarrollo social.
4. Aplicar, en sus modos de actuación, las diferentes modalidades de la gestión sociocultural, especialmente las correspondientes a la cultura y el arte, la información y el conocimiento, de la ciencia, la tecnología, y la innovación tecnológica, del turismo, organizacional, administrativa y empresarial, de gobierno y de prevención.
5. Desarrollar de forma permanente y con eficacia procesos de autosuperación profesional que influyan aspectos: políticos ideológicos, científicos, técnicos, culturales, físicos, así como las que se relacionen con las crecientes formas de uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, todo necesarios y pertinentes a su desarrollo personal y a su incidencia colectiva en el orden personal.
6. Utilizar de forma pertinente y adecuada, como recurso de obtención de información, comunicación y acción profesional de la lengua materna, tanto escrita como oral, el inglés como lengua extranjera y las nuevas tecnologías de la informática y las comunicaciones.
7. Integrar la dimensión ambiental para la adaptación al cambio climático a las estrategias, proyectos y programas locales y comunitarios en su actuación profesional.
8. Demostrar, desde la gestión sociocultural, su papel en el cumplimiento de las tareas de la defensa, sobre la base de compatibilizar su desempeño específico con esta esencial misión, ante cualquier tipo de riesgos, amenazas y agresiones, fortaleciendo nuestra Revolución y haciendo irreversible nuestra integridad como nación.

Por tanto, la clase encuentro dentro de la modalidad de estudio semipresencial, debe estar en función del cumplimiento de los objetivos anteriormente planteados y así, dar respuesta a la formación de habilidades profesionales básicas a través del sistema de acciones docentes-metodológicas diseñadas, lo que constituye un vehículo fundamental para la contextualización de las mismas.

A juicio de Román y Martínez, (2015) es la forma fundamental de organizar la docencia en la modalidad de estudio semipresencial. Es el modo organizativo más empleado, así como la actividad independiente constituye la vía más factible para acceder al conocimiento. Para fortalecer sus resultados se planifican otras actividades como la tutoría y la consulta, que son importantes para alcanzar los resultados deseados y no extender tanto los espacios presenciales. También es determinante tomar en cuenta el diagnóstico del estado actual de los estudiantes.

De modo similar la clase encuentro es el tipo de clase que tiene como objetivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos y actividades previamente estudiados por los estudiantes; debatir y ejercitar dichos contenidos y evaluar su cumplimiento; así como explicar los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar con claridad y precisión el trabajo independiente que los estudiantes deben realizar para alcanzar un adecuado dominio de estos. La misión más importante que tiene el profesor en la clase encuentro es contribuir al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes y, a su vez, favorecer el desarrollo de valores que lo potencien. La clase encuentro es la actividad presencial fundamental del curso por encuentros, aunque puede utilizarse también en el curso diurno (Ministerio de Educación Superior [MES], 2018).

De manera general, la clase encuentro es aquella en la que deben explicarse los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar con claridad y precisión el trabajo independiente. De ahí la importancia de que cada una de las actividades presenciales desarrolladas en esta modalidad se haga con la calidad requerida, en correspondencia con sus objetivos específicos y sin tratar de trasladar experiencias o

estilos de aprendizaje correspondientes a otros modelos de formación, (Román y Martínez, 2015).

La misión instructiva más importante que tiene el profesor en la clase encuentro de la modalidad semipresencial, según refieren Román y Martínez, (2015) es desarrollar en los estudiantes habilidades de gestión, procesamiento y aplicación de la información. Importante es además que se logre una adecuada motivación para la realización de los trabajos independientes, que estos integren el sistema de influencias educativas en función de los contenidos de las asignaturas y que los estudiantes comuniquen los resultados desde un ambiente colaborativo de trabajo.

Para lograr una dinámica efectiva en los estilos de aprendizaje a través de la clase encuentro en la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo y la correcta autogestión, apropiación y producción de conocimientos profesionales por parte del estudiante, el profesor debe de considerar los resultados de modo y preferencia diagnosticados, y así dar respuestas a las necesidades cognitivas individuales de estos a partir de las tareas docentes que conciba y planifique.

Para Álvarez (1999) la tarea docente es un aspecto esencial dentro del proceso docente educativo porque en su esencia se individualiza y se personifica, por tanto el centro de atención de esta es el estudiante que en trayectoria hacia el cumplimiento del objetivo va satisfaciendo sus necesidades y motivaciones cognitivas elementales.

Desde nuestra perspectiva definimos un tipo especial de tarea docente denominada tareas docentes para el desarrollo de estilos de aprendizaje que constituyen un conjunto de situaciones de aprendizaje y acciones didácticas que el profesor diseña para favorecer la autogestión y apropiación cognitiva independiente de habilidades profesionales básicas por los estudiantes a partir de modos y preferencias diagnosticados en estos, lo que en su conjunto contribuye al logro de los objetivos propuestos.

La universalización impone una nueva visión del proceso formativo de sus profesionales y es expresión de una nueva dinámica al sustentarse en nuevas

relaciones didácticas que se connotan desde un proceso contextualizado de interacción entre diferentes sujetos socializadores e inmerso en cambios asociados al desarrollo creciente de la Pedagogía en su refuerzo con el vínculo Universidad - Sociedad y de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, entre otras razones pertinentes (Matos, 2006).

Las tareas docentes para Ocaña (1997) al igual que el objetivo consta de una serie de componentes didácticos: el método, la situación de aprendizaje y los procedimientos.

Por tanto las tareas docentes que se propone como elemento dinamizados de los estilos de aprendizaje a través de la clase encuentro, transita por tres momentos fundamentales:

- I. Dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje a través de la clase encuentro de orientación.
- II. Dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje a través de la clase encuentro de ejercitación.
- III. Dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje a través de la clase encuentro de generalización.

Estos momentos constituyen niveles esenciales de apropiación de las habilidades profesionales básicas que los estudiantes necesitaran nuevas formas de apropiación que acompañan a su predilecta ya que en modo gradual los niveles de complejidad de estas habilidades que son cada vez mayores.

Para ser efectiva esta dinámica se proponen tres tipos fundamentales de tareas docentes:

Tareas docentes tipo I: son aquellas que el profesor diseña para satisfacer las necesidades cognitivas de los estilos de aprendizaje predilectos en los estudiantes a través del encuentro semipresencial de orientación. Como se muestra a continuación la tabla 4 refleja cuatro tipos de estilos predilectos que deben ser trabajados y la

cantidad de estudiantes que representan cada uno de ellos a partir del diagnóstico realizado.

Tabla 4: Estilos de aprendizaje predilectos para tareas docente tipo I

Estilos de aprendizaje predilectos			
Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático

Fuente: elaboración propia.

Tareas docentes tipo II: son aquellas que combinan dos o tres estilos de aprendizaje en el estudiante con la intención de que este asuma y domine otras formas de apropiación de las habilidades profesionales básicas; como se muestra a continuación, las tablas 5 y 6 reflejan las posibles combinaciones que pueden ser trabajadas a través de las tareas docentes en la case encuentro de ejercitación.

Tabla 5: Combinación de estilos de aprendizaje para la concepción de tareas docentes tipo II

Combinaciones de estilos de aprendizaje (Variante A)	
Predilectos	Complementarios 1
Activo	Reflexivo
Reflexivo	Teórico
Teórico	Pragmático
Pragmático	Activo

Tabla 6: Combinación de estilos de aprendizaje para la concepción de tareas docentes tipo II.

Combinaciones de estilos de aprendizaje (Variante B)		
Predilectos	Complementarios 1	Complementarios 2
Activo	Reflexivo	Teórico
Reflexivo	Teórico	Pragmático
Teórico	Pragmático	Activo
Pragmático	Activo	Reflexivo

Tareas docentes tipo III: son aquellas las que combinan cuatro estilos de aprendizaje con la intención de que el estudiante asuma y domine otras formas de apropiación de los contenidos profesionales. Como se muestra a continuación, la tabla 7 refleja también las posibles combinaciones que pueden ser trabajadas en el orden de preferencia a través de las tareas docentes en la clase encuentro de generalización.

Tabla 7: Combinaciones de los estilos de aprendizaje para la concepción de tareas docentes tipo III

Combinaciones de estilos de aprendizaje.			
Predilectos	Complementarios 1	Complementarios 2	Complementarios 3
Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Reflexivo	Teórico	Pragmático	Activo
Teórico	Pragmático	Activo	Reflexivo
Pragmático	Activo	Reflexivo	Teórico

Propuestas de tareas docentes para estudiantes con estilos de aprendizaje reflexivo.

Propuesta de tareas para Estilo reflexivo.

- Reflexionar acerca del resultado final del proceso de gestión sociocultural en un contexto local determinado,
- Visualizar un video relacionado con el proceso de gestión sociocultural vinculado a una comunidad determinada,
- Reunir información acerca de cómo se desarrolla del proceso de gestión sociocultural en una comunidad determinada,
- Intercambiar opiniones con otros alumnos respecto al resultado final de un proceso de gestión sociocultural de la localidad,
- Realizar un análisis detallado del proceso de gestión sociocultural de una comunidad.

Propuestas de tareas docentes para estudiantes con estilos de aprendizaje activo.

- Encontrar dificultades en el proceso de gestión sociocultural de una comunidad.
- Dirigir un debate sobre las principales aspecto que dinamizan el proceso de gestión sociocultural en una comunidad.
- Hacer una presentación oral sobre el proceso de gestión sociocultural en una comunidad o entidad laboral.
- Participar en la evaluación de diferentes procesos de gestión sociocultural que se desarrollan en el municipio.
- Arriesgarse concebir un modelo de gestión sociocultural para una comunidad determinada

Propuestas de tareas docentes para estudiantes con estilos de aprendizaje pragmático

- Evaluar un el proceso de gestión sociocultural de una comunidad,
- Simular a través un modelo la estructura del proceso de gestión sociocultural de una comunidad,
- Poner ejemplos relacionados con el proceso de gestión sociocultural de la localidad,
- Participar en la construcción de un proyecto de gestión sociocultural de la comunidad.

- Observar un video de cómo se desarrolla el proceso de gestión sociocultural en la comunidad.

Propuestas de tareas docentes para estudiantes con estilos de aprendizaje teórico

- Leer un texto relacionado con el proceso de gestión sociocultural,
- Realizar resúmenes de un texto relacionado con el proceso de gestión sociocultural,
- Escuchar una conferencia magistral sobre el proceso de gestión sociocultural en la comunidad,
- Explorar metódicamente los pasos a seguir para la concepción de un proyecto de gestión sociocultural.

2.4. Validar la factibilidad de las acciones docentes-metodológicas propuesta para la dinámica semipresencial de estilos de aprendizaje.

Se realizó un Taller de Socialización en el tema referido a la dinámica y desarrollo de los estilos de aprendizaje en el modelo educativo semipresencial, con el objetivo de valorar, corroborar y enriquecer los aportes fundamentales que ofrecen la investigación realizada; en tal sentido se logró reunir un grupo de especialistas del área de las ciencias pedagógicas perteneciente al Centro Universitario Municipal San Luis, los cuales fueron seleccionados a partir de su experiencia profesional vinculada con la temática que se investiga.

Para su selección fueron tomados en consideración los siguientes indicadores:

1. Experiencia en la dirección del proceso de formación de profesionales en el sistema de Educación Superior.
2. Experiencia profesional obtenida en la temática que se investiga.
3. Investigaciones realizadas en torno a la temática tratada.
4. Años de experiencia como trabajador en la Educación Superior.
5. Categoría científica.
6. Categoría docente.

7. Cargo que ocupa.

Se seleccionaron 21 especialistas que tuvieran relación directa ya sea con el proceso formativo universitario, la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo y la docencia universitaria. En tal sentido, hay que señalar que los especialistas convocados al taller de socialización tienen una amplia experiencia científico-metodológica.

Este elemento constituyó un aspecto esencial por el nivel crítico, argumentativo y valorativo aportado por estos, como contribución significativa al beneficio de la propuesta investigativa.

Para el desarrollo del taller se convocaron un total de 21 docente del CUM San Luis; de ellos 3 Dr.C, con categoría docente de Titular, así como 18 Master en Ciencia, de ellos 16 ostentan la categoría docente superior de Auxiliar y 2 la de Asistente.

Según el criterio de especialistas y otros afines consideran efectiva la propuesta por lo que tributa al enriquecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, e incluso fuera del contexto docente, donde también se complementa formación profesional como respuesta a las nuevas demandas y exigencias sociales que su solución tributa al desarrollo social de la localidad sanluisera.

Refieren que será de gran beneficio para la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, porque los profesores modificaran su conducta didáctico-metodológica respecto al proceso de dirección de enseñanza semipresencial a partir de las nuevas acciones docentes-metodológicas que se proponen, otorgándole una visión y dinámica a la actividad de aprendizaje discente durante la apropiación e interiorización de contenidos profesionales.

Los diversos juicios y valoraciones aportados por los participantes en el taller, permitieron la reflexión colectiva, que facilitó el reconocimiento y la argumentación de la validez del aporte de esta investigación para el proceso de formación de profesionales en la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

De igual modo, se reconoció por el colectivo de especialista la viabilidad y novedad de las acciones docentes- metodológicas propuestas, que permite el

perfeccionamiento del proceso de aprendizaje discente a través de diferentes durante la apropiación de contenidos profesionales.

Para el desarrollo del taller que partió de la exposición por parte de la autora, siguiendo la lógica de la investigación, a partir de la entrega con anterioridad de un informe de los principales resultados alcanzados para su valoración crítica por parte de los especialistas convocados.

Se debatió mucho sobre el tema y la propuesta de la investigación por parte de los participantes para posibilitar una comprensión eficiente a través de la socialización de criterios diversos, se hicieron algunas preguntas que fueron respondidas por la autora, lo que proporcionó la interpretación del informe presentado, se expresaron juicios y razonamientos firmes, a partir de los cuales se realizaron sugerencias y recomendaciones para el perfeccionamiento de la investigación.

Los procedimientos metodológicos desarrollados en el taller de socialización fueron los siguientes:

1. Exposición oral del autor (20 minutos) frente al grupo de especialistas, donde se resumió la lógica de la investigación y facilitó el proceso de evaluación colectiva crítica.
2. Intercambio a través de la exposición con preguntas y respuestas, acerca de las principales fortalezas y debilidades de la investigación, así como las sugerencias y recomendaciones para su desarrollo.
3. Elaboración de un informe del taller de socialización a través de las ideas y valoraciones de los especialistas, que fue aprobado por la totalidad de los participantes convocados.

Los resultados del taller se sintetizan en:

Se valoró la posibilidad de generalizar en el CUM San Luis la propuesta de acciones docentes-metodológicas, con el objetivo de preparar al docente para que sea capaz de tener alternativas enriquecedoras y dinámicas que potencien la formación del futuro egresado desde el rol profesional que desempeñarán.

Proponen algunos especialistas del CUM y de la carrera en el municipio, someter la propuesta al Departamento de la carrera y al Centro Universitario Municipal, que la misma se desarrolle sobre la base de los modos y preferencia de aprender de los estudiantes, lo que posibilitará la aproximación sucesiva al modelo del profesional y la preparación de los docentes para enfrentar problemas reales de la profesión y del territorio.

Se recomendó además extender la sistematización de los aportes de la investigación en la práctica, lo que permitirá continuar expresando la validez de los mismos, en tanto constituye una dinámica renovadora de las acciones docentes metodológicas habitualmente utilizadas, que facilitan el perfeccionamiento del proceso.

Se propone continuar la búsqueda de alternativas, desde el proceso docente, para lograr que las empresas, entidades e instituciones donde están ubicados los estudiantes y docentes, aporten graduados competitivos que integren conocimientos en la solución de los problemas de la esfera humanística.

Consideran conveniente también incorporar la propuesta al trabajo docente y científico-metodológico en el plan de trabajo metodológico de la carrera.

Conclusiones parciales del Capítulo II

1. Los referentes teóricos analizados justifican la importancia y validez de las acciones docentes metodológicas propuestas y sus contribuciones a la dinámica de los estilos de aprendizaje en el modelo educativo semipresencial del proceso de formación del Licenciado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo en el CUM San Luis.
2. Según el criterio de los implicados en el taller de socialización, se considera factible la aplicación en la práctica pedagógica semipresencial de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo del CUM San Luis, la propuesta de acciones docente- metodológica al constituir una herramienta fundamental para la dinámica de estilos de aprendizaje discente y el perfeccionamiento del proceso de formación del profesional en la carrera.

3. Según el criterio de los implicados en el taller de socialización, las acciones docentes-metodológicas diseñada y en correspondencia con su implementación en la práctica educativa cumplen con los indicadores de solidez científica, así como su aplicación teniendo en cuenta la transformación del estado actual del objeto de estudio al estado deseado.

CONCLUSIONES GENERALES

1. La modalidad de estudio semipresencial constituye un soporte esencial para la dinámica de los estilos de aprendizaje en el proceso de formación de profesionales a través de la clase encuentro.
2. El proceso de formación de profesionales de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis, evidenció insuficiencias docentes en cuanto a la dinámica semipresencial de los estilos de aprendizaje a través de la clase encuentro.
3. Las propuesta de acciones docentes – metodológicas, constituyen una alternativa viable para favorecer el proceso de dirección docente en torno a la dinámica de los estilos de aprendizaje en el proceso de formación de profesionales de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación y las conclusiones anteriormente planteadas; se recomienda:

1. Promover a partir de la presente investigación la superación didáctica, pedagógica y metodológica del colectivo de profesores de la carrera y del CUM San Luis.
2. Aplicar en la práctica educativa que desarrolla la carrera en el CUM San Luis, la propuesta de las acciones docentes-metodológicas diseñadas para el colectivo pedagógico de la carrera.
3. Generalizar la propuesta de las acciones docentes-metodológicas a las demás carreras que conforman el Centro Universitario Municipal San Luis.

Bibliografía

- Addine, F., González, A. M. y Recarey, S. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía* (pp.80-97). La Habana: Pueblo y Educación.
- Aguilar, E., Fuentes, M., López, A. y Rivera, R (2019, 11). Percepción de los Estudiantes acerca de la Modalidad Semipresencial en la Enseñanza de las Ciencias Básicas de la Ingeniería. Un Estudio de Caso Universitario. *Formación Universitaria*. Recuperado de <http://sscielo.conicyt.clpdfformunivv12n30718-5006-formuniv-12-03-00015.pdf>
- Aguilar, M. (2011). *Andragogía, educación durante toda la vida*. *Revista uruguaya de cardiología*, 26, 171-172. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168804202011000300001&script=sci_arttt
- Alarcón, R. (2008). La nueva universidad cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. XIII (No. 2 2008), 1-24. Recuperado de. <http://www.google.comurlsa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjY6snpv8rgAhVGzlkKHTqBBxoQFjAAegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fcvl.mes.edu.cu%2Fpeduniv%2Findex.php%2Fpeduniv%2Farticle%2Fdownload%2F440%2F431&usg=AOvVaw1kl8xrBhk.pdf>
- Alba, R. (2011). *Dinámica Formativa del profesor de Derecho en la Semipresencialidad* (Tesis doctoral). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Alonso, C., Gallego D., y Honey, J. (2007). Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. España: *Ediciones Mensajero*. (1997, p.62)
- Ángeles, C., y Esther, R. (12 y 13 de julio de 2007). *La metodología semipresencial como alternativa formativa y metodológica para el cambio en la educación superior*. En H. Castillo (Presidencia), IV

Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Universidad Europea de Madrid.

Antelm, A., Cacheiro, M., y Gil, A. (2015, 9-12, 3). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y Educadores*. Recuperado de <http://swww.redalyc.orgpdf83483443150006.pdf>

Apellido, H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson Educación

Ariaza, M., Pérez, T., Dörfer, C., Jardines, F., Catillo, R., & Vazquez, B. (2013). Influencia en los estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de licenciatura en una universidad pública. *Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL*. Universidad Autónoma de Nuevo León-FACpya, Moterey, México.

Ausubel, P., Novak, J. y Hanesian, H. 2010. *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Beltrán, J. (1990). "Aprendizaje", en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.

Benítez, F., Hernández, D., Pichs, B., Sánchez, Y y Avila, O. (2006). El impacto de la universalización de la educación Superior en el proceso docente educativo. *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. XI (No. 2), 9-16. Recuperado de <http://.google.comurlsa/>

Bermúdez, R. y Pérez, L. M. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. La Habana: *Pueblo y Educación*.

Bocciolesi, E. y Rosati, A. (15, abril, 13). CHAEA entre sinestesias y emociones. Aplicación y desarrollo en la Universidad de Perugia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*. Recuperado de [http://swww.academia.edu22663984ESTUDIO_COMPARATIVO_DE_LOS_ESTILOS_DE_APRENDIZAJES_DEL_ALUMNADO_QUE_INICIA_SU_ESTUDIOS_UNIVERSITARIOS_EN_DIVERSAS_FACULTADES_DE_VENEZUELA M%C3%89XICO Y ESPA%C3%91Aemail_work_card=title](http://swww.academia.edu22663984ESTUDIO_COMPARATIVO_DE_LOS_ESTILOS_DE_APRENDIZAJES_DEL_ALUMNADO_QUE_INICIA_SU_ESTUDIOS_UNIVERSITARIOS_EN_DIVERSAS_FACULTADES_DE_VENEZUELA_M%C3%89XICO_Y_ESPA%C3%91Aemail_work_card=title)

- Bower y Hilard (1987) "Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Edit. Trillas* – México
- Caballero, A., y Robles, E. (2007). La metodología semipresencial como alternativa formativa y metodológica para el cambio en la educación superior. *Innovación Universitaria. Simposio llevado a cabo en el congreso IV Jornadas Internacionales*, Universidad Europea de Madrid, Madrid.
- Cabrera, J. (2004). *Fundamentos de un Sistema Didáctico Del Inglés con Fines Específicos Centrado en los Estilos de Aprendizaje* (Tesis Doctoral). Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- Carneiro, M. (2004). Multiambientes de aprendizaje en entornos semipresenciales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (23), 65-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802306>
- Casilla, M., Becerra, S. y Arrollo, M. (2018) La importancia de contar con estrategias eficientes de aprendizaje que ayuden a fortalecer y retener los conocimientos ya aprendidos a los estudiantes universitarios. *Revista MICA*. Recuperado de <http://tecnocientifica.com.mxeducateconcienciaindex.phpMICAarticlevie7604>
- Delors, J. (1990) Los fines de la educación del Siglo XXI, *Santinalla*, Ediciones UNESCO.
- Dunn, R., Dunn, K. y Price, G. E. (1979). Learning Style Inventory (LSI) for Students in grades 3-12. *Lawrence, Kansas: Price Systems*.
- Escurre, L. (11, julio, 15). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Tests y de Rasch. *Revistas Ulima*. Recuperado de <http://revistas.ulima.edu.peindex.phpPersonaarticleview253240>
- Escurre, L. M. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Test y de Rasch. *Persona*, (14), 71-109.

- Esteban, M. Y Ruiz C. (1996). Estilos y Estrategias de Aprendizaje. Tema monográfico. (Versión electrónica). *Revista Anales de Psicología* Universidad de Murcia, volumen 12 numero (2), pp. 121-122. ISSN 1695-2294. España.
- Fuentes, C. H. (2000). *Didáctica de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.google.com/urlsa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj598nTpaPkAhXBJfKkKHUQMCUgQFjABegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Ftesis.sld.cu%2Findex.php%3FP%3DDownloadFile%26ld%3D560&usg=>
- Fuentes, L. (2006). *Dinámica de la formación semipresencial en las sedes universitarias municipales* (Tesis doctoral). Universidad de oriente, Cuba.
- Gagné, R. (1985). Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. Edit. Diana. México.
- Galán, A. (2013). *Ejes, articulación y evaluación del uso de la semipresencialidad en la formación de traductores*. Educación XX1, 16 (1), 161-189. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886009>
- Gallego, D., y Alonso, C. (2012). Los estilos de aprendizaje como una estrategia pedagógica del siglo XXI. *Revista Electrónica de Socioeconomía, Estadística e Informática*, 1(1), 20-41.
- Gallego, Domingo. J., Alonso, Catalina. M. (2008). *Estilos de aprender en el Siglo XXI*. *Revista Estilos de Aprendizaje*, Recuperado de www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lr2_baldomero.pdf
- García, C., Castalleda, E., y Mansilla, J. (2018, 9-12, 3) Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*. Recuperado de <file:///F:/Esti%20Apre%202014/httpsdialnet.unirioja.esservletarticulocodigo=6383452.maff>
- García, J. L. y Santizo, J. A. (2008). Análisis de datos obtenidos a través del cuestionario CHAEA en línea de la página web

www.estilosdeaprendizaje.com. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(2), 84
109. Recuperado de
<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/146/104>

García, L. *La educación a distancia. De la teoría a la práctica* (2001). Ariel
Educación. Barcelona. España

Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. En
M.G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3ª ed.) (333-350).
New York, NY: Routledge.

Gutiérrez, M. (18, septiembre, 18). Estilos de aprendizaje, estrategias para
enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a
aprender”. *Revista Tendencias Pedagógicas*. Recuperado de
<https://www.researchgate.net/publication/322336059>

Gutiérrez, M. (2014) *Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de
Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida, Universidad
Nacional, Costa Rica*. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.9>

Gutiérrez, M., García, J., y Vieira, D. (2012). Estudio de las variables que
influyen en los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos del
grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Revista
Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 55-64.

Guzmán, I. y Marín, R. (2011). “*La competencia y las competencias docentes:
reflexiones sobre el concepto y la evaluación*”. REIFOP, No. 1, Vol. 14,
pp. 151-163.

Hernández, D. et al. (2006). *La Nueva Universidad Cubana y su contribución al
proceso de universalización del Conocimiento*. La Habana. Editorial Félix
Várela.

Hernandez, S., et al (2010) *Metodología de la Investigación*. México: Mac
WRA- Hill /Interamericana editora, sa. DEC.V., p. 606. ISBN 978-607-15-
0291-9.

Honey, P. y Mumford, A. (Ced.).(1986). *Using our Learning Styles*. Berkshire,
D.K.:Peter H

- Horrutiner, P. (2012). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Recuperado de <http://www.google.com/urlsa/>
- Hunt, D. E. (1979). Learning Styles and Students Needs: An introduction to conceptual level. En *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs* (pp. 27–38). Reston, Virginia: NASSP.
- Isaza, L. (2014, 7-12, 2). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Encuentros*. Recuperado de <http://swww.redalyc.org/pdf4766476655660002.pdf>
- Knowles, M. (2001). *Andragogia. El Aprendizaje de los Adultos*. Oxford University Press. México.
- Kolb D. A. (1977) “*Estilos de aprendizaje y diferencias disciplinares*”. In A. W. Chickering (ed.) *La moderna escuela americana*, San Francisco: Jossey– Bass.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer and Company.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood, Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Lozano, A. (2007). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Lozano, A. (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa* (2da ed.). México: Trillas.
- Lozano, A., Sánchez, A. L. y Valdés, D. E. (2011). Uso de google docs como herramienta de construcción colaborativa tomando en cuenta los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(8), 23–39. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/62/37>
- Malacaria, I. (2010). “Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y desempeño académico” (Tesis de pregrado). Universidad FASTA, Mar del Plata, Argentina.
- Martínez, I. Deliz, M. Palacios, S. Romero, E. y Rasua, A. (2016). Acciones para perfeccionar el trabajo metodológico en la preparación de la

asignatura Salud Pública. *Rev Inf Cient.* Recuperado de <http://www.revinfcientifica.sld.cu/index.php/pricarticleview681290>

Maureira, F. y Flores, E. (2016) Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación: una revisión del 2000 al 2015. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala.* Recuperado en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep>

Maureira, F., y Flores, E. (2016, 3, día). Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación de educación: una revisión del 2000 al 2015. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala.* Recuperado de http://swww.academia.edu/39368439/Estrategias_De_Ense%C3%B1anza_en_Docentes_y_Estilos_De_Aprendizaje_en_Estudiantes_Del_Programa_De_Psicolog%C3%ADa_De_La_Universidad_Sim%C3%B3n_Bol%C3%ADvar_Barran.

Ministerio de Educación Superior. (2016). Plan de Estudio E, carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo (1). Recuperado de http://swww.uo.edu.cu/sites/default/files/u78026/20Plan%20E_Gesti%C3%B3n%20Sociocultural.pdf

Ministerio de Justicia. (2018). *RESOLUCIÓN No. 2/2018* (No 25). Recuperado de <https://instituciones.sld.cu/faenflidiadoce/files/2018/08/Resoluci%C3%B3n-2-del-2018.pdf>

Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO, Paris.

Ocaña, Á. (1997) "*La activación del proceso pedagógico profesional: un imperativo de la pedagogía contemporánea en la escuela politécnica cubana*". Tesis de maestría. La Habana.

Ojeda, N. (2012). Modalidad semipresencial en el Instituto Pedagógico de Caracas: rediseño e implantación del curso Estrategias y Recursos Instruccionales. *Revista de Investigación*, 36 (76), 57-74. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/3305/1594>

Olachea, A. Caniffi, J. y Peccia, A. (2018) Actividades autoevaluativas en línea para favorecer la comprensión de contenido matemático en la modalidad

semipresencial. *Acta Latinoamericana de Matemática educativa*. 31(1), 300-308.

REY, P. (2011). Dinámica socio-laboral-profesional de la semipresencialidad en la educación superior (Tesis de pregrado, doctoral). UNIVERSIDAD DE ORIENTE, Santiago de Cuba, Cuba.

Rey, P.; Matos, E.; Tardo, Y y Cruz, L, (2011) La enseñanza semipresencial y la formación Laboral: su influencia en la apropiación activa del Conocimiento en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, XVI (4), 39-52. Recuperado de https://cholar.google.esscholar_urlurl=http%3A%2F%2Fcvj.mes.edu.cu%2Fpeduniv%2Findex.php%2Fpeduniv%2Farticle%2Fdownload%2F86%2F84&hl=es&sa=T&oi=gga&ct=gga&cd=9&d=11624015309981251755&ei=T_HTXczHFM32mQHkj5ioDg&scisig=AAGBfm2WWus

Riechmann, S. W. (1979). *Learning Styles: Their Role in Teaching Evaluation and Course Desing*. (176136a ed.). Michigan: Ann Arbor.

Rojas, L., Zárata, J. y Lozano, M. (2016) La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de alumnos de primer semestre del nivel universitario. *Revista de Estilos de Aprendizaje*. Recuperado de http://swww.academia.edu12069350LOS_ESTILOS_DE_ENSE%CC%91ANZA_Y_APRENDIZAJE_COMO_SOPORTE_DE_LA_ACTIVIDAD_DOCENTE_STYLES_OF_TEACHING_AND_LEARNING_AS_A_TEACHING_SUPPORTemail_work_card=title

Román, E. y Martínez, Y. (2015) La semipresencialidad y la clase encuentro centrada en el proceso de dirección del trabajo independiente. *Revista Cubana de Educación Superior*. Recuperado de <http://scielo.sld.cupdfrcesv34n2rces04215.pdf>

Ruiz, B., Trillos, J. y Morales, J. (2016). *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*. Recuperado de http://sruc.udc.esdspacebitstreamhandle21837034RGP_1328.pdfseque1

- Sánchez H. y Reyes R. (2003). En el módulo de la Universidad Peruana "Cayetano Heredia" (2000), La Universidad Mayor de San Marcos, (2001).
- Sánchez, B., Ogaz, A., Montoya, J., y Jiménez, G. (2017, 3, 17). Estilos de Aprendizaje en una Institución de Nivel Superior. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*. Recuperado de https://www.academia.edu/28631359/Alonso_Catalina_M._et.al._Los_Estilos_de_Aprendizaje_email_work_card=title.
- Sánchez, I. Ogaz, J. Montoya, J. y Jiménez, G. (2017). Estilos de Aprendizaje en una Institución de Nivel Superior. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 4(10), 47-56. Recuperado de http://swww.academia.edu/28631359/Alonso_Catalina_M._et.al._Los_Estilos_de_Aprendizaje_email_work_card=title
- Schmeck, R. R. (1982). Inventory of Learning Processes. En *Students Learning Styles and Brain Behavior* (227565a ed., p. Inglés). Ann Arbor, Michigan: ERIC.
- Simon, J., Benedí, C., y Blanché, C. (2013). *La semipresencialidad como respuesta a los nuevos retos de la universidad: la visión de las universidades de la Xarxa Vives*. Barcelona: Octaedro.
- Suárez, C., del Toro, M. y Matos, E. (Ed.). (2006). *La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Torres, A. y Lázaro, D. (2016). El proceso de gamificación en el aula: Las matemáticas en educación infantil. GRIN Verlag.
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L. y Pérez-Rodríguez, M. (2018). Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: revisión documental. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 95. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18792>
- Torricella Morales, R. (2007) Fundamentos psicodidácticos de la enseñanza semipresencial. *Revista Pedagogía Universitaria*. Octubre

<http://revistas.mes.edu.cu/PedagogiaUniversitaria/articulos/2004/5/189404512.pdf/view>.

Valenzuela, E. (2006). *Apuntes para una Educación Semipresencial*. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/PROFASR/Modulo-Formacion/07.pdf>

Anexo 1

Encuesta a docentes

La encuesta aplicada a 8 docentes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis, tuvo como objetivo conocer el nivel de conocimientos teóricos-prácticos para favorecer el desarrollo y dinámica de los estilos de aprendizaje a través de la modalidad semipresencial.

Encuesta aplicada a los docentes.

Demanda de colaboración:

La presente encuesta tiene como objetivo conocer el nivel de conocimientos teóricos- prácticos que usted posee, para favorecer el desarrollo y dinámica de los estilos de aprendizaje a través de la modalidad semipresencial.

Siendo sincero en sus respuestas, podrás contribuir hacer más eficiente su enseñanza. Marca con una X aquellos ítems que mejor reflejen su percepción sobre estas.

Para llevar a cabo las siguientes actividades, se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

Pregunta. N°1: Considera usted importante el desarrollo de estilos de aprendizaje y su dinámica en la modalidad semipresencial de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

Si _____

No_____

Pregunta. N°2: Considera usted frecuentemente en el diseño de actividades de aprendizaje, la diversidad de estilos de aprendizaje existente en el colectivo discente.

Siempre _____

Casi nunca _____

Ocasionalmente_____

Pregunta. N°4: Considera que los estudiantes aprenden mejor las habilidades profesionales básicas de la carrera cuando les ofrecemos actividades de aprendizaje:

___ Netamente teóricas,

___ Totalmente minuciosas y reflexivas,

___ Preferentemente prácticas

___ Muy variadas

Pregunta. N°5: Considera estar usted preparado para didáctica y metodológicamente para dinamizar el desarrollo de estilos de aprendizaje de los estudiantes a través de la clase encuentro en la modalidad semipresencial.

Si _____

No _____

Argumente _____

Anexos 2

Encuesta aplicada a estudiantes

La encuesta aplicada a 18 estudiantes de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis, tuvo como objetivo conocer la opinión individual que tienen estos sobre la alternativa personalizada que utilizan para aprender, sobre las habilidades profesionales básicas, través de la Clase encuentro en la modalidad semipresencial.

Estructura de la encuesta aplicada al colectivo de estudiantes.

Demanda de colaboración:

La presente encuesta tiene como objetivo conocer de su opinión acerca del proceso de aprendizaje que usted realiza para la apropiación de habilidades profesionales básicas de la carrera a través de las diferentes asignaturas del Modelo de profesional. Siendo sincero en sus respuestas, podrás contribuir hacer más eficiente su aprendizaje. Marca con una X aquellos ítems que mejor reflejen su percepción sobre estas.

Pregunta. N°1: Conocer si, utilizan una alternativa particular para aprender los contenidos profesionales a través de las diferentes asignaturas.

Si___

No___

Ocasionalmente___

Pregunta. N°2: Conocer con qué frecuencia reflexionan respecto a su manera particular de aprender.

Siempre___

Nunca___

Ocasionalmente___

Pregunta. N°3: Conocer si consideran importante desarrollar otros modos y preferencias de aprender, distinto a lo que con regularidad utiliza.

Necesario___

No necesario___

Ocasionalmente necesario____

Pregunta. N°4: Conocer si los estudiantes consideran que las actividades de aprendizaje que orienta el profesor en los diferentes encuentros semipresenciales responden y satisfacen a la alternativa particular para aprender.

Considera____

Nunca considera ____

Ocasionalmente considera____

Pregunta. N°5: Conocer el estilo de aprendizaje predominante que utiliza con regularidad para aprender a través de los diferentes momentos de la clase encuentro.

Usted, durante el proceso de apropiación de habilidades profesionales básicas través de las asignaturas del currículo de formación, que tipo de actividades de aprendizaje prefiere que el docente le oriente con mayor frecuencia:

____Aquellas que tienen un matiz netamente teórico.

____Las que exigen de una reflexión constante y minuciosa de su parte, para la solución de la actividad de aprendizaje planteada por el docente.

____Las que exigen de acciones netamente de carácter práctico para su solución.

____Prefiere contantemente que el profesor le presente actividades variadas para no aburrirse con frecuencia.

Anexo 3

Revisión documental.

La presente guía de observación a clase tuvo como objetivo constatar en qué medida los docentes contribuían a la dinámica de los estilos de aprendizaje y su desarrollo a través de los diferentes tipos de clase encuentro que se desarrollan en la modalidad educativa semipresencial del Gestor Sociocultural para el Desarrollo, en el CUM San Luis.

En este sentido se visitaron un total de 8 actividades docentes, dos por cada año de estudio y, en diferentes asignaturas del currículo de formación profesional; donde se midieron los siguientes indicadores.

- Nombre de la asignatura
- Profesor que la imparte
- Categoría docente
- Categoría científica
- Años de experiencia
- Objetivo de la actividad docente
- Tipo de encuentro semipresencial
- Tipo de actividad de aprendizaje orientadas en diferentes momentos de la clase y que responden a las necesidades cognitivas individuales de los estudiantes.

Anexo 4

Diagnóstico CHAEA a estudiante de la carrera.

Demanda de colaboración:

La presente instrumento de diagnóstico tiene como objetivo conocer en estudiantes los modos y preferencias de enseñanza y aprendizaje respectivamente que utilizan con mayor frecuencia en la modalidad semipresencial del Gestor Sociocultural para el Desarrollo.

Siendo sincero en sus respuestas, podrás contribuir hacer más eficiente su enseñanza. Marca con una X aquellos ítems que mejor reflejen su percepción sobre estas.

Estructura del Diagnóstico CHAEA aplicado al colectivo docente.

Cuestionario HONEY-ALONSO de ESTILOS DE APRENDIZAJE

Instrucciones para responder al cuestionario:

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo preferido de aprender. **No** es un test de **inteligencia**, ni de **personalidad**.

No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario.

No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.

Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con la sentencia pon un signo más (+),

Si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, pon un signo menos (-).

Por favor contesta a todas las sentencias.

1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.

6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan,
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
11. Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
16. Escucho con más frecuencia que hablo.
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
20. Me entusiasmo con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
23. Me disgusta implicarme afectivamente en el ambiente de la escuela. Prefiero mantener relaciones distantes.
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.

30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
33. Tiendo a ser perfeccionista.
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes
37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
48. En conjunto hablo más que escucho.
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con pláticas superficiales.
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.

57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
64. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.
65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros

Anexo 5

Análisis de la Varianza (Suma de Cuadro Tipo III) según puntuaciones obtenidas en los estilos de aprendizaje estudiantes,

F.V.	SC	GI	CM	F	Valor p
Modelo	236.11	3	78.70	24.71	<0,0001
E.					
Aprendizaje	236.11	3	78.70	24.71	<0,0001
Error	218.33	68	3,21		
Total	454.44	71			

Anexo 6

Puntuaciones medias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

E.

Aprendizaje	Medias	n		
3	16.39	18	A	
2	14.44	18	B	
1	12.17	18	C	
3	10.89	18		D

1. Estilo activo,
2. Estilo reflexivo,
3. Estilo teórico,
4. Estilo pragmático.