



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DESDE LAS CREENCIAS DE LOS  
DOCENTES UNIVERSITARIOS A NIVEL DE PREGRADO**

Trabajo de Grado para optar al grado de Doctor en Educación

**Autor:** Msc. Rodolfo Montenegro.

**Tutora:** Dra. Marina Martus de Andrade.

Caracas, Abril de 2018



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
*Coordinación General de Estudios de Postgrado*



Nº 014-18

**LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DESDE LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES  
UNIVERSITARIOS A NIVEL DE PREGRADO**

**POR: MONTENEGRO PÁEZ RODOLFO**  
C.I. Nº V- 4.274.293

Trabajo de Grado del Doctorado en Educación, aprobado en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los seis (06) días del mes de abril de dos mil dieciocho (2018)

**Dr. Waldo Contreras**  
C.I. Nº 6.506.653

**Dr. Ana Brito**  
C.I. Nº 12.093.439

**Dra. Marina Martus (Tutora)**  
C.I. Nº 4.278.422



**Dr. Luis Rosales**  
C.I. Nº 6.727.072

**Dr. Jesús Reyes**  
C.I. Nº 5.523.119

## Agradecimientos

A mi Madre: autora de mis días y siempre apoyo incondicional.

A Boy: compañero fiel durante todas las horas de elaboración de esta Tesis.

A la Dra. Marina Martus de Andrade: cuyo criterio profesional ejerció justamente su rol rector coadyuvando a la feliz culminación de este requisito académico.

## INDICE GENERAL

	pp.
RESUMEN .....	vii
INTRODUCCION .....	1
<b>CAPÍTULO</b> .....	4
<b>I. EL PROBLEMA</b> .....	4
Situación Problemática.....	4
Objetivos de la Investigación.....	14
Objetivo General .....	14
Objetivos Específicos: .....	14
Justificación e Importancia de la Investigación.....	15
<b>II. MARCO REFERENCIAL</b> .....	17
Antecedentes de la Investigación .....	17
Antecedentes Internacionales .....	17
Antecedentes Nacionales .....	44
Bases Teóricas .....	47
Los Principios del Aprendizaje Significativo.....	47
Las Estrategias Instruccionales .....	50
Las Estrategias de Enseñanza .....	54
Estrategias de Aprendizaje .....	58
La estrategia didáctica .....	61
Definición de términos básicos.....	66
<b>III. MARCO METODOLOGICO</b> .....	76
Abordaje Ontológico .....	76
Abordaje Epistemológico.....	76
Abordaje Metodológico .....	77
Modelo teórico, enfoque o paradigma .....	77
Método .....	78
Tipo de investigación.....	79
Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	79
Población Informantes clave .....	80
El Método Fenomenológico.....	82

<b>IV. APLICACIÓN DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO .....</b>	<b>92</b>
I.- Etapa Previa .....	92
II.- La Etapa Descriptiva .....	93
III.- La Etapa Estructural .....	94
<b>V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>130</b>
Análisis de los resultados .....	130
Discusión de los resultados .....	146
<b>VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>175</b>
Conclusiones .....	175
Recomendaciones .....	178
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>188</b>
A,B, C y D .....	189
CURRICULUM.....	236

## LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
4.1 Etapa Estructural- Matriz de Relaciones (Cuadro Sintetizado)	97
4.2 Definición de las Categorías Fenomenológicas Individuales Sintetizadas	99
4.3 Etapa Estructural- Matriz de Relaciones (Cuadro General)	101
5.1 Relaciones entre las expresiones de los informante y la categoría fenomenológica esencial universal “Comunicación coherente en la Estrategia de Enseñanza”	131
5.2 Relaciones entre las expresiones de los informante y la categoría fenomenológica esencial universal “Componentes conceptuales de la Estrategia de Enseñanza”	134
5.3 Relaciones entre las expresiones de los informantes y la categoría fenomenológica esencial universal “El docente en los resultados de la Estrategia de Enseñanza”	137

## LISTA DE GRAFICOS

GRAFICOS	pp.
4.1 Estructura Global Descriptiva.	125
5.1 Secuencia de relaciones Estrategias-Creencias-Resultados.	171

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS  
DOCTORADO EN EDUCACION  
LINEA DE INVESTIGACION FORMACION DOCENTE

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DESDE LAS CREENCIAS DE LOS  
DOCENTES UNIVERSITARIOS A NIVEL DE PREGADO

**Autor :** Msc. Rodolfo Montenegro.

**Tutora:** Dra. Marina Martus de Andrade.

**Fecha :** Abril de 2018

**RESUMEN**

El presente trabajo de investigación tuvo por objeto “Generar Teoría basada en las Creencias de los Docentes Universitarios, relativas a las Estrategias de Enseñanza a nivel de pregrado en el I.P.M.J.M. Siso Martínez”, la cual contribuya a mejorar los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza que se diseñen a futuro. Para ello se plantearon los objetivos siguientes: (a) Describir las Creencias de los Docentes Universitarios, relativas a las Estrategias de Enseñanza a nivel de pregrado en el IPMJM Siso Martínez, (b) Interpretar las Creencias de los Docentes Universitarios, relativas a las Estrategias de Enseñanza a nivel de pregrado en el IPMJM Siso Martínez, (c) Generar Teoría basada en las Creencias de los Docentes Universitarios, relativas a las Estrategias de Enseñanza a nivel de pregrado en el IPMJM Siso Martínez. Esta investigación se desarrolló bajo el Paradigma cualitativo, aplicando el Método Fenomenológico y usando la Entrevista en Profundidad como técnica de Recolección de Información. A los efectos de su Credibilidad, la información se corroboró por Contraste y triangulación, la información se interpretó y categorizó sin descontextualizar, así mismo se respetó la Coherencia durante todo el proceso. Para el análisis de la información se usó básicamente el Análisis de Contenido como Técnica. Entre otras conclusiones se mencionan: (a) La conveniencia de las definiciones de estrategias Instruccionales, de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de sus elementos esenciales, (b) La necesidad de ampliación de los contenidos en la educación formal de pregrado sobre las creencias y/o concepciones sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje y su conciliación entre el docente y los estudiantes, (c) Consideración integrada de las estrategias de aprendizaje dentro de las estrategias de enseñanza y ambas dentro de la estructura superior de la estrategia instruccional, entre otras.

Descriptores: estrategias, creencias, enseñanza, aprendizaje.

## INTRODUCCION

Esta investigación se propuso “Generar Teoría basada en las Creencias de los Docentes Universitarios, relativas a las Estrategias de Enseñanza a nivel de pregrado en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (I.P.M.J.M. Siso Martínez). Este instituto pertenece a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y es responsable de la formación de los docentes para los diferentes niveles educativos a nivel estatal y nacional.

La motivación de la misma se derivó de la observación generalizada por parte del investigador, a lo largo de más de 33 años de ejercicio de la docencia a nivel universitario, tanto a nivel de pregrado en Educación Técnica Industrial, como del postgrado en Estrategias de Aprendizaje del IPMJM Siso Martínez, relativa a los aprendizajes insatisfactorios de los estudiantes en general, a pesar de los esfuerzos de los docentes por diseñar y aplicar todo tipo de Estrategias de Enseñanza y promover Estrategias de Aprendizaje en los Estudiantes. Se decidió analizar esta situación desde la perspectiva de las Estrategias de Enseñanza.

Estos aprendizajes deficientes se evidenciaban en las dificultades de los estudiantes para identificar las ideas esenciales a nivel conceptual, en textos y en las exposiciones, lo que se traducía en calificaciones no aprobatorias así como las numerosas protestas de los estudiantes, a pesar de la aplicación de Estrategias de Enseñanza.

Considerando que tales estrategias de enseñanza se han sustentado en unas bases teóricas existentes bien definidas y estudiadas y que aun así no se han obtenido resultados satisfactorios, ello constituyó la motivación para buscar nuevas perspectivas teóricas innovadoras. Se parte de la premisa que, indagar o explorar en las creencias de los docentes conducirá a estas nuevas perspectivas, las cuales amplíen las posibilidades de éxito de futuras estrategias diseñadas. El hecho de indagar en las creencias de los docentes se deriva de la apreciación del investigador de que la innovación más probable puede derivar de la vivencia práctica de los docentes.

Los resultados poco satisfactorios en la aplicación de las estrategias de enseñanza fue observado además en la revisión de un listado de 77 tesis de maestría elaboradas entre 2.007 y 2.012, tanto en el IPMJM Siso Martínez como en la UCV, en las cuales, la justificación de la mayoría de estas investigaciones la constituye la baja calidad de los aprendizajes exhibidos por los estudiantes, a pesar de la promoción de Estrategias de Enseñanza y Estrategias de Aprendizaje.

Por cuanto el investigador, durante la investigación, estableció una relación de interacción sujeto-objeto para producir el conocimiento, así como también relaciones de interacción entre las diferentes partes de la investigación, se asumió el paradigma cualitativo o naturalista. Además, como el punto medular fue estudiar las creencias de los docentes universitarios, es decir, su subjetividad, se escogió el método fenomenológico, aplicando la técnica de la entrevista en profundidad, con el guion de entrevista como instrumento a docentes del IPMJM Siso Martínez. Estos fueron seleccionados intencionalmente con criterio de búsqueda de profundidad en la información como exige la opción ontológica asumida.

El trabajo presentado está estructurado en seis capítulos, los cuales se describen brevemente a continuación:

En un primer capítulo se presenta el problema del estudio señalado anteriormente, y los objetivos del mismo, los cuales estuvieron orientados a generar referentes teóricos basados en las creencias de los docentes universitarios, relativas a las Estrategias de Enseñanza a nivel de pregrado en el IPMJM Siso Martínez.

En un segundo capítulo se desarrollaron los referentes teóricos y los antecedentes del estudio, donde se destacaron bases conceptuales, así como diversas experiencias investigativas relacionadas con el estudio de las creencias de los docentes.

En el tercer capítulo se especifica el marco metodológico de la investigación, además se señalan las fuentes de información constituidas por profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez seleccionados intencionalmente a fin de buscar profundidad en la información. Contiene además un completo análisis de las bases y del método fenomenológico, en el cual se explicó el procedimiento

usado para la recolección, el análisis e interpretación de la información a través de las técnicas y los instrumentos, en función del objetivo general y los objetivos específicos del estudio.

En el cuarto capítulo, “Aplicación del Método Fenomenológico”, se desarrolla detalladamente el proceso de investigación a partir de la adaptación del método fenomenológico desarrollada y documentada por el profesor Néstor Leal Ortiz, en la cual se destaca un paso original aplicado por el investigador, a exigencia del desarrollo de la investigación, como fue la definición de los temas esenciales en lenguaje científico, previo a la definición de las categorías esenciales. Contiene la relación de los hallazgos obtenidos en las expresiones de los informantes clave en lenguaje propio con los diferentes niveles de abstracción representados por las diferentes categorizaciones realizadas.

En el quinto capítulo, se presenta el Análisis y Discusión de los Resultados sobre la base de relacionar lo fenomenológicamente descrito con lo teórico previamente establecido en otras investigaciones sobre el tema, comparándola e integrándola. Este es propiamente el proceso de teorización, mediante la contratación. Contiene la verificación de la relación de los hallazgos obtenidos en las expresiones de los informantes clave en lenguaje propio con los diferentes niveles de abstracción representados por las diferentes categorizaciones realizadas

En el sexto capítulo, contiene las Conclusiones y Recomendaciones. En esta parte se realizó la relación de las conclusiones obtenidas y las recomendaciones derivadas de las mismas.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

La investigación nace a partir del reconocimiento de un “no saber”, una explicación insuficiente que no alcanza ni satisface, una comprensión de sentidos que se buscan o deben ser repensados. Toda investigación genuina se define a partir de una puesta en pregunta de un saber preexistente. Nada del orden, de la certeza y de la confirmación da lugar al proceso de saber nuevo.

*Viviana Mancoksky (2009)*

#### **Situación Problemática**

Un trabajo de tesis doctoral tiene lógicamente razones formales para su elaboración, por ser un requisito, parte del plan de estudios. Así mismo su temática está motivada en razones provenientes de las vivencias e inquietudes personales que se van elaborando en el investigador como producto del honesto ejercicio de la profesión docente. (Mancoksky, 2009)

Partiendo de esta premisa, inicialmente el investigador, docente universitario por más de treinta y tres años, definió los términos conceptuales centrales de un problema que lo motivó, en este caso “la insatisfacción con los resultados observados con los aprendizajes obtenidos con la aplicación de las estrategias de enseñanza” y decidió analizarlo a partir de las vivencias de los docentes seleccionados como informantes clave. El estudio del tema motivante, aunque tuvo dos posibles aristas de enfoque: aprendizajes insatisfactorios o estrategias de enseñanza que no satisfacen sus objetivos, fue desarrollado, por decisión del investigador, hacia las estrategias de

enseñanza como parte de las decisiones ontológicas que se deben tomar en estos casos relativas a la especificación o recorte de la realidad a estudiar.

Toda realidad contiene, en cierta forma, “un deber ser de la situación”, en este caso, “las estrategias de enseñanza deben conducir, por definición, a aprendizajes significativos”, es decir, que esto es lo que se espera ocurra cuando se aplican estrategias de enseñanza y cuando este “deber ser” no ocurre en la práctica, es decir, no ocurren aprendizajes significativos; esta desviación entre el “ser” y “el deber ser” llevó al investigador a abordar, como problema de investigación, el por qué se produce tal desviación. Ontológicamente, se decidió que la realidad estudiada la constituyera las estrategias de enseñanza desde la perspectiva de las creencias de los docentes universitarios a nivel de pregrado, decisión producto de la interacción tutor-estudiante durante la etapa de elaboración de proyecto de investigación. A continuación se definen las Estrategias de Enseñanza para esta investigación desde sus orígenes:

Los términos de Estrategias de Enseñanza y Estrategias de Aprendizaje tienen sus orígenes en las investigaciones sobre estructuras y procesos cognitivos realizadas entre 1.970 y 1.990, las cuales ayudaron de manera significativa a forjar el marco conceptual de la Teoría Cognitiva del Aprendizaje (Díaz, 2002). Una Línea de Investigación, impulsada por esta corriente cognitiva, fue la relacionada con el Aprendizaje del Discurso Escrito, la cual ha llevado al diseño de procedimientos para mejorar el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales y para mejorar su comprensión y recuerdo (Díaz, Ob. Cit.). En esta línea de investigación pueden observarse dos Líneas de Trabajo iniciadas en la década de 1.970:

*La Aproximación Impuesta* que consiste en arreglos en el contenido o en la estructura del material de aprendizaje, proporcionando al aprendiz ayudas intencionales para un procesamiento más profundo de la nueva información. Estas son planeadas o diseñadas por el docente, por lo que se constituyen en lo que llamamos Estrategias de Enseñanza, las cuales se pueden definir como procedimientos utilizados intencionalmente por el agente de enseñanza para

promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1.988; West, Farmer y Wolff, 1991, citados por Díaz, 2002).

*La Aproximación Inducida* que se encarga de entrenar a los aprendices en el manejo directo y por si mismos de procedimientos que les permiten aprender con éxito y de manera autónoma ese discurso escrito. Comprende una serie de herramientas que deben ser internalizadas por el lector y que este decide cuándo, cómo y porque utilizar, constituyéndose en lo que llamamos Estrategias de Aprendizaje, las cuales el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información (Díaz, 2002).

El término Estrategia se usa indistintamente en ambos casos porque el profesor o el alumno, según el caso, deberán emplearla como procedimientos flexibles y adaptativos; nunca como algoritmos rígidos, en las distintas circunstancias enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de obtener Aprendizajes Significativos.

Se ha asumido la perspectiva de Díaz (2.002) ya que a juicio del investigador que es la que presenta la estructura más completa y acorde con su motivación de investigación; aun en el conocimiento de la existencia de otros referentes como Pozo y Monereo, las cuales en el fondo no son diferentes a la utilizada.

Desde su aparición, el estudio y aprendizaje de los diversos tipos de estrategias se convirtió en un objetivo fundamental de la formación docente y requisito primordial del aprendizaje estudiantil. Desde entonces se desarrollaron y proliferaron, en todos los niveles educativos, toda una suerte de normas y procedimientos orientados a la implementación de estas estrategias en todos los niveles del sistema educativo en Venezuela. Tales procedimientos abarcaron desde, la inclusión del estudio de las estrategias en los planes de formación docente de pregrado, hasta la formulación de normativas de planificación de la enseñanza sobre la base de las estrategias, llegándose hasta la creación de postgrados en estrategias de enseñanza y de aprendizaje en diferentes universidades (UPEL, UCV, UNESR, UNEFA, entre otras). Sin embargo, a pesar de la aplicación de todas estas iniciativas a nivel de estrategias, de las múltiples promociones de egresados, de la voluminosa producción de tesis de maestrías y doctorales en estrategias, la casi totalidad de evaluaciones a las

cuales han sido sometidos los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles revelan la necesidad de mejorar los aprendizajes actualmente obtenidos. Esta situación resulta paradójica y se constituye en una problemática que amerita ser analizada en profundidad.

Una de estas evaluaciones, relativa a los aprendizajes deficientes por parte de los estudiantes, fue la revisión realizada a un total de 77 tesis elaboradas entre 2.007 y 2.012, producto de los Programas de Maestría en Estrategias de Aprendizaje en el IPMJM Siso Martínez y en la Universidad Central de Venezuela, en las cuales, entre otras, la justificación argumentada más frecuente la constituye la necesidad de mejorar los aprendizajes exhibidos por los estudiantes de los diversos niveles de educación para los cuales están dirigidas las estrategias diseñadas. En esta revisión participó el investigador como parte de la revisión del programa de maestría en estrategias de aprendizaje del IPMJM Siso Martínez.

La motivación originaria de esta investigación sobre las estrategias de enseñanza surge como producto de la vivencia de más de 33 años de ejercicio de la docencia a nivel universitario, tanto a nivel de pregrado en Educación Técnica Industrial, como en el postgrado en Estrategias de Aprendizaje, en el IPMJM Siso Martínez. El investigador vivenció durante su largo ejercicio de la docencia a nivel de pregrado el análisis y opiniones sobre los resultados obtenidos, de aprendizajes poco satisfactorios exhibidos por los estudiantes; esto independientemente de las estrategias aplicadas. Tales resultados eran atribuidos por el “vox populi” de la comunidad educativa, a unas estrategias de enseñanza, poco adecuadas. Por su parte el investigador entendía tales resultados como derivados de la insuficiente formación previa de los estudiantes y a la complejidad propia de los contenidos involucrados.

Esta apreciación por parte de la comunidad educativa es la que motiva principalmente el enfoque dado a este estudio hacia el análisis de las estrategias de enseñanza específicamente. Además el hecho de que ese “vox populi” se orienta hacia las creencias de los docentes universitarios fue determinante en la búsqueda de una visión innovadora desde la experiencia de los docentes sobre las estrategias de enseñanza. Para ello sirvieron de base las afirmaciones de Sánchez (2003) según las

cuales los cambios tipo neomovilismo implican una nueva visión innovadora de la misma realidad con los mismos elementos y que este tipo de cambios se logran con enfoques fenomenológicos.

Además, del ejercicio docente a nivel de post grado, el investigador observó la prevalencia de la escasa formación conceptual de los docentes en ejercicio sobre el tema de estrategias en general y luego, con la realización, por parte del investigador, de la Maestría en Estrategias de Aprendizaje en el año 2.006, se abrió un abanico de inquietudes de análisis e interpretación de tales resultados desde otras perspectivas innovadoras; tal y como es el caso de esta investigación.

Una motivación y muestra adicional de la existencia de la problemática lo constituye en hecho de que los docentes, dentro del medio educativo en general y en el IPMJM Siso Martínez en particular, conversan recurrentemente, a manera de lamento, queja, análisis y/o diagnóstico, sobre la cada vez más deficiente calidad de los conocimientos previos y aprendizajes exhibidos por los estudiantes; independientemente de la especialidad a la cual pertenecen y a pesar de las estrategias de enseñanza que aplique el docente. Las opiniones el diagnosticas de esta problemática son de la más variada índole, desde los conocimientos previos insuficientes, aprendizajes memorísticos, pasando por unas formas de evaluación poco adecuadas, según las cuales se califican como aprobatorios estos aprendizajes memorísticos, hasta la ilegalidad que representan las nuevas prácticas de estudio y evaluación implementadas a nivel gubernamental, como por ejemplo las recientes medidas según las cuales los docentes deben evaluar reiteradamente a los estudiantes hasta el logro de su nota aprobatoria.

Otra indicación paradójica de la existencia de esta problemática se encuentra cuando se revisa el currículo pues mientras este exige un pensamiento crítico y creativo, en la práctica promueve aprendizajes memorísticos obligados por los tiempos establecidos para los contenidos en las planificaciones docentes y por el impulso del cerebro reptil de sobrevivir según el cual, desde la óptica del estudiante, lo importante es solo aprobar aun cuando sea con la mínima calificación (Díaz, 2002).

A continuación se presentaran argumentos de que esta inquietud de investigación de la relación enseñanza-aprendizaje, no es solo personal del investigador, ni local de su institución, ya que también a nivel internacional se observan iniciativas en la misma dirección, constituyéndose en argumentos de calificación como tema de investigación de este nivel académico:

El “Plan Estratégico 2.006-2.011 del Concilio de Educación Superior de Inglaterra” (Higher Education Council for England- HECFE, 2006) señala: “No podemos permitirnos la pérdida de talento, simplemente por la renuencia al compromiso de fomentarlo” (citado por Allan y Clark, 2007) refiriéndose a la necesidad de implementar medidas o estudios para mejorar la calidad de los aprendizajes. Además la preocupación de este Concilio, el cual es una instancia equivalente al Ministerio de Educación Superior en Venezuela, lo ha llevado, según este documento, a invertir la suma de 315 millones de Libras Esterlinas para la creación de 74 Centros de Excelencia para la Enseñanza y Aprendizaje, asociados a 54 Universidades; llegándose a conclusiones como: la importancia de enseñar a “Aprender a Aprender” por encima de los postulados tradicionales de “transmisión y grabación de conocimientos”, donde Aprender a Aprender significa adquirir o construir destrezas para el autodesarrollo metacognitivo, habilidad para hacernos cargo de nuestro propio aprendizaje para así convertirnos en aprendices independientes (Alan & Clarke, 2007). Esto demuestra la importancia de implementar estudios orientados a mejorar los aprendizajes a nivel de educación superior.

En México, Vásquez (2005) del Observatorio Ciudadano de Educación indica que, a pesar de tantas reformas educativas, todas las evaluaciones del sistema educativo con las que se cuentan, arrojan resultados negativos y menciona el informe de Jorge Carpizo en 1.986. Igualmente hace referencias a evaluaciones internacionales como informe PISA del mismo año, pasando por la promovida por la revista NEXOS a principios de los noventa, entre otros, los cuales sostienen que no se han logrado los objetivos de tales reformas, es decir, “lo que se debería aprender no se aprende y lo que se aprende se olvida rápidamente después de los exámenes”. Al preguntarse ¿Qué pasa? Llegan a la conclusión de que “la enseñanza es un aspecto

que amerita ser estudiado”. Esta conclusión avala también la procedencia de este estudio como tema de investigación académica.

La problemática de la relación entre la enseñanza y los aprendizajes no es nueva, Graham (1.968) realizó un estudio cuantitativo exhaustivo para medir la relación en “la aplicación de estrategias de enseñanza y el aprendizaje de conceptos en diferentes grupos”. Lo más llamativo de esta reseña resultó ser que, luego de más de 40 años de experiencia cuantitativa, sus investigaciones sobre enseñanza migraron al paradigma cualitativo, al manifestar, en una conferencia en 2.001, que “la enseñanza es algo muy personal e individual que, para ser válida, la investigación sobre la enseñanza debe incluir los elementos subjetivos y personales de lo que ocurre entre los docentes y sus alumnos”. En este caso, además de avalar la pertinencia de este tema de estudio, se constituyó en una importante referencia para la decisión de adoptar ontológicamente el paradigma cualitativo para esta investigación sobre las estrategias de enseñanza.

En el caso venezolano la Comisión para el Progreso Educativo en América Latina, PREAL (2005) indica que no se reportan cambios en la calidad educativa desde 1.995, donde evidenciaron que Venezuela posee el más bajo desempeño en Lengua y Matemáticas en América Latina. En relación a la prueba PISA, Venezuela ni siquiera aparece en el listado. Como se puede observar esta es una muestra de procedencia del estudio de la relación enseñanza-aprendizaje a nivel nacional.

La procedencia del estudio de la relación enseñanza-aprendizaje también se encuentra a nivel de textos instruccionales usados en el IPMJM Siso Martínez, como es el caso de Díaz (2002) que señala, en relación a las estrategias de enseñanza, que:

“A pesar de los múltiples esfuerzos que se hacen para desarrollar en los alumnos herramientas de estudio efectivas, estos fracasan con frecuencia, porque parece existir un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y, sobre todo en su forma de enseñarlos”

Díaz (Ob. Cit.) también considera que uno de los objetivos de la aplicación de Estrategias de Enseñanza y Estrategias de Aprendizaje y tarea principal de los programas de educación, ante las nuevas exigencias de la Sociedad de la Información, es la de capacitar a los educandos para su autogobierno ya que uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es el de

enseñar a los alumnos a que se conviertan en aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Dentro de este contexto “Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, auto regulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a las nuevas situaciones”. Sin embargo, en la actualidad parece que precisamente lo que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven, son aprendizajes altamente dependientes de la situación Instruccional, con conocimientos conceptuales sobre el tema pero con pocas herramientas o instrumentos cognitivos para aplicar los mismos a situaciones nuevas de distintos dominios. Estas insuficiencias son pruebas de que la problemática de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, aunque estudiada, amerita y justifica nuevos enfoques de análisis.

A nivel nacional y también a nivel de textos, Martínez, (2006) amplía la visión de esta situación problemática planteando que: entre los muchos factores de la crisis educacional, evidenciada por ausentismo, la deserción, la repetición escolar y el bajo nivel de los cursos y pruebas de aptitud académicas, está el trabajo del docente en el aula, su Formación y Vocación Docente. Porque los mismos alumnos presentan respuestas diferentes, en igualdad de condiciones socioeconómicas, ante diferentes niveles de competencia docente y vocación. En la frase “crisis educacional” también se evidencia una inquietud relativa a los aprendizajes en la cual se incluye al docente, lo cual conlleva a una necesidad de estudio relativo a las estrategias de enseñanza y a la formación docente; en consecuencia este estudio consideró la argumentación de Flores (1998) quien señala que, en las investigaciones relativas al tema de la formación docente, han alcanzado preponderancia los paradigmas que interpretan la enseñanza y el aprendizaje, porque en esta formación es más importante considerar lo que piensa el profesor, que el transmitirle destrezas estandarizadas a los estudiantes. Entonces sobre esta base, se orientó la investigación para indagar desde las creencias y concepciones de los profesores del IPMJM Siso Martínez sobre las estrategias de enseñanza a los efectos de ser consideradas además en su formación académica.

Por otra parte el Instituto de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (2013) manifiesta “la importancia de la cuestión docente, como eje clave en las políticas educativas”, subrayando la prioridad de esa temática señala la necesidad de atender, entre otros, los aspectos vinculados con la formación y calidad docente. Expresa que, con sus matices, los sistemas educativos latinoamericanos han alcanzado objetivos asociados a la cantidad y que deben, al mismo tiempo, realizar mayores esfuerzos para asumir desafíos pendientes, entre otros: “la revisión de los vínculos entre la enseñanza y el aprendizaje”. Para enfrentar estos desafíos los docentes son actores claves, y se plantea como tópico de las políticas educativas el apoyo a su desarrollo profesional.

Resumiendo, existen situaciones de aprendizajes deficientes, se promueven estrategias de enseñanza para corregirlas y sin embargo, los estudios y las investigaciones revisadas, así como la experiencia del autor, indican que la situación de aprendizajes deficientes se mantiene, con tendencias al empeoramiento, lo cual significa que los estudiantes de pregrado, luego de “procesar la información”, aplicando las estrategias diseñadas por los docentes, “creen” haber aprendido; pero al final la evaluación de su aplicación mediante exposiciones orales, preguntas o trabajos escritos, arroja debilidades notables en la calidad de los aprendizajes. Esta situación se constituye en un obstáculo para la prosecución de los estudios por parte de los estudiantes.

El investigador, además de las vivencias de pregrado, vivenció los mismos problemas con los cursantes de estudios de maestría lo cual incrementa su preocupación, ya que se infiere la transmisión de estas debilidades por la vía de la labor docente a las nuevas generaciones de estudiantes, con posibilidad de perpetuarse en el tiempo.

En relación a la decisión de estudiar las estrategias de enseñanza específicamente desde las creencias de los docentes universitarios se puede mencionar: Martin (1998) afirma que existe una alta congruencia entre las creencias y la practica en el aula. Así mismo Llinares (1989) señala que en el proceso de aprender a enseñar uno de los elementos importantes a considerar son las ideas personales del

docente o sus creencias y concepciones sobre lo que es enseñar. De igual manera Sandin (2003) menciona que, en un estudio sobre las estrategias de enseñanza cobra también interés el análisis de las creencias y concepciones sobre lo que es aprendizaje.

Basados en la argumentación realizada se consideró necesario y pertinente estudiar las Estrategias de Enseñanza, desde una nueva perspectiva, como son las creencias y/o concepciones de los docentes del IPMJM Siso Martínez, contexto escogido por ser este el ámbito de trabajo de investigador, buscando encontrar esa visión innovadora, como perspectiva teórica que pudiese orientar futuras investigaciones y augurarles resultados más exitosos, es decir, con miras a lograr realmente aprendizajes significativos.

De este modo se logró una aproximación a la dimensión ontológica de la investigación. Al respecto González y Villegas, (2009) afirman que la situación problemática debe expresar la dimensión ontológica de la investigación y en cierta forma esta debe establecer “el recorte de la realidad”, además de plantear la controversia de, si la realidad es algo externo a las personas y se impone desde afuera o, por el contrario es algo creado desde un punto de vista particular. En este caso se conciben los hechos contruidos desde la subjetividad de los protagonistas, en cuyo caso la tarea del investigador es interpretar y penetrar la malla de sentidos y significados atribuidos por los protagonistas a los hechos. Para establecer el recorte de la realidad se plantean las siguientes preguntas de investigación que orientan los objetivos:

¿Cuáles son las creencias de los Docentes Universitarios, relativas a las Estrategias de Enseñanza que, desde sus vivencias, pueden ser adoptadas como referencias teóricas para mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de pregrado en el IPMJM Siso Martínez?

Para su logro se plantearon las siguientes preguntas directrices, entendidas como puentes entre la pregunta central y el trabajo de campo. (Tezanos, 1998):

1. ¿Cuáles son las Creencias de los docentes universitarios, relativas a las Estrategias de Enseñanza a nivel de pregrado en el IPMJM Siso Martínez?

2. ¿Cómo se interpretan las creencias de los docentes universitarios, relativas a las Estrategias de Enseñanza a nivel de pregrado en el IPMJM Siso Martínez?

3. ¿Cuáles son los elementos teóricos relativos a las Creencias de los Docentes del IPMJM Siso Martínez sobre las Estrategias de Enseñanza, los cuales puedan ser adoptados como referencias teóricas para mejorar los resultados obtenidos con su diseño y aplicación a nivel de pregrado?

Las mismas se refirieron a procesos de construcciones intersubjetivas, construcción de significados, interpretaciones, por tanto, para responder las anteriores preguntas de investigación, se formulan los siguientes objetivos:

### **Objetivos de la Investigación**

#### **Objetivo General**

Generar teoría basada en las creencias de los docentes universitarios, relativas a las Estrategias de Enseñanza a nivel de pregrado en el IPMJM Siso Martínez, la cual oriente su diseño e implementación para proveer mayores expectativas de éxitos a los nuevos diseños.

#### **Objetivos Específicos:**

- Describir las creencias de los docentes universitarios, relativas a las Estrategias de Enseñanza aplicadas a nivel de pregrado en el IPMJM Siso Martínez.

- Interpretar las Creencias de los Docentes Universitarios, relativas a las Estrategias de Enseñanza aplicadas a nivel de pregrado en el IPMJM Siso Martínez.

- Generar teoría basada en las Creencias de los Docentes Universitarios, relativas a las Estrategias de Enseñanza aplicadas a nivel de pregrado en el IPMJM Siso Martínez, la cual mejore los resultados obtenidos con su diseño y aplicación a nivel de pregrado en el IPMJM Siso Martínez.

-

## **Justificación e Importancia de la Investigación**

Interpretando la justificación de la investigación como la dimensión teleológica de la misma y siendo la expresión de los fines últimos que justifican la acción del investigador, la justificación responde las preguntas ¿Para qué se hace la investigación? y ¿Por qué es importante?

En consecuencia, esta investigación se hizo para generar teoría, relativa a las estrategias de enseñanza, basada en las creencias de docentes universitarios, de tal forma que sirvan de apoyo a futuras investigaciones, que tengan como objetivo mejorar la formación docente y les proporcionen a los docentes y a los estudiantes mayores probabilidades de obtener resultados satisfactorios al implementar las estrategias de enseñanza diseñadas.

En lo personal el investigador, emprendió esta investigación para aclarar las dudas que lo motivaron a asumir este tema de investigación.

La utilidad metodológica está representada por el uso del método fenomenológico, el cual permite captar la esencia de la realidad expresada en los contenidos de consciencia de los informantes clave, con la rigurosidad, criticidad y sistematicidad que puede servir de base metodológica a otras investigaciones similares en el futuro.

Dentro de esta dimensión teleológica se puede mencionar adicionalmente que la investigación es importante porque la tarea fundamental de todos los procesos educativos es producir un egresado capaz de asumir satisfactoriamente los retos de la vida y las exigencias del país y la sociedad. Esto tiene mayor relevancia porque se trata de una universidad pedagógica la cual egresa los docentes de educación básica, media, técnica, diversificada y superior, incluyendo además maestrías en estrategias de aprendizaje, gerencia educativa, evaluación educativa entre otras. No obstante, en el marco del planteamiento de este problema están demostradas las dificultades de cumplir esta tarea en la actualidad, motivado a las debilidades de los estudiantes en cuanto al rendimiento académico, a pesar de todos los correctivos formulados y aplicados; por ello resulta obvio que de mantenerse esta situación, las posibilidades

para el país de superar su condición de subdesarrollo se hacen cada vez más lejanas. En consecuencia se trata de ver y buscar alternativas para superar las condiciones influyentes en la baja calidad de los egresados de nuestro sistema educativo en general lo cual se suma a la dimensión teleológica de esta investigación desde un plano social.

Se ha planteado la importancia de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en la Formación Docente, por ello, si se logra obtener unas bases teóricas que impacten positivamente los resultados obtenidos con la aplicación de las mismas, mejorará la calidad de la Formación Docente obtenida, lo cual se constituye en una evidente justificación de la importancia de esta investigación.

Es convicción del investigador, como producto de esta investigación, la importancia, dentro de la Formación Docente de pregrado, del estudio formal de las creencias y/o concepciones de estudiantes y docentes sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, como aspectos fundamentales influyentes en los resultados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Constituyéndose este aspecto en una de los principales aportes de este estudio.

Como una consecuencia a todo lo antes planteado, el producto de la presente investigación contiene aspectos significativos que deben ser considerados en la implementación del Diseño Curricular 2.015 aprobado por la UPEL.

## **CAPITULO II**

### **MARCO REFERENCIAL**

Partiendo de la naturaleza de la realidad como un fenómeno sistémico, multifactorial, se formulan una serie de referencias teóricas que, deben ser conocidas para posibilitar la consideración del mayor número de aspectos influyentes, a fin de incrementar la posibilidad de llegar a planteamientos suficientemente innovadores a la situación estudiada.

Por tanto este estudio se propuso analizar la problemática de los resultados poco satisfactorios obtenidos con la aplicación de las estrategias de enseñanza, a nivel de pregrado en el IPMJM Siso Martínez y para ello se consideró pertinente indagar en las creencias y concepciones que los docentes universitarios a nivel de pregrado poseen en torno a las estrategias de enseñanza, para lo cual se revisó el estado del arte, a fin de sustentar los análisis posteriores.

#### **Antecedentes de la Investigación**

##### **Antecedentes Internacionales**

Martin (1998) realizó la investigación “Creencias y Practica del Profesorado de Primaria en la Enseñanza de las Matemáticas”. Inicialmente se planteó conocer si se daban diferentes estilos o estrategias de enseñanza de las matemáticas y posteriormente amplió indagando el contenido de los pensamientos que guían la acción instructiva de los profesores, por tanto no se limitó a la conducta observable, concluyó que: (a) Existen básicamente dos teorías acerca de la enseñanza de las matemáticas: la asociacionista y la cognitivista o constructivista, (b) La teoría asociacionista aparece mejor configurada, sólida y precisa en el pensamiento de los

educadores, (c) Existe una alta congruencia entre las creencias y la practica en el aula, (d) Mientras mayor es la reflexión del docente sobre sus creencias se produce mayor coherencia entre sus creencias y su práctica, ya que hacen conscientes sus supuestos y su influencia en su práctica, (e) Aunque el modelo asociacionista está más acentuado, sin embargo el modelo constructivista es más actualizado y trata de imponerse a partir de los aportes de la psicología cognitiva, (f) Las creencias de los docentes se aclaran a través de su práctica, (g) La relación entre las creencias y la práctica no son lineales, ya que las creencias varían con la práctica. Se realizó un estudio de casos que abarcó un análisis de prácticas informadas en una entrevista versus un análisis cualitativo de prácticas observadas, luego un análisis cuantitativo de sus prácticas observadas categorizadas por tipo de práctica.

Berry y Sahlberg (1996); Cobb, Wood, Yackel, Nichols (1991), (Citados por Martin 1998) llegaron a la conclusión de que las creencias de los alumnos sobre las matemáticas o sobre el conocimiento matemático, pueden ayudar a los profesores a planificar la instrucción siempre y cuando hagan conscientes sus creencias sobre el conocimiento matemático y sobre el aprendizaje.

Lerman (1983) definió dos concepciones acerca de la naturaleza de las matemáticas, o del conocimiento matemático: una absolutista según la cual todas las matemáticas están basadas en fundamentos universales, absolutos y como tales son el paradigma del conocimiento certero, absoluto, libre de valores y abstracto, con unas conexiones con el mundo real, quizás de naturaleza platónica y otra falibilista según la cual las matemáticas se desarrollan a través de conjeturas, pruebas, refutaciones, aceptando la incertidumbre como inherente a la disciplina. Además encontró una correspondencia entre las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas, es decir, sobre el conocimiento y los enfoques o estrategias de enseñanza de la misma. Determinó además que creencias absolutistas conllevan a enfoques directivos de la clase (estrategias de enseñanza directivas), es decir, estrategias o procedimientos paso a paso para realizar la tarea, lo que se conoce como visión de ejercicio o repetición y que enfoques falibilistas llevan a la construcción de varios planes para realizar la

tarea, posesión de estructuras conceptuales, lo que se conoce como visión de problema u orientadas a la comprensión.

Kuhs y Ball (1986) definieron cuatro “Modelos de enseñanza de las matemáticas” los cuales resultan muy útiles para describir los enfoques o estrategias de enseñanza: (a) Centrado en el aprendiz: el cual se centra en la construcción personal de conocimiento por el aprendiz, visión constructivista. El estudiante se implica activamente en la exploración y formalización de ideas. Esta visión es promovida por profesores con una concepción dinámica. El docente es facilitador y estimulador de aprendizajes. Los conocimientos se evalúan en términos de la capacidad para validar, respaldar y defender sus conocimientos. (b) Modelo centrado en el contenido con énfasis en la comprensión conceptual según el cual la enseñanza sigue la concepción platónica de la naturaleza del conocimiento matemático. Se hace del contenido el centro de la actividad de aula, destacando la comprensión de ideas y procesos por el estudiante. Los criterios para evaluar son similares al modelo anterior. La diferencia entre estos dos modelos radica en la forma en que se organizan los contenidos. En el modelo centrado en el estudiante los contenidos se organizan según las ideas e intereses de los estudiantes y en el modelo centrado en el contenido se organizan de acuerdo a la secuencia y estructura de las matemáticas indicada por el profesor. (c) el enfoque centrado en el contenido con énfasis en la ejecución también se centra en el contenido matemático, se deriva del enfoque instrumentalista de la naturaleza de la matemática. Las reglas son lo básico del conocimiento matemático, se basa en resolver problemas aplicando las reglas, los procedimientos son automatizados, el tiempo y el entrenamiento son la forma de conseguir el aprendizaje. El papel del profesor consiste en demostrar, explicar y definir el material. El estudiante debe participar, escuchar, responder preguntas, hacer ejercicios, lo que se conoce como Instrucción programada (d) Enfoque centrado en el aula basado en el conocimiento sobre clases efectivas. La actividad de aula debe estar bien estructurada y organizada según conductas del profesor identificadas en estudios proceso-producto de efectividad de la enseñanza. Según este modelo el contenido de la instrucción lo

establece el currículo. El papel de los estudiantes es escuchar, seguir directrices, responder preguntas y ejecutar tareas.

Estas cuatro concepciones de la enseñanza pueden servir de orientadoras sobre las posibilidades a considerar al momento de diseñar una estrategia de enseñanza y decidir sobre la verificación de las concepciones existentes en el momento del hecho educativo.

Flores (1998) realizó su tesis doctoral sobre la formación de pregrado de los profesores de matemáticas para bachillerato, específicamente durante el curso de “Prácticas de enseñanza” de la licenciatura en matemáticas, llamada “Concepciones y creencias de los futuros profesores de matemáticas, su enseñanza y aprendizaje” en la Universidad de Granada. Aplicando un enfoque cualitativo determinó que, en la formación docente, es más importante considerar lo que piensan los futuros docentes, que transmitirles destrezas estandarizadas, ya que estas representaciones mentales se constituyen en referentes teóricos y porque la conducta cognitiva del profesor está guiada por este sistema personal de creencias y valores que le dan sentido. El alcance fue determinar el contenido de las creencias y concepciones de los futuros profesores y además estudiar la evolución de las mismas en su práctica.

Las investigaciones sobre formación de profesores se están dirigiendo cada vez más hacia paradigmas interpretativos en los cuales lo que interesa es al pensamiento del profesor como influencia que controla la acción. En este paradigma Shavelson y Stern (1983); Clark y Peterson (1986); Shulman (1986); Marcelo ((1987), citados por Flores (1998) determinaron que existen dos características importantes en proceso de formación del docente: (a) Conocer la importancia de la enseñanza de las creencias y concepciones del profesor así como su repercusión en la actuación de alumno y (b) Conocer la relación entre ambas. Por ello se dice que se debe ayudar al docente a describir explícitamente el marco de referencia constituido por sus creencias y concepciones sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje.

Llinares (1989) encontró los siguientes elementos importantes en el proceso de aprender a enseñar: (a) Las concepciones que tiene el estudiante sobre el papel del profesor, (b) Los ideales personales del docente o sus creencias y concepciones sobre

lo que es enseñar, (c) La forma en que los estudiantes comprenden los contenidos o sus concepciones de lo que es estudiar o aprender y sus concepciones personales de lo que es aprender y cómo hacerlo, (c) Sus destrezas metacognitivas o su imagen propia como profesores. Por ello es importante considerar las concepciones acerca de lo que es conocimiento, y el aprender a enseñar este conocimiento. Debido al carácter heredado y subjetivo y no reflexionado de estas creencias se requiere un proceso de explicitación y concientización para su modificación. En este proceso se debe evitar la confrontación que causaría que la reflexión quede en un segundo plano.

Flores (1998) además manifiesta que existe una dificultad para explicitar las propias concepciones debido a que los estudiantes y docentes asignan diferentes significados a los términos básicos que emplean comúnmente en la comunicación sobre creencias y concepciones sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje. Por ello es necesario poner en común el significado de estos términos y poner a los estudiantes ante el argumento que relaciona la forma de concebir el conocimiento con la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Se sugiere exponer a los estudiantes a argumentos explícitos que relacionen la naturaleza del conocimiento con la naturaleza de la enseñanza.

Robert y Robinet, (1989) y Peterson y Cols, (1989) citados por Flores (1998) encontraron dos posibles concepciones de lo que es enseñar: (a) Impartir clases magistrales consistentes en explicar, repetir, repetir variando las explicaciones, realizar ejercicios de aplicación y (b) Organización de actividades a ser ejecutadas por el estudiante para construir su conocimiento. Por su parte Peterson y Cols (1989) definieron como formas de enseñar: (a) Organización de la instrucción con énfasis en la clara y estructurada presentación del contenido y (b) Organizar actividades para facilitar la construcción del conocimiento por los alumnos.

Rodríguez, L. (2005) presentó una tesis doctoral titulada “Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores”, consistente en un estudio cuantitativo con enfoque Fenomenografico en el cual analizó las creencias y concepciones de los futuros profesores, desde su perspectiva como estudiantes; también estudió la relación de las creencias

epistemológicas con las estrategias de aprendizaje y los resultados académicos. Verificó la relación entre las creencias epistemológicas o creencias sobre lo que es conocimiento y lo que es aprendizaje y los enfoques de aprendizaje o estrategias de aprendizaje. Así mismo referenció en sus bases teóricas un número de estudios cualitativos fenomenográficos que estudiaron las concepciones sobre el aprendizaje.

Rodríguez (ob cit) elaboró un marco teórico inicial sobre los modos de experimentar las situaciones de aprendizaje, el cual se inicia en las investigaciones de Perry (1988), quien descubrió algo muy importante, al demostrar que algunos estudiantes universitarios no aprendían porque sus ideas sobre el conocimiento, es decir sus creencias y/o concepciones epistemológicas diferían de las de sus profesores. Además descubrió que existen varios tipos de creencias y que estas ideas evolucionan desde posiciones más simples a posiciones más complejas. Los estudiantes pasan de tener visiones o creencias y/o concepciones absolutistas sobre el conocimiento a relativizar sus puntos de vista sobre el mismo. Sobre estos aspectos se desarrollaron dos líneas de investigación:

1. Línea de investigación Metacognitiva: originada en los EEUU dedicada a la investigación de las creencias epistemológicas, que son las creencias acerca de la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje. Sugieren que estas juegan un papel importante en el aprendizaje. Schommer y otros (1997) proporcionan un punto de vista analítico sobre los componentes de las creencias al afirmar que “las creencias epistemológicas son un constructo multidimensional constituido por un sistema de creencias, relativamente independientes, sobre la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje”. Estas investigaciones fueron cuantitativas, cuasi experimentales y detectaron una interrelación significativa entre las creencias epistemológicas y el rendimiento académico, así como la evolución de estas creencias paralelamente a la educación formal. Los estudiantes pasan de tener un pensamiento simple, impuesto de forma externa y luego se desarrolla siendo cada vez más personal y complejo. Esta línea presenta tres áreas de investigación:

- La primera área de investigación de la línea metacognitiva se interesó en estudiar ¿Cómo los individuos interpretan sus experiencias educativas? Perry (1970-1981); Belenky, Clinchy, Goldberg y Tarule (1986), analizaron “los modos de conocimiento de las mujeres” encontrando que las mujeres se perciben como “pensadoras silenciosas, experimentan una existencia pasiva y el conocimiento viene proporcionado por la autoridad “. Baxter-Magolda (1987): analizó ¿Cómo las creencias epistemológicas afectan la interpretación de la experiencia educativa? y propusieron el Modelo de Reflexión Epistemológica, el cual propone “formas de conocer” (Tipos de alumnos según su concepción de lo que es el conocimiento) cualitativamente diferentes y cada una de ellas tiene asunciones también diferentes: (a)conocedores absolutos: ven el conocimiento como cierto y creen que la autoridad tiene todas las respuestas, (b) conocedores transitorios: descubren que la autoridad no lo sabe todo y comienzan a aceptar la provisionalidad del conocimiento, (c) conocedores independientes: cuestionan a la autoridad y al origen único del conocimiento y comienzan a tener sus propias opiniones, considerándolas igualmente válidas, (d) conocedores contextuales: son capaces de construir una perspectiva personal según juzguen los hechos en el contexto. Se evalúa la experiencia de cada uno. El conocimiento se reconstruye continuamente en base a los nuevos datos contextuales.
- La segunda área de investigación de la línea metacognitiva se refiere e autores que se han ocupado de analizar ¿Cómo las creencias epistemológicas influyen el pensamiento y los procesos de razonamiento?, centrándose en el juicio reflexivo: Kitchener y King (1981) completaron las investigaciones de Perry y se centraron en la cognición epistémica o el modo que tienen las personas de comprender los procesos de conocimiento y las vías que utilizan para justificar sus creencias, sobre todo en problemas mal estructurados. Argumentaron que el juicio reflexivo es el resultado último del desarrollo del razonamiento y de las habilidades para evaluar las justificaciones sobre el conocimiento. Este modelo formula siete estadios cualitativamente diferentes, a través de los cuales se comprueba la concepción que tiene cada individuo sobre la naturaleza del

conocimiento y del aprendizaje. Estas creencias o concepciones acerca del conocimiento guían los razonamientos y la justificación del conocimiento: (1) El conocimiento absoluto viene dado por la autoridad, (2) El conocimiento absoluto existe pero no se conoce de inmediato, (3) Hay algún conocimiento que es provisional e incierto, (4) Todo conocimiento es incierto. No hay una vía para determinar qué es lo correcto o lo mejor, (5) El conocimiento es subjetivo. Las afirmaciones se realizan a través de interpretaciones subjetivas, (6) El conocimiento objetivo no es posible. El conocedor juega papel activo en la construcción de sus afirmaciones, (7) El conocimiento es un proceso continuo de adquisiciones y debe ser percibido como una aproximación a la realidad. Luego, dentro de este modelo. Luego Hofer y Pintrich (1997) agruparon estas siete (7) concepciones sobre el conocimiento en tres (3) niveles de pensamiento: (a) Pensamiento pre reflexivo: los individuos probablemente no perciben cuales son los problemas ni cuales las respuestas correctas (Estadios 1,2 y 3), (b) Pensamiento cuasi reflexivo: está marcado por la fuerte convicción de que el sujeto puede conocer con certeza (Estadios 4 y5), (c) Pensamiento reflexivo: el conocimiento es construido de forma activa y debe ser comprendido contextualmente. Los juicios están abiertos a la reevaluación (Estadios 6 y 7). Kuhn (1991-1993) citado por Rodríguez (2005), estudió las estrategias de argumentación. Este tipo de razonamiento informal se usa para estudiar como los individuos responden a los problemas mal estructurados que se presentan diariamente en sus vidas y para los que se carece habitualmente de soluciones definitivas. Estableció tres categorías epistemológicas: (a) Los absolutistas que ven el conocimiento como cierto y absoluto, entienden que la base del conocimiento está en la experiencia y expresan gran certeza acerca de sus propias experiencias., (b) Los multiplicadores que niegan la posibilidad de que los expertos estén en lo cierto. Las creencias adoptan un status personal, de forma que los puntos de vista pueden ser igualmente legítimos y la opinión propia es tan válida como las del experto, (c) Los evaluativos que niegan la posibilidad de existencia de un conocimiento cierto.

- La tercera área de investigación de esta línea metacognitiva se refiere a Investigaciones que relacionan las creencias epistemológicas con el aprendizaje, y es esta la que más interesa a este estudio. Su postulado básico es que las creencias epistemológicas forman parte de del mecanismo subyacente de la metacognición. Por ejemplo: Ryan (1984) estudió el control de la comprensión determinando que: (a) los dualistas piensan que comprendieron cuando son capaces de recitar los datos y (b) los relativistas señalan que han comprendido la información cuando pueden aplicar el conocimiento a situaciones nuevas. Por su parte Schommer (1990) relacionó las creencias acerca del conocimiento con el aprendizaje académico. Determinó que existe más de una dimensión en las creencias: (1) La certeza del conocimiento: pudiendo ser absoluto o provisional, (2) El control de su adquisición: considerando la habilidad de aprender es fija y establecida desde el nacimiento o considera que el aprendizaje puede ser modificado, (3) La velocidad de su adquisición: se puede aprender rápidamente, de forma inmediata, todo o nada; o entender que su adquisición es gradual, (4) La estructura del conocimiento: o se organiza en parcelas aisladas o como conceptos altamente entrelazados, (5) El origen del conocimiento: o es impuesto externamente y proporcionado por la autoridad o es derivado de la razón por el estudiante. Dweck y Leggett (1988) estudiaron las creencias acerca de la inteligencia y encontraron que algunos piensan que la inteligencia es una entidad fija y otros piensan que la inteligencia se puede mejorar y estas creencias influyen en el rendimiento académico.

Las conclusiones de estos estudios proporcionan a la presente investigación importantes elementos específicos para el proceso de contrastación y sobre las posibles creencias epistemológicas a considerar en la aplicación de los resultados obtenidos.

2. Línea de investigación Fenomenográfica: desarrollada en Europa y Australia, centrada en estudiar las concepciones personales sobre el aprendizaje mediante el paradigma cualitativo y técnicas de entrevistas y encuestas. El principal objetivo fue describir y sistematizar como los individuos conciben y comprenden los

distintos fenómenos de la realidad. Según esta visión las concepciones de aprendizajes son construcciones individuales sobre el conocimiento y la experiencia, lo cual se refiere a “los diferentes modos en que los aprendices experimentan, comprenden y le dan sentido al aprendizaje en general”. En las primeras de estas investigaciones se detectaron seis enfoques o concepciones sobre lo que es el aprendizaje cualitativamente diferente. Las tres primeras se centran en el aprendizaje reproductivo y las otras tres en un aprendizaje basado en la comprensión (Saljo, 1979; Marton, Dall’Alba y Beaty, 1993; Van Rossum y Schenk, 1984):

1. Incremento del propio conocimiento.
2. Memorización y reproducción
3. Aplicación
4. Comprensión
5. Percibir algo de forma diferente
6. Cambio como persona

Según Sandin, (2003) la fenomenografía es un enfoque empírico cuyo objetivo es identificar las formas cualitativamente diferentes en que las personas experimentan, conceptualizan, perciben, comprenden diversos fenómenos. El método se caracteriza por la identificación de las variaciones, en función de la edad, cultura, periodo, genero, entre otras, en la descripción de los fenómenos. Usa técnicas como la entrevista, la observación y el análisis de documentos.

En un estudio sobre las estrategias de enseñanza, cobra interés el análisis de las creencias y concepciones de aprendizaje, porque al final el objetivo de las estrategias de enseñanza es la obtención de aprendizajes significativos. Algunas investigaciones han analizado las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes y demuestran que, mientras más compleja es la creencia o concepción de aprendizaje, más elaborado es el enfoque de aprendizaje o estrategia de aprendizaje que utiliza y mejores son sus aprendizajes traducidos a sus resultados académicos obtenidos. Así mismo los estudiantes que se enfocan en comprender la información y relacionarla con los conocimientos previos, es decir, que aplican enfoques o estrategias de

aprendizaje profundos, obtienen mejores resultados académicos. Los enfoques de aprendizaje o estrategias de aprendizaje profundos están relacionados con concepciones constructivistas de aprendizaje y los enfoques superficiales están relacionados con concepciones reproductivas de aprendizaje (Van Rossum y Schenk, 1984; Trigwell y Prosser, 1990, citados por Rodríguez, 2005). Además las creencias epistemológicas y los enfoques de aprendizaje van modificándose a lo largo del tiempo. Esto demuestra que los resultados de las estrategias de enseñanza, las cuales promueven aprendizajes significativos dependen necesariamente de las estrategias y/o enfoques de aprendizaje que aplique el estudiante.

Existen además investigaciones que se orientan a comprender el fenómeno del aprendizaje desde la perspectiva del alumno, las cuales están centradas en la forma como estos interpretan el aprendizaje, es decir, sus creencias y/o concepciones. Anteriormente las investigaciones estuvieron relacionadas con la tradición conductista, centradas en los procesos instruccionales externos, en los cuales el estudiante se convierte en un agente pasivo cuyo quehacer consiste en recibir la información que le proporcionan agentes exteriores. En esta forma la instrucción prima sobre el aprendizaje y deja en segundo plano el carácter interactivo del proceso. Desde la óptica de orientación cognitiva, se pretende que el conocimiento se produce al integrar activamente la información nueva con la ya existente en la memoria. Así las investigaciones del aprendizaje desde la perspectiva del alumno se desarrollan sobre la idea que, antes que considerar la forma como el profesor presenta la información, es más importante considerar la forma en que el alumno la incorpora y la procesa (Barca, 1999) y si este aprendizaje depende de la concepción del alumno, entonces es importante conocer algunas concepciones posibles. Dentro de las investigaciones desde la perspectiva del alumno según Beltrán, (1996) se observan dos concepciones sobre lo que es aprendizaje:

- Los estudios hasta 1960, influenciados por la tradición conductista, enfocaron el aprendizaje como adquisición de conocimiento, centrados en el proceso instruccional. Son estudios en los cuales la idea central es el aprendizaje de

conocimientos, el estudiante no controla su proceso y lo importante es la cantidad de conocimiento aprendido.

- Después de 1970, bajo la influencia cognitivista, se enfocó el aprendizaje como construcción de significado, donde el estudiante no es un mero receptor de conocimiento, sino que forma parte de ese conocimiento en forma activa. El alumno construye el conocimiento usando su experiencia previa, la cual le sirve para comprender e interpretar el nuevo aprendizaje. Interpreta la información y la transforma dando sentido a lo que aprende en función de su experiencia personal, por lo que el aprendizaje no es solo almacenamiento de información sino que además pretende su comprensión. El estudiante desarrolla una serie de habilidades que utilizara en función de las exigencias de la situación. En el proceso además intervienen una serie de variables conductuales, contextuales, motivacionales y perceptuales que inciden en el aprendizaje del estudiante. El aprendizaje es el resultado de nuestros intentos por darle sentido al mundo en los que influyen: la forma en que se piensa acerca de las situaciones, las creencias, expectativas y sentimientos hacia lo que se aprende y como se aprende. En esta perspectiva se considera importante la comprensión en el aprendizaje. Desde esta perspectiva la construcción del conocimiento consiste en la interpretación y comprensión del mismo más que la creación de nuevo conocimiento. La interpretación y comprensión desde la perspectiva propia ya se constituye persé en conocimiento nuevo.

Los estudios del aprendizaje desde la perspectiva del estudiante se han basado en una metodología Fenomenografica, considerada una perspectiva de segundo orden, en la cual la atención se dirige a las diferentes interpretaciones que la gente hace de la realidad, más que a la realidad misma; es decir se trata de descubrir cómo ven y comprenden el mundo que los rodea. (Marton, 1981).

En el presente estudio de investigación de las estrategias de enseñanza desde las creencias y/o concepciones de los docentes universitarios a nivel de pregrado también se adoptó la misma perspectiva de segundo orden, ya que el objetivo es similar, como

es el estudio de estrategias de enseñanza desde las creencias y concepciones de los docentes universitarios a nivel de pregrado. La importancia se asigna a la interpretación que los informantes hacen de la realidad que en este caso son las estrategias de enseñanza, más que a la realidad misma representada por las estrategias propiamente dichas. Además se asumió como necesaria una consideración holística de los procesos de enseñanza-aprendizaje dado su realidad indivisible de dichos procesos. Por ello se presentaron las primeras investigaciones del aprendizaje desde la perspectiva del estudiante, llevadas a cabo por William Perry (1988), quien utilizó una metodología experimental cuantitativa. Perry fue el primero que elaboró una teoría sobre las creencias del estudiante universitario, interpretó las respuestas sobre el conocimiento y el aprendizaje dadas por alumnos de la Universidad de Harvard y comprobó que al comienzo los estudiantes piensan que el conocimiento es algo simple, cierto y transmitido por la autoridad y luego al final de la carrera, luego de haber sido expuestos a distintos modos de pensar y actuar, llegan a pensar que el conocimiento tiene naturaleza provisional, es complejo y se produce como consecuencia de un proceso de razonamiento que puede ser relativo, ambiguo e implicar ideas contrapuestas. Su principal contribución fue entender que los puntos de vista de los estudiantes evolucionan pasando de unas posiciones iniciales dualistas hasta otras finales relativistas. De un pensamiento simple, transferido por la autoridad a un pensamiento racional, personal y autónomo. Los estudiantes al final se enfrentan con la incertidumbre y al relativismo (Schommer, 1994). Así mismo identificó nueve posiciones o concepciones sobre el conocimiento:

1. Reconocimiento de que las cosas son verdaderas o falsas en forma absoluta.
2. Reconocimiento de que hay diferencias de opinión que son resultado de una pobre consideración de la autoridad.
3. Reconocimiento de que los fenómenos pueden verse de formas muy diferentes.
4. Reconocimiento de la relatividad del conocimiento; se cree que todo depende del punto de vista desde el cual se observa.
5. Reconocimiento del contexto. Se interpretan los hechos en función de este.

6. Se entiende la necesidad de un compromiso en un mundo relativo y cambiante.
7. Se asume el compromiso.
8. El compromiso se examina; se asumen las implicaciones de las posiciones que se adoptan.
9. Reconocimiento del compromiso como un proceso continuo, complejo y evolutivo. Se experimenta la afirmación de la identidad a lo largo de múltiples responsabilidades.

Estas posiciones parecen representar una secuencia invariante de estructuras jerárquicamente integradas. Los cambios del estudiante de una posición a otra se producen motivados a través de desequilibrios cognitivos. Los individuos, al interactuar con el ambiente y responder a nuevas experiencias, asimilan dichas estructuras o se acomodan a ellas. Perry realizó entrevistas semiestructuradas y las creencias descritas por él se referían a las creencias epistemológicas en general. Además hipotetizó acerca de la posible relación entre las creencias y el aprendizaje. Indicó que los cambios en los puntos de vista de los estudiantes, es decir en sus creencias y/o concepciones acerca de la naturaleza del conocimiento y el papel de la autoridad pueden provocar cambios observables en la manera de estudiar, en sus estrategias de aprendizaje, lo que debe influir en el aprendizaje.

Luego Hofer y Pintrich, (1997) reducen las nueve (9) posiciones anteriores agrupándolas en cuatro (4) categorías de creencias sobre lo que es conocimiento secuencialmente ordenadas:

1. Dualismo: incluye las dos (2) primeras posiciones y se caracteriza por una visión del mundo en clave dualista, absolutista. Los estudiantes ven el conocimiento como un todo, de acuerdo o en desacuerdo con la autoridad, quien conoce la verdad y es la encargada de transmitirla a quien aprende.

2. Multiplicidad: incluye la tercera y la cuarta posición, se empieza a incluir la idea de incertidumbre. En esta categoría el individuo se inclina a creer que todos los puntos de vista son equitativamente válidos y que cada persona puede tener su propia posición.

3. Relativismo: esta posición se considera crítica, el sujeto puede ser un constructor activo de significado. Los individuos entienden el conocimiento como relativo, contingente y contextual.

4. Compromiso dentro del relativismo: posiciones 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> y 9<sup>a</sup>. los individuos producen y se afirman en compromisos como los valores, afectos, las relaciones o la identidad personal. El desarrollo de estas posiciones superiores no se encuentra comúnmente entre los estudiantes.

Cuando se avanza hacia nuevos estadios de desarrollo se percibe el conocimiento como “relativamente correcto”, en relación a determinados contextos, esto es llamado relativismo. Al final del desarrollo se entiende que hay múltiples posibilidades de conocimiento y que hay que hacer esfuerzos para comprometerse con determinadas ideas, dado el grado de provisionalidad que presentan.

Cano (1999) interpretó que los cambios en los puntos de vista de los estudiantes sobre el conocimiento y el papel de la autoridad conducen a cambios observables en el modo de estudiar (Estrategias de aprendizaje) como una expresión de los cambios en los nuevos modos de cognición y aprendizaje.

Ryan (1984) detectó que los estudiantes dualistas utilizaban estrategias memorísticas y los relativistas estrategias comprensivas. Las creencias acerca de la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje influyen en la manera como se planifica y enfoca el aprendizaje y estas creencias predicen el rendimiento académico. Además mientras más creen que el aprendizaje es rápido, más pobremente comprenden el texto y menos control tienen en su comprensión. Así mismo mientras más creen que el conocimiento es cierto más interpretan la información provisional como absoluta.

Schommer (1994) concluye que las creencias epistemológicas además se relacionan con: la persistencia del estudiante, con la investigación activa, con la integración de la información y con el enfrentamiento a dominios complejos y mal estructurados.

Dweck y Legget (1988) desarrollaron una teoría sobre la creencia de los niños respecto a la inteligencia según la cual, los que creen que la habilidad de aprender es

algo fijo, al ser exigidos, pueden desistir, ya que pueden pensar que no poseen la inteligencia que exige la tarea y los que creen que la inteligencia se puede desarrollar perseveran en la misma situación porque piensan que pueden aprender. Además encontraron que la percepción del aprendizaje está mediatizada por la cultura en la que se vive. La cultura occidental parte de la idea de que el aprendizaje se produce como resultado de un compromiso personal, por lo que el éxito personal es un indicador de aprendizaje. Otros grupos culturales enfatizan el aprendizaje basado en relaciones e imitación. En estos casos el aprendizaje se logra a través de la vida en grupo.

Clemison (1990) citado por Rodríguez (2005) encontró que las creencias están relacionadas con el tipo de enseñanza que se reciba o sea las estrategia de enseñanza; de tal manera que cuando se les pide que solo sean buenos observadores, esto conlleva a la creencia de que el aprendizaje es pasivo y dependiente de un profesor; esto coincide con la enseñanza tradicional y si el profesor exige la comprensión de los contenidos el estudiante llega a ser más activo en su proceso de aprendizaje. Así mismo la percepción que los estudiantes tienen del profesor influye en las creencias de estos sobre el aprendizaje, así cuando los alumnos perciben que el profesor se implica en el aprendizaje llegan a pensar que aprender es importante.

Existen otros estudios de las creencias relacionadas con la edad y con el sexo, pero los mismos no fueron considerados para esta investigación.

Tal y como se mencionó anteriormente existen dos tipos de perspectivas para investigar el aprendizaje humano:

- Perspectivas de primer orden: en las cuales el propósito es “describir la realidad tal como es”.
- Perspectivas de segundo orden: cuyo propósito es “decir como describen las personas” los distintos acontecimientos del mundo en que viven, sus diversas interpretaciones de la realidad. Estas investigaciones se centran en el ámbito cognitivo y en la experiencia. En el caso específico de los estudios aquí referidos, el interés gira en torno a los estudiantes, al modo como abordan las tareas de estudiar y aprender (Estrategias de aprendizaje) en contextos

naturales. En estos estudios “se hace referencia a las ideas o concepciones de la realidad y en saber cómo los sujetos piensan o conceptúan los fenómenos”. Estas investigaciones se centran en tres aspectos enfatizados desde el punto de vista cognitivo:

- El aprendiz es una persona que selecciona y construye el nuevo conocimiento a partir de la nueva información y sus “conocimientos” previos.
- El aprendizaje ha de ser entendido en relación con el contexto.
- Se debe tener en cuenta la perspectiva del propio alumno, o sea, sus creencias y concepciones.

Desde esta perspectiva las concepciones de aprendizaje se entienden como vías generales a través de las cuales se experimenta el aprendizaje. Una concepción puede ser definida como la forma fundamental en que la persona comprende los fenómenos del mundo que la rodea. Dentro de esta metodología se observan tres grupos de estudio con características específicas:

I.- El grupo Gotemburgo de Suecia que estudia las formas de procesar la información, definiendo dos formas básicas o concepciones acerca de lo que es aprender:

- Memorizar aspectos puntuales, también llamada atomista, la cual generalmente conduce al fracaso académico. Memorizar e incrementar el propio conocimiento.
- Construir el significado o comprender, también llamada holista la cual se identifica como conducente al éxito académico.

Pask (1976) usa el término “estilos” para explicar los “procesos” que usan los estudiantes para aprender, identificando los siguientes estilos de aprendizaje:

- Aprendizaje por comprensión: los sujetos captan la materia e identifican la información. Noción de cambio que modifica la forma de pensar.
- Aprendizaje operativo: los sujetos captan detalles, métodos y reglas, pero no son conscientes de cómo y porque se relacionan.

- Aprendizaje versátil: integra los anteriores. Los sujetos adaptan sus estrategias a las demandas de aprendizaje.

Saljo (1976) citado por Rodríguez (2005) identifica seis (6) concepciones de lo que es aprendizaje:

- Aumentar el propio conocimiento: meter cosas en la cabeza, aprenderlas, no mencionan como utilizarlas.
- Memorizar y reproducir: aprender en términos cuantitativos. Aprendizaje evaluado como reproducción exacta con vistas a algún examen. Repetición.
- Aplicación: aplicar el conocimiento situaciones prácticas.
- Comprender: comprensión u obtención del significado de la información.
- Ver algo en forma diferente: captar la cosa y relacionarla con otras. Esta es la noción de cambio que modifica la forma de pensar.
- Cambio como persona: el alumno desarrolla un punto de vista, una idea sobre los fenómenos que está aprendiendo, crea un nuevo modo de verlos, mira el mundo de manera diferente.

Las tres primeras concepciones son descritas como reproductivas o superficiales y las tres últimas concepciones son representativas del punto de vista profundo o constructivista.

En las concepciones reproductivas la información no se interpreta, se acumula y se almacena para utilizarla o aplicarla posteriormente. “Aplicar” significa recuperar o evocar lo aprendido, acumulado y/o almacenado, para utilizarlo como respuesta. No se observa intento de interpretar la información. El aprendizaje obtenido es de bajo nivel, donde la característica del mismo es aislar aspectos, memorizar y ser pasivos en el aprendizaje.

El segundo grupo de concepciones se centra en la construcción de significado. Existe una idea de cambio, de búsqueda de una mejor comprensión de la realidad, abstrayendo el significado de la información presentada. Se realiza una reevaluación crítica de los datos. Aquí el conocimiento es considerado desde la propia perspectiva del sujeto. Existe una mayor complejidad del proceso cognitivo ya que se integra el material en forma personal, buscando interrelaciones y extrayendo el significado.

Este último párrafo constituye una expresión práctica y más sencilla de explicar lo que significa constructivismo. Más allá de cualquier estrategia instruccional, es una forma de concebir lo que significa aprendizaje, o una forma de estudiar (Reflexión del investigador).

Mediante preguntas abiertas se recogieron las ideas de los estudiantes universitarios sobre el concepto de aprendizaje y sobre sus actividades o estrategias de estudio. Las visiones de aprendizaje o concepciones sobre aprendizaje parecían estar relacionadas con las formas de pensar y actuar y determinan las actividades o estrategias de estudio.

Aunque existe un consenso en las investigaciones de que las concepciones de aprendizaje varían en una dimensión de profundidad, parece no existir consenso en que varíen a lo largo del tiempo.

Klatter, E., Lodewijks, H. y Arnoutse, C. (2001) identificaron tres tipos de concepciones de aprendizaje en alumnos de primaria, los cuales se consideró útil mencionar en este estudio:

- Aprendizaje restringido: puntuaciones bajas en creencias sobre el aprendizaje.
- Aprendizaje funcional: auto orientación y regulación externa.
- Aprendizaje de desarrollo: enfoque profundo y cambio personal.

Vermun (1998) estudio estudiantes universitarios y encontró las siguientes concepciones:

- Concepción superficial: aprendizaje como absorción de conocimientos.
- Concepción profunda: aprendizaje como construcción de conocimiento.
- Concepción al logro: aprendizajes como cumplimiento de la tarea motivados por la competitividad.

Lonka y Lindblum-Ylane (1996) encontraron relación entre concepciones de aprendizaje, enfoques de aprendizaje (Estrategias) y la regulación del aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios.

Como se puede observar, independientemente de los nombres que se le asignen a las concepciones de aprendizaje, según el investigador específico, en el fondo existen

dos concepciones básicas que pueden orientar su consideración dentro de la estrategia de enseñanza y estas pueden ser las nombradas por Vermun (1998).

En el análisis de las concepciones de aprendizaje se consideran dos tipos de componentes:

- Componentes referenciales: el que, es decir, los aspectos donde se detienen las personas cuando informan sobre las concepciones de aprendizaje: incremento en la cantidad de conocimiento y/o cambio en la comprensión de la realidad.
- Componentes estructurales: el cómo, es decir, como se logra el conocimiento: memorizando o abstrayendo el significado.

El qué y el cómo son aspectos internamente relacionados, los cuales no pueden separarse (Eklund-Myrskog, 1998). Inherente a esta consideración, uno de los factores de los cuales depende el aprendizaje será el tipo de estrategia que el estudiante emplee para aprender.

Según Weinstein y Mayer (1986) las estrategias de aprendizaje son conductas o pensamientos puestos en marcha por el alumno para facilitar el proceso de codificación de la información para una mejora en la integración y recuperación de la misma. Estas se pueden clasificar en orden creciente de esfuerzo cognitivo en: memorización, organización, elaboración y control de la comprensión.

Weinstein, Husman y Dierking (2000) señalan que es importante la conceptualización entre las diversas estrategias porque el principal objetivo de la instrucción estratégica es lograr estudiantes pensadores, es decir, que posean conocimiento consciente de las estrategias y el cómo y cuándo usarlas. El desarrollo de las estrategias depende de los modelos de estrategias a los cuales se expone al alumno y de los ambientes que proporcionen oportunidades de uso. Los enfoques o estrategias varían según el contenido y según el contexto de aprendizaje y poseen además dos componentes: un componente motivacional o intencional, es decir, lo que se desea conseguir y un componente estratégico representado por el ¿qué hacer para conseguirlo, o el cómo conseguirlo?.

Para Biggs (2001) el término enfoque de aprendizaje se refiere: al “proceso” o estrategia adoptada durante el aprendizaje, el cual determina el resultado y a la “predisposición” a adoptar procesos de aprendizaje particulares.

Según Boulton, G. y Wils, L. (2001) el modo de aprender una tarea de aprendizaje, enfoque o estrategia está relacionado con lo que significa el aprendizaje para la persona, creencia o concepción.

## II.- Grupo Lancaster del Reino Unido:

Entwistle, Hanley y Hounsell (1979), basándose en la psicología de las diferencias individuales, hacen una clasificación de los estudiantes universitarios según los procesos de aprendizaje que realizan y los resultados que obtienen. De allí derivaron el modelo ASI (Approaches to studying inventory) para determinar la existencia de tres dimensiones de aprendizaje, cada una de ellas relacionada con un enfoque de aprendizaje o estrategia. Utiliza el concepto de “orientación al estudio” para indicar la predisposición estable a adoptar un enfoque de aprendizaje. Comprobaron que cuando el estudiante aprende adopta un enfoque caracterizado por la motivación, pudiéndose mencionar los siguientes:

- Enfoque a la repetición: es superficial, la motivación es extrínseca y el miedo al fracaso. A este sujeto lo motiva cumplir solo la demanda prescrita. Utiliza procesos para aprender de memoria y por repetición. Nivel de comprensión superficial o nula.
- Enfoque significativo: es profundo, aprendizaje por comprensión y motivación intrínseca. Motivación hacia el tema o la asignatura. Aprende con interés y quiere desarrollarse como persona. Su intención es comprender para un significado personal. Pone en práctica procesos como seleccionar y organizar contenidos y relacionarlos con conocimientos y experiencias previas.
- Enfoque al rendimiento: enfoque estratégico, métodos de estudio organizados y motivación al logro. Motivado por el hecho de obtener buenas calificaciones, por competir con los demás. Su intención es tener éxito, para

ello recurre al aprendizaje por comprensión, por memorización, por operación. Utiliza métodos de estudio sistemáticos.

### III.- Investigaciones Australianas:

Biggs (1978-87), parte de la teoría del procesamiento de la información y describe un modelo teórico de aprendizaje centrado en el estudiante. Se basa en la idea de que estos reaccionan de un modo típico a determinadas situaciones, a través de la percepción de la situación. Como consecuencia Biggs define el término “enfoque” refiriéndose a procesos o estrategias que emergen de las percepciones de las tareas académicas, influidas por las características personales del estudiante. Entonces en el análisis de las estrategias deben ser consideradas las características personales del estudiante porque influyen en las mismas.

Utilizó los cuestionarios: SPQ (Study process questionnaire) a nivel universitario y el LPQ (Learning process questionnaire) a nivel de secundaria. Formula el modelo del proceso de estudio mediante el cual detecta tres vías para llegar al aprendizaje sobre la base de una relación entre motivos y estrategias. Las personas abordan las tareas de aprendizaje desde su concepción de lo que es aprender, y utiliza unas estrategias que dependen de sus experiencias y motivaciones. Cano (1999). Es decir los enfoques de aprendizaje se refieren a motivos y estrategias de los estudiantes.

Cada enfoque de aprendizaje está compuesto por un motivo y una estrategia. Los motivos son previos a las estrategias y se crean a partir de la personalidad del sujeto y del contexto. Las estrategias surgen de acuerdo a la demanda de la tarea. Para Biggs los enfoques superficial, profundo y logro toman las denominaciones de: utilización, internalización y logro.

- Utilización: motivación extrínseca, miedo al fracaso, estrategia memorística mecánica y se asocia a una enseñanza altamente directiva.
- Internalización: motivación intrínseca, búsqueda de significado y utilización de estrategias de comprensión. Asociados con resultados de aprendizaje complejo y satisfactorios. Requiere menos apoyo de enseñanza formal. Relacionado con factores de personalidad.

- Logro: motivación de éxito, utilización de estrategias de organización del material de estudio. Relacionado con factores situacionales, con estructuras de apoyo instruccional, en especial con la competitividad.

El modelo de Biggs además contempla factores de presagio, de proceso y de producto:

1. Factores de presagio: características de estudiante y del contexto. Del estudiante como concepciones de aprendizaje, conocimientos previos, motivación, vías de aprendizaje, hábitos de trabajo, habilidades y factores sociales y culturales; y del contexto como currículo, métodos de enseñanza, dificultad de la tarea, procedimientos de valoración, tiempo libre y recursos materiales.
2. Factores de proceso: consecuencia de la interacción entre factores personales y el contexto. Se refieren al modo en que los estudiantes abordan las tareas de aprendizaje adoptando un enfoque superficial, profundo o de logro.
3. Factores de producto: son los resultados del aprendizaje y están determinados por la combinación de los dos anteriores.

Existen numerosos estudios sobre la relación del contexto de aprendizaje con el enfoque o estrategia adoptado: Tynjala (1997, p.279) encontró que ambientes constructivistas en estudiantes de psicología promueven estrategias orientadas a la comprensión y la crítica, mientras que ambientes tradicionales promueven estrategias memorísticas. Dart et al (1999) citados por Rodríguez (2005) demostraron que el ambiente de aprendizaje se relaciona con las estrategias adoptadas. Las clases percibidas como personalizadas hacen que el estudiante se comprometa en forma más activa y usen estrategias de investigación.

Van Rossum y Schenk, 1994; Marton et al, 1993; Purdie et al, 1996 citados por Rodríguez (2005) demuestran que factores de presagio personales representados por las concepciones sobre el aprendizaje, percepción del ambiente de aprendizaje, influyen en el enfoque o estrategia de aprendizaje. Los resultados indicaron la importante asociación que existe entre las concepciones de aprendizaje y las

estrategias adoptadas: concepciones cuantitativas conllevan a enfoques superficiales, concepciones cualitativas conllevan a enfoques profundos.

Todos estos antecedentes internacionales han sido referidos en esta investigación ya que sus resultados proporcionan alternativas específicas para ser aplicadas en los resultados obtenidos.

Sandin (2003) al clasificar la investigación cualitativa establece que atraviesa diversas disciplinas, contiene una variedad de discursos teóricos, engloba numerosos métodos y estrategias de recolección de datos. Todo esto denota complejidad y alcance que requiere que se apliquen clasificaciones o categorías que aporten un orden conceptual a la investigación y permitan la comunicación en la comunidad investigadora. Sin embargo, paradójicamente se observa la existencia de una pluralidad de términos, usados con diferentes sentidos, lo cual lejos de simplificar dificulta la tarea de establecer un marco común y homogéneo de clasificación. Así mismo se refiere al uso indiscriminado del término estrategia y menciona que Tesch (1990) propone dos formas de organización: (a) en función de la raíz disciplinar fundamental y (b) en función de los objetivos. En este trabajo se utilizó este contenido de texto para contrastar y argumentar la misma situación que se presente con el uso polisémico de los diferentes constructos sobre estrategias.

Sisto (2008) presenta un artículo, el cual sirvió de guía para el establecimiento de los criterios de validez adaptados al paradigma cualitativo en esta investigación. Plantea que la investigación cualitativa funciona como un proceso constructivo, como una aventura que propone una verdad participativa producto del diálogo y la construcción. Se comprende como la significación, es decir, como la gente da sentido al mundo, y como experimentan los eventos, intenta capturar el sentido que estructura y yace en el interior de lo que dice sobre lo que hace, explora, elabora y sistematiza la relevancia del fenómeno, para ser la representación esclarecedora del problema. La investigación cualitativa favorece el estudio de los procesos inseparables de su contexto. Se erige sobre las construcciones de los diferentes autores y del investigador, cuya interpretación se erige como una más. La metodología cualitativa demanda disposición al diálogo e involucramiento activo del investigador, con su

historia, subjetividad y cuerpo. El investigador encuentra en estos planteamientos una guía que apoya sus intenciones de procedimiento con miras a la validez del mismo. De este trabajo se extrajeron los conceptos de credibilidad y comparabilidad aplicados a esta investigación.

Solar y Díaz, (2009) presentaron los resultados del Proyecto del sistema de Creencias y Prácticas Pedagógicas del Docente Universitario y su implicancia en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, realizado en dos (02) universidades chilenas. Su estudio, el cual sirvió de referencia al presente, fue un estudio de carácter descriptivo-interpretativo, porque indaga en las creencias y actuaciones de los docente en universitarios en el concepto de enseñanza-aprendizaje. Se realizó un análisis de la realidad socio-educativa mediante un proceso de indagación caracterizado por un examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso estudiado. Las técnicas fueron la entrevista semiestructurada para examinar las creencias de los docentes en torno a variables y modelos que subyacen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sus conclusiones indican que el docente universitario, a pesar de no poseer una formación pedagógica, sostiene a nivel de discurso unas creencias que lo llevan a unas prácticas pedagógicas de calidad. Así mismo determinaron que las teorías, prescripciones y experiencias de otros docentes adquieren relevancia solo cuando pueden articularse con la propia experiencia y tienen sentido en el propio trabajo. El docente es un sujeto constructivista que continuamente elabora, construye y prueba su teoría personal, lo que es lo mismo que construye sus creencias y concepciones. Esta teoría personal es un constructo que el docente usa para pensar, evaluar y guiar su práctica pedagógica. Responde casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita.

Para estos investigadores estas teorías caen dentro de las creencias las concepciones sobre los objetivos, sobre los alumnos, sobre los contenidos, lo que los docentes conocen, creen, piensan, o sea, la cognición del docente. Se orientan a la práctica, son personalizadas y sensibles al contexto y se usan para recordar, interpretar, predecir y controlar sucesos y para la toma de decisiones. Se construyen a

partir de la experiencia. Esta investigación se aprovechó básicamente a nivel conceptual sobre creencias y concepciones.

Pino, (2012) analizó las concepciones y creencias de los estudiantes para profesores de matemáticas acerca de la resolución de problemas. Posteriormente se hizo un estudio de caso con dos estudiantes en su etapa de práctica docente. Se analizó la información con la metodología cualitativa, elaborando categorías, subcategorías, indicadores y codificadores para obtener los resultados concluyendo que los procesos cognitivos implicados en la resolución de problemas son susceptibles del ámbito afectivo en relación a emociones, creencias y actitudes. Además los estados emocionales experimentados durante la resolución de problemas pueden ejercer una influencia no deseada, acompañando negativamente la actividad matemática y condicionando su posterior participación.

Bohórquez, (2014) presento un estudio de las caracterizaciones sobre creencias desde 1989 hasta 2006 para luego proponer las bases de un estudio sobre los cambios de concepciones de un grupo de estudiantes para docentes en un ambiente fundamentado en la resolución de problemas. Este estudio sirvió para ampliar el conocimiento sobre la amplitud de acepciones sobre creencias y sobre concepciones, sus semejanzas y diferencias. Se observó que sus referencias teóricas básicas coinciden con las referidas por los autores antes mencionados de finales del siglo XX.

Esteves, H.; Valdés, A.; Arreola, C. y Zavala, M. (2013). Estudiaron las variables que influyen en la presencia de creencias en docentes universitarios acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Realizaron un estudio cuantitativo, explicativo y concluyeron que las creencias de los docentes orientadas por nuevos paradigmas conviven con creencias de corte tradicional, así mismo que las variables grado académico y horas de capacitación docente contribuyen a la presencia de creencias centradas en el aprendizaje y en el estudiante. De este estudio basamento la recomendación de implantación de políticas educativas orientadas a aplicar experiencias de prácticas de modelos pedagógicos innovadores para modificación de creencias.

Clark y Peterson (1986) y Pérez, Mateos, Scheuer y Martin, (2006) citados por Esteves y otros, (2013) encontraron que el reconocimiento del papel de la subjetividad en los procesos de enseñanza han cambiado el concepto del profesor como un técnico ejecutor de programas, ajustado a algoritmos diseñados por otros, al de un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de trabajo.

Moreno y Azcarate (2003) citados por Esteves y otros, (2013) encontraron que en México el conocimiento de los profesores universitarios acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir sobre estrategias, es producto de la experiencia y del proceso de socialización, lo cual los lleva a repetir los esquemas de los profesores que los enseñaron. Los profesores suelen carecer de formación didáctica específica y general por lo que se dice que sus conocimientos sobre enseñanza y aprendizaje son subjetivos con una fuerte carga de afectividad.

Solís, C. (2015) elaboró un artículo de revisión de algunos estudios en el que encontró que las creencias de los docentes y de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje afectan los procesos de planificación, instrucción y evaluación así como el desempeño y aprendizaje del alumno. Además que las creencias de los docentes se forman en su experiencia como estudiantes con sus maestros, esto los lleva a repetir los mismos esquemas de enseñanza y a perpetuar prácticas pedagógicas tradicionales. Por ello se debe continuar investigando el sistema de creencias de los docentes universitarios usando, además de métodos cualitativos, métodos cuantitativos que permitan validar relaciones entre los factores intervinientes. Concluye además que los procesos de reforma educacional, para que sean exitosos, deben tomar en cuenta el sistema de creencias de los profesores, para que las creencias basadas en estilos de enseñanza-aprendizaje tradicionales no se conviertan en un impedimento en su implementación. Esta conclusión se utilizó en relación con el actual proceso de reforma curricular que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Cruz (2008) citado por Solís (2015) concluyó en que, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario que los profesores reflexionen sobre su

sistema de creencias que sustentan sus prácticas habituales, conclusión que se apoya todas las obtenidas en este trabajo de investigación.

Rojas (2014) presento un artículo donde revisa los usos de concepto “creencias docentes” a partir de algunas investigaciones y propone una limitación conceptual a partir de la noción de “Representación social” de la psicología social y de “Buenas razones” de un enfoque de la sociología del actor. Menciona que en la investigación educativa hay una sensibilidad creciente acerca de la subjetividad del docente, dada su acción mediadora en la transmisión e implementación de propuestas curriculares. En la medida de que se acepta que el docente es un mediador del proceso de aprendizaje, la investigación se interesa en investigar las peculiaridades de esa mediación y las variables y dimensiones que la condicionan. Las dinámicas o estrategias están influidas por las concepciones de los docentes sobre el contenido que enseñan o conocimiento.

La presente tesis doctoral se propuso integrar el análisis holístico de las creencias epistemológicas, las concepciones y las estrategias de enseñanza de los profesores universitarios e influencias de las mismas con el rendimiento académico para así realizar una aportación inédita en el estudio de dichos aspectos en la educación superior de nuestro país.

### **Antecedentes Nacionales**

Leal, N. (2003) escribió un artículo titulado: El Método Fenomenológico, Principios, Momentos, Reducciones. En el mismo se analizan los principios posibilitadores del método fenomenológico, los momentos lógicos que desde esta perspectiva atraviesa la actividad investigativa y los tipos de reducciones inherentes a dichos momentos. Sobre esta base se plantea el vínculo entre el curso de las etapas, los pasos del método en cuestión y los procesos del pensamiento que, primariamente, se relacionan con las acciones que debe realizar el investigador de acuerdo con dichos momentos y sus correspondientes reducciones. Este artículo fue adoptado como guía procedimental y base teórica de la aplicación del método fenomenológico.

Leal, N. (2003). También es autor de un estudio publicado en un artículo relativo a la “Aproximación Fenomenológica a las razones por las cuales la población femenina desea ingresar a la UNA”. El curso del análisis mediante el método fenomenológico fue de lo particular (684 entrevistas cortas) a lo general (Inductivo) exponiendo, como estructura global, las razones por las cuales la población femenina entrevistada desea ingresar a la UNA y a partir de esta se presentaron las esencias de significado inherentes a dichas razones mostrándose con ejemplos: lo particular, lo factico, lo único, lo repetible como elementos que, en un primer momento constituyeron material básico y que luego quedaron fenomenológicamente reducidos a través de un proceso desrealizador y eidogenético. Este trabajo fue estudiado como guía en la forma de aplicación del método fenomenológico.

Debido a la significación que se asigna a la perspectiva del docente, Rodríguez, (2006) realizó una investigación enmarcada en el paradigma cualitativo, usando el método fenomenológico para aproximarse a la “Vivencia del docente sobre la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales”. Usó una adaptación del método fenomenológico, partiendo de entrevistas en profundidad a diecinueve docentes, desarrolladas según los objetivos de la investigación, teniendo como trasfondo los presupuestos y aplicando una serie de reducciones fenomenológicas se encontraron las esencias del proceso que vive el docente durante la integración de alumnos con necesidades educativas especiales: (a) diversidad, (b) integración, (c) características que debe tener el docente integrador, (d) aspectos que favorecen la integración, (e) actitudes del docente, (f) efectos de la integración en el docente y los alumnos, (g) el proceso que vive el docente frente a la integración, las cuales se categorizan en los resultados.

Leal, N. (2008) estudió la fenomenología de la conciencia del estudiante de la Universidad Nacional Abierta, como trabajo para ascender a la categoría de Titular. Realizó una investigación cualitativa con abordaje fenomenológico, con la intención de describir y analizar las vivencias de los estudiantes de la UNA, considerándolos como actores sociales que dan la base, sustento y razón de ser de la universidad; los cambios, logros desarrollos que, como expresión de conciencia, obtienen los

estudiantes. Se evidencia en las conclusiones que el autor fue más allá y formula un conjunto de enunciados que ayudan a comprender y entender las acciones de los estudiantes durante el proceso de profesionalización. Se observan técnicas combinadas de entrevistas y observación, con percepción de ruidos, movimientos, risas y silencios. Este trabajo tiene que ver con la externalidad del estudiante y es aquí donde radica la mayor similitud con la presente investigación, la cual pretende hurgar en las creencias y concepciones de los docentes los cuales son elementos eminentemente psicológicos. Este trabajo sirvió al autor como guía procedimental en el desarrollo de la investigación.

Silva, (2012) se planteó comprender la relación entre las creencias del estudiante-docente de la especialidad de Inglés de Instituto Pedagógico de Caracas, explorando las razones por las cuales los estudiantes docentes no aplican los conocimientos adquiridos en la Fase de integración docencia-administración y luego interpretando sus creencias en relación a la enseñanza del idioma. Se realizó bajo el paradigma cualitativo, análisis narrativo usando la técnica de la observación participante para la recolección de información y la triangulación entre alumnos, practicantes y profesores. Las conclusiones indican la relación entre las creencias y concepciones sobre la enseñanza del inglés de los futuros docentes y su actuación didáctica, la influencia positivista en la enseñanza de este idioma secundario, entre otras. Lógicamente esta investigación aportó, un importante apoyo conceptual y procedimental a este estudio sobre las estrategias de enseñanza desde las creencias y concepciones de docentes universitarios.

Lara, (2016) del Instituto Pedagógico de Caracas elaboró un artículo relativo a su investigación sobre las sus experiencias vitales de quienes han administrado el seminario doctoral “Construcción de teorías”, aplicando el método fenomenológico se propuso interpretar las reflexiones de los estudiantes el seminario en relación a la formación recibida y concluyendo en valiosas aportaciones provenientes de las reflexiones de los estudiantes recolectadas al finalizar el curso. Concluye que los estudiantes aprecian la formación recibida que les ayuda a trabajar en su propia investigación lo cual es su principal motivación. Es de mencionar que este artículo

fue adoptado como guía metodológica importante en el desarrollo de esta investigación por lo actualizado de su elaboración..

Parra, K. (2016) del Instituto Pedagógico de Caracas realizó su tesis doctoral con el objeto de “Construir Teoría acerca de las familias con niños que aprenden de manera diferente” abordando esta realidad desde el paradigma cualitativo, con enfoque fenomenológico, diseño de campo. La técnica de recolección de información fue la entrevista en profundidad. Entre sus hallazgos se cuentan: a) la llegada de un niño con necesidades educativas especiales es traumático, b) el diagnóstico genera una serie de reacciones en la familia, c) la familia no recibe formación al respecto, d) se genera preocupación por el futuro del niño, e) la familia se fortalece como grupo a partir del nacimiento del niño, f) se destaca el sentimiento irreductible de la madre por mejorar la calidad de vida de su hijo. Esta tesis por su actualización sirvió primariamente como guía referencial procedimental en el aspecto metodológico en esta investigación.

## **Bases Teóricas**

### **Los Principios del Aprendizaje Significativo**

Considerando que esta investigación versa sobre el tema Estrategias de Enseñanza y sobre la base de que las mismas se definen como “procedimientos que diseña y ejecuta intencionalmente el docente para lograr aprendizajes significativos”, resulta obvio que deba definirse ¿Que se considera aprendizaje significativo en este contexto? La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel plantea que los alcances del aprendizaje humano van más allá de un cambio de conducta, conduce a un cambio de significado de la experiencia. Entonces, para entender la labor educativa se deben considerar tres elementos:

- Los profesores y su manera de enseñar.
- El currículo y el modo en que este se produce.
- El entramado social en que se desarrolla el proceso educativo.

La psicología educativa estudia el aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen. Estos fundamentos psicológicos son usados por los profesores como principios para descubrir los métodos de enseñanza más eficaces. Una teoría de aprendizaje ofrece explicación sistemática, coherente y unitaria de: ¿Cómo se aprende? ¿Cuáles son los límites del aprendizaje? ¿Por qué se olvida lo aprendido?

Las teorías de aprendizaje se complementan con los principios de aprendizaje, los cuales indican los factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje. Si el docente fundamenta su labor en principios de aprendizaje válidos, puede racionalmente elegir las técnicas de enseñanza que garanticen la efectividad de su labor.

El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que relaciona con la nueva información. Se entiende por estructura cognitiva al conjunto de conceptos, ideas, proposiciones estables y su organización, que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento. Para poder orientar el aprendizaje es necesario conocer la estructura cognitiva del alumno. De acuerdo con Ausubel; Novak y Hanesian (1.983) el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe.

El aprendizaje significativo ocurre cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial, es decir, no al pie de la letra, con lo que el alumno ya sabe al respecto.

Es decir cuando la nueva información se conecta con un concepto relevante llamado Subsunsor, preexistente en la estructura cognitiva, el cual funciona como punto de anclaje. Estos subsunsores son más o menos estables en la medida de la frecuencia con que son expuestos a las nuevas informaciones.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que se produce una interacción, no simple asociación, entre la nueva información y la existente en la estructura cognitiva. La nueva información adquiere significado y es integrada de manera sustancial, no arbitraria, favoreciendo la estabilidad de los subsunsores y de toda la estructura cognitiva.

El aprendizaje mecánico, por el contrario, se produce cuando no existen subsensores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada literal y arbitrariamente sin interactuar con conocimientos previos, solo haciendo simples asociaciones. El aprendizaje mecánico es, sin embargo, necesario en casos como la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conocimientos previos con los cuales interactuar. Ausubel no establece una dicotomía entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico, sino un continuum.

Según la forma de presentación de la información por el docente el aprendizaje puede ser:

**Aprendizaje por recepción:** el contenido se presenta al alumno en su forma final; solo se le exige que internalice e incorpore el material de forma que pueda recuperarlo en un momento posterior. Este aprendizaje puede ser significativo si el material, potencialmente significativo, es incorporado e interactúa con subsensores existentes en la estructura cognitiva del educando. Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H (1.983).

**Aprendizaje por descubrimiento:** los principios básicos de lo que debe ser aprendido no se presentan en su forma final, sino que deben ser reconstruidos por el alumno, para ser aprendidos e incorporados a la estructura cognitiva. Involucra que el alumno debe descubrir y reordenar la información, integrarla con su estructura cognitiva para que se produzca el aprendizaje. Este aprendizaje es significativo si se produce la interacción entre la información descubierta y la estructura cognitiva del estudiante. Brunner, J. (1.969).

En el caso del aprendizaje por recepción, es condición necesaria, para que sea significativo, que se organicen y estructuren secuencialmente los contenidos por parte del docente. El método es deductivo y es particularmente aplicable en niveles avanzados del aprendizaje. En el desarrollo de este trabajo este aspecto revistió importancia particular a partir de las expresiones de los informantes.

Para el aprendizaje por descubrimiento también es necesaria la estructuración y secuenciación de los contenidos para que se produzca el aprendizaje significativo,

pero en este caso el método el inductivo, siendo recomendable su aplicación en estadios iniciales del aprendizaje.

Para que se produzca el aprendizaje significativo el alumno debe manifestar disposición a relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognitiva. Es decir que el material le sea potencialmente significativo. Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H (1.983), esto significa que sea relacionable de forma intencional y sustancial con la información disponible en su estructura cognitiva. Este aspecto resultó reflejado en las expresiones de intereses y motivaciones de los estudiantes en el diseño de las estrategias.

Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo dentro del individuo se dice que adquiere un significado psicológico. Los significados psicológicos de varios individuos son lo suficientemente homogéneos como para facilitar la comunicación y el entendimiento entre esas personas. Esta afirmación resultó particularmente coincidente con la necesidad de coherencia en la comunicación para los resultados de las estrategias.

### **Las Estrategias Instruccionales**

Dentro del contexto de esta investigación se asume la definición de Estrategia Instruccionales de Szczurek (1989) como el conjunto de acciones deliberadas y arreglos organizacionales para llevar a cabo la situación de Enseñanza Aprendizaje. Las Estrategias de Enseñanza forman parte de este el proceso logístico de planificación del hecho educativo, el cual por ende debe tener incidencia en la calidad de los aprendizajes. En consecuencia este entorno es un contexto amplio de planificación del hecho educativo que puede contener otros procedimientos más específicos, como las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, como se verá a continuación:

- Los Modelos de Diseño de la Instrucción: Para realizar de manera apropiada la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, o lo que es igual, el diseño de la instrucción, es necesario tener en cuenta cada uno de los componentes que

intervienen en dicho proceso y sus interrelaciones. Existen muchos modelos que tratan de representar el proceso Instruccional y al mismo tiempo servir de guía para la elaboración de diseños de instrucción. Dada la proliferación de modelos Instruccionales, el referente Szczurek (1989) asume uno particular en el cual se consideran: elementos directrices, estudiantes, docentes, medios y otros recursos, evaluación y estrategias.

- Elementos directrices (Qué o para qué del proceso de instrucción): Son los que orientan globalmente el proceso, indicando lo que se espera lograr. Generalmente estos logros se expresan en términos de lo que el estudiante aprenderá como consecuencia de la instrucción. Pueden denominarse: fines, propósitos, metas, contenidos, objetivos y pueden ser: generales, terminales, específicos, entre otros.

- Estudiantes (Quien o con quien del proceso de instrucción): Protagonistas del proceso de instrucción, se refiere a sus características como individuos o como grupos, refiriéndose no solo a conocimientos previos o conductas de entrada, habilidades, destrezas y actitudes, sino además a las características biopsicosociales. Se deberán definir características como edad, género, desarrollo mental y de los sentidos, habilidades generales y específicas, intereses, estilos de aprendizaje, entre otros.

- El Docente (Quien o con quien del proceso): Se refiere a los requisitos, habilidades, destrezas y competencias que debe dominar este importante componente del proceso.

- Medios y otros recursos. Constituyen el “con qué” del proceso: En el contexto del proceso de instrucción se entiende por Medio cualquier persona, organismo u objeto que proporciona la información necesaria para facilitar el aprendizaje de conocimientos, actitudes o habilidades. En este caso la frase “proporciona la información” indica que contiene en sí mismo o es el sustrato de la información. Algunos medios requieren otros implementos adicionales para realizar la transmisión de la información; por ejemplo: una película requiere un proyector. Estos implementos adicionales se llaman Recursos. Existen otros Recursos Materiales que

también son importantes para el proceso como son: sillas, mesas, tizas, marcadores, pizarra, entre otros.

- Técnicas Instruccionales: Algunos llaman Método a este componente de la Estrategia generando alguna confusión al respecto. Aunque Método y Técnica se refieren ambos a Procedimientos, los métodos son procedimientos más generales aplicables a diversas áreas del conocimiento (solo existen tres métodos: método inductivo, método deductivo y método hipotético deductivo) mientras que las técnicas se refieren a procedimientos regulares y funcionales más específicos, generalmente propios de una disciplina. Las técnicas Instruccionales son pues procedimientos específicos para llevar a cabo el acto Instrucciona, bien delimitados por una serie de pasos o características definidas, las cuales contribuyen al logro de los objetivos, fines metas o elementos directrices. Una clasificación práctica, bastante común, divide las técnicas en:

- Técnicas de presentación: Exposición oral, exposición visual, demostraciones, entre otras.
- Técnicas de interacción entre docentes y estudiantes o entre estudiantes: discusión, seminario, proyectos de grupo, mesa redonda, Phillips 66, estudio individual (lecturas guiadas, instrucción programada, proyectos individuales, entre otras) entre otras.
- Actividades: La estrategia debe contener un plan detallado de actividades el cual debe comprender desde las rutinas administrativas (verificación de asistencia, recepción de tareas, avisos generales, nuevas asignaciones, entre otras) como las académicas relativas a la aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje para el cumplimiento del objetivo, estructuradas de acuerdo a los momentos instruccionales: inicio, desarrollo y cierre de la sesión de clase.

- Organización de secuencia: Esta etapa se refiere a la organización de los objetivos y contenidos en el orden en el cual se dará la instrucción. Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje forman parte de este componente. Existen múltiples posibilidades de secuencias, entre otras:

- Secuencia lógico - jerárquica: es la más frecuente y en ella los contenidos se ordenan de acuerdo a la complejidad de los contenidos previos requeridos o de los aprendizajes
  - Secuencia regresiva: el estudiante aprende primero el último paso, habiéndosele dado todos los datos de los pasos anteriores, luego aprende el penúltimo y así sucesivamente hasta llegar al primero.
  - Secuencia cronológica: típica en el aprendizaje de historia, la ordenación se efectúa según la ocurrencia de los hechos en el tiempo.
  - Secuencia causal: especialmente utilizada en el aprendizaje de las relaciones causa-efecto, como las que ocurren en muchos fenómenos de ciencias.
  - Secuencia espiral: esta es particularmente útil cuando los contenidos están tan entrelazados que resulta difícil profundizar en cualquiera sin conocimiento de los otros. Se presenta primero una visión general o básica y luego se vuelve sobre cada elemento relacionando con el todo y así sucesivamente.
- Organización de grupos: Se trata de la organización de los estudiantes para los efectos de la instrucción. Puede asumir tres formas diferentes:
- Grupo pequeño: es aquel en el cual se da la máxima interacción posible entre sus miembros, permitiendo la intervención de cada uno de ellos. No suele pasar de doce (12) miembros, se recomienda para el tratamiento de objetivos cognitivos y afectivos de alto nivel.
  - Grupo grande: son aquellos en los cuales no es posible la participación de todos los miembros del grupo, son aplicables para el logro de objetivos cognitivos y afectivos de bajo nivel.
  - Forma individual: cuando la interacción del estudiante se da con un tutor o docente o con un material de instrucción (Instrucción programada), se aplica para el logro de objetivos cognitivos y afectivos de muy alto nivel
- Organización del tiempo: Partiendo de una distribución del tiempo en horas/clase, se puede distribuir este tiempo de acuerdo a las siguientes modalidades:
- Horario dividido: dividir la hora/clase en periodos de menor duración según las etapas de la planificación, pe. En tres lapsos de 20 minutos.

- Horario estructurado por el estudiante de acuerdo al ritmo de su aprendizaje.
- Horario con periodos fijos y períodos estructurados por el estudiante.
- La hora de clase tradicional puede ser dividida además de acuerdo a las actividades o a las técnicas o características de los estudiantes.

- Organización del ambiente: Tiene una influencia decisiva en el aprendizaje de los estudiantes. Se deben considerar los siguientes aspectos: dimensiones de salones, talleres y laboratorios, áreas interiores y exteriores. Las variables a considerar son: entorno visual, entorno acústico, entorno climático y distribución del mobiliario.

Dentro del contexto de la presente investigación todos estos aspectos relativos a técnicas, actividades, secuencia, grupos, tiempo, ambiente están dentro de los lineamientos de las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje.

Un comentario final importante es que la Estrategia Instruccional es situacional y referencial y en ningún momento se debe convertir en una camisa de fuerza que impida adaptarse a la situación Instruccional específica que pudiera suscitarse en el salón de clases.

### **Las Estrategias de Enseñanza**

Los términos de Estrategias de Enseñanza y Estrategias de Aprendizaje tienen sus orígenes en las investigaciones sobre estructuras y procesos cognitivos realizadas entre mil novecientos setenta y noventa(1.970 y 1.990), las cuales ayudaron de manera significativa a forjar el marco conceptual de la Teoría Cognitiva del Aprendizaje (Díaz, 2002). Este enfoque cognitivo, sustentado en: las teorías de la información, la psicolingüística, la inteligencia artificial, condujo a nuevas conceptualizaciones acerca de la representación y naturaleza del conocimiento, de la memoria, la solución d problemas, el significado y la comprensión (Aguilar,1982; Hernández, 1991) Una Línea de Investigación, impulsada por esta corriente cognitiva, fue la relacionada con el Aprendizaje del Discurso Escrito, la cual ha llevado al diseño de procedimientos para mejorar el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales y para mejorar su comprensión y recuerdo (Díaz, 2002). En esta línea de

investigación pueden observarse dos Líneas de Trabajo iniciadas en la década de 1.970:

*La Aproximación Impuesta* que consiste en arreglos en el contenido o en la estructura del material de aprendizaje, proporcionando al aprendiz ayudas intencionales para un procesamiento más profundo de la nueva información. Estas son planeadas o diseñadas por el docente, por lo que se constituyen en lo que llamamos Estrategias de Enseñanza, las cuales se pueden definir como procedimientos utilizados intencionalmente por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1.988; West, Farmer y Wolff, 1991, citados por Díaz, 2002).

Las investigaciones sobre estrategias de enseñanza han abordado aspectos como: Diseño y empleo de Objetivos de enseñanza, Preguntas insertadas y/o intercaladas, Ilustraciones, Modos de respuestas, Organizadores previos, Redes semánticas, Mapas conceptuales, Esquemas de estructuración de textos. (Díaz Barriga y Lule, 1978).

*La Aproximación Inducida* que se encarga de entrenar a los aprendices en el manejo directo y por si mismos de procedimientos que les permiten aprender con éxito y de manera autónoma ese discurso escrito. Comprende una serie de herramientas que deben ser internalizadas por el lector y que este decide cuándo, cómo y porque utilizar, constituyéndose en lo que llamamos Estrategias de Aprendizaje, las cuales el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información (Díaz, 2002).

Las investigaciones sobre Estrategias de Aprendizaje se han enfocado en el campo denominado Aprendizaje Estratégico, a través del diseño de modelos para dotar al estudiante de estrategias de: Comprensión de textos, Composición de textos, Solución de problemas, Elaboración verbal, conceptual y de resúmenes, Conceptos claves e ideas esenciales, Estrategias metacognitivas (Reflexión y regulación)

El término Estrategia se usa indistintamente en ambos casos porque el profesor o el alumno, según el caso, deberán emplearla como procedimientos flexibles y adaptativos (nunca como algoritmos rígidos) en las distintas circunstancias enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de obtener Aprendizajes Significativos.

Se pueden definir las Estrategias de Enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados intencionalmente por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Díaz, 2006).

A continuación se definen en forma sintetizada algunas estrategias de enseñanza:

**Objetivos:** enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Su propósito es generar expectativas apropiadas en el alumno.

**Resumen:** síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Su propósito es enfatizar conceptos claves, principios, términos y argumento central.

**Organizador previo:** información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Su propósito es tender un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

**Ilustraciones:** representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de la teoría o tema específico como fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, entre otras.

**Analogías:** proposición que indica que una cosa o evento concreto y familiar es semejante a otro desconocido y abstracto o complejo.

**Preguntas intercaladas:** preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Su propósito es mantener la atención y favorecer la práctica, la retención y resalta la información relevante, es decir sus ideas esenciales.

**Pistas tipográficas y discursivas:** señalamientos que se hacen en un texto o en una situación de enseñanza para organizar o enfatizar elementos relevantes del contenido por aprender.

**Mapas conceptuales y redes semánticas:** representación gráfica de esquemas de conocimiento que indican conceptos, proposiciones y explicaciones.

**Uso de estructuras textuales:** organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Según Díaz (2006) “las Estrategias de Enseñanza se pueden clasificar, según su momento de uso y presentación, en:

1.- Estrategias de inicio, las cuales preparan y alertan al estudiante en relación a QUE y COMO van a aprender como activación de experiencias y conocimientos previos, permitiéndole ubicarse en el contexto de aprendizaje. Son un ejemplo de estas: Los objetivos, los organizadores previos, la lluvia de ideas.

2.- Estrategias de desarrollo: apoyan los contenidos curriculares durante el mismo proceso de desarrollo. Tienen por función delimitación de la organización, estructurar e interrelacionar los contenidos, mantener la motivación y atención. Algunos ejemplos son: preguntas intercaladas, ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías.

3.- Estrategias de cierre: se presentan después del contenido a aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora y crítica del material, así como valorar su aprendizaje. Algunos ejemplos son: Preguntas intercaladas, resumen, redes semánticas, mapas conceptuales” (p. 71)

Díaz (2006) también establece “otra clasificación factible de las estrategias de enseñanza, según el proceso cognitivo que activan:

1.- Estrategias para activar conocimientos previos y expectativas adecuadas y esclarecimiento de las intenciones educativas que el docente pretende lograr al término de la situación educativa. Lógicamente son estrategias pre instruccionales por ejemplo: preguntas intercaladas, lluvia de ideas, objetivos previos, entre otras.

2.- Estrategias para orientar la atención de los alumnos: se usan para focalizar y mantener la atención de los alumnos durante la sesión de clases, son por excelencia estrategias coinstruccionales, por ejemplo: preguntas insertadas, uso de pistas clave, ilustraciones.

3.- Estrategias para organizar la información que se debe aprender: permiten darle un contexto organizativo a la nueva información al representarla en forma gráfica, dándole una mayor significatividad lógica, por ejemplo: mapas conceptuales, redes semánticas, resúmenes, cuadros sinópticos.

4.- Estrategias para establecer conexiones entre la nueva información y los conocimientos previos: se usan antes o durante la instrucción, por ejemplo: organizadores previos, analogías, entre otras” (p.72).

Aunque en este desarrollo teórico las estrategias ejemplificadas son técnicas, las mismas, en la práctica, se agrupan en procedimientos más complejos o estrategias propiamente dichas, de acuerdo a una teoría específica, según el propósito o deseo del diseñador.

## **Estrategias de Aprendizaje**

Siendo las Estrategias de Aprendizaje las determinantes de la calidad del aprendizaje obtenido, resulta necesario detallar todas sus características a fin de tener criterios de análisis de sus influencias en la calidad de los aprendizajes obtenidos. A continuación se detallan:

Las Estrategias de Aprendizaje se crean motivado al análisis de ¿Porque, a pesar de los múltiples esfuerzos que se hacen para desarrollar herramientas de estudio efectivas en poblaciones de alumnos de distintos niveles, estos fracasan con una frecuencia mayor a la deseable?

Se parte de la premisa de que esto ocurre porque en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el Aprendizaje Significativo y sobre todo en su forma de enseñarlos (Díaz, 2002). Como resultado, la mayor parte de las estrategias propuestas, como son: hábitos de estudio, círculos de lectura, talleres de creatividad, solo logran aprendizajes restringidos, poco perdurables y difícilmente transferibles a las situaciones de estudio cotidianas.

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación, es enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autoregulados, capaces de aprender a aprender. Sin embargo en la actualidad parece que precisamente lo que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven son aprendizajes altamente dependientes de la situación instruccional, con conocimientos conceptuales sobre los temas disciplinares, pero con pocas herramientas cognitivas para enfrentar situaciones nuevas, las cuales requieran transferencia de aprendizajes.

Gracias a las investigaciones desarrolladas en torno a estos temas, desde enfoques cognitivos y constructivistas, se ha conseguido que los estudiantes que obtienen resultados satisfactorios, a pesar de las situaciones de aprendizaje, lo hacen porque han aprendido a aprender a aprender. Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre la forma en que se aprende y actuar en consecuencia,

autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se adapten a las nuevas situaciones.

Las Estrategias de Aprendizaje son procedimientos flexibles, voluntarios y aprendidos que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades, aplicados por el aprendiz en forma intencional y que tienen por objetivo el logro de aprendizajes significativos y la solución de problemas y demandas académicas. (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986, citados por Díaz 2002)

Los objetivos particulares de cualquier estrategia de aprendizaje pueden consistir en afectar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento, o incluso la modificación del estado afectivo o motivacional del aprendiz, para que este aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con los siguientes recursos y procesos cognitivos del aprendiz (Brown, 1975; Flavell y Wellman, 1977 citados por Díaz 2002):

- Procesos cognitivos básicos: procesos involucrados en el procesamiento de la
- información (atención, percepción, codificación, almacenaje, recuperación, etc.)
- Base de conocimientos: conocimientos previos o estructura cognitiva.
- Conocimiento estratégico: estrategias de aprendizaje o saber cómo aprender.
- Conocimiento Metacognitivo: conocimiento que poseemos acerca de QUE y COMO lo sabemos, conocimientos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas. Conocimiento sobre el conocimiento.

Estos conocimientos interactúan cuando el aprendiz utiliza estrategias de aprendizaje.

Por ello la elaboración de estrategias de aprendizaje es, de cierta manera, una forma de combinar estos tipos de conocimientos para lograr mejorar el aprendizaje significativo.

Algunas características de estos conocimientos son:

- Los procesos cognoscitivos se ven poco afectados por los procesos de desarrollo. Todos están presentes siempre en forma definitiva, a excepción de la memoria de trabajo que aumenta con la edad, de la niñez a la adolescencia.
- Una base de conocimientos extensa y organizada puede ser tan poderosa como la mejor estrategia.
- Existen estrategias generales aplicables a varios dominios y estrategias específicas aplicables a tópicos particulares. Esto lleva muchas veces a confundir técnica con estrategia o con hábitos de estudio.
- Algunas estrategias se adquieren solo con instrucción, mientras que otras pueden surgir espontáneamente. (Gardner y Alexander, 1989) citados por Díaz (2002)
- El aprendizaje de estrategias depende de factores motivacionales o que sean percibidas como útiles.
- La selección y uso de estrategias dependen de factores contextuales: 1) Interpretación de los alumnos sobre las exigencias del profesor, 2) Congruencia con las actividades evaluativas. Thomas y Rohwer, (1986), citados por Díaz (2002)
- El conocimiento metacognitivo desempeña un papel importante en la selección y regulación de las estrategias de aprendizaje.
- Las estrategias de apoyo, procesos motivacionales y expectativas, permiten al aprendiz a mantener un estado mental propio para el aprendizaje, favorecen la concentración, reducir la ansiedad y organizar el tiempo.

Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje según el tipo de proceso cognitivo que promueven y finalidad perseguida (Pozo, 1990):

- Estrategias de recirculación de la información o de ensayo: son las más primitivas utilizadas por cualquier aprendiz, suponen un procesamiento de carácter superficial y se utilizan para conseguir un aprendizaje *verbatim* o al pie de la letra de la información. La estrategia básica es el repaso, repetición (recirculación) el cual consiste en repetir una y otra vez (recircular) la información que se ha de aprender en la memoria de trabajo hasta lograr una asociación para integrarla a la memoria a largo

plazo. Son aplicables cuando la información a aprender tiene escasa significación lógica o psicológica. Son estrategias básicas para el logro de aprendizajes memorísticos.

- Estrategias de Elaboración de la información: suponen integrar y relacionar la nueva información con los conocimientos previos pertinentes. La elaboración puede ser: simple o compleja según el nivel de profundidad con que se establezca la integración: visual (simple o compleja, palabras clave, rimas) o verbal-semántica (parafraseo, elaboración inferencial temática, resumir, analogías, elaboración conceptual) Estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticada de la información porque atiende de manera básica su significado.

- Estrategias de Organización de la información: permiten hacer una reorganización constructiva de la información explotando relaciones posibles entre sus partes y con la estructura cognitiva del aprendiz. Estas estrategias pueden aplicarse solo si el material tiene significado lógico y psicológico para el aprendiz. (Pozo, 1990; Monereo, 1990)

- Estrategias de recuperación de la información: permiten optimizar la búsqueda de la información que hemos almacenado en la memoria a largo plazo. Se distinguen dos tipos de estrategias de recuperación: (a) seguir la pista es una búsqueda de información siguiendo la secuencia temporal y es aplicable para la información de tipo episódica y recién aprendida y (b) la búsqueda directa que consiste en buscar la información buscando directamente en la memoria los datos relacionados con la información demandada, aplicable a información de carácter semántico.

Adquisición de las estrategias de aprendizaje: desde etapas tempranas (7 años) los niños son capaces de utilizar estrategias de repaso y desde los 9 años son capaces de utilizar estrategias de categorización simple para recordar cosas y objetos.

### **La estrategia didáctica**

Según De la Torre, (2006) la enseñanza universitaria está en proceso de cambio, desde la universidad Humboltiana hacia una universidad más abierta y flexible que

responda a los problemas de la sociedad, en la que la creatividad debe tener un papel en esta transformación. Las políticas universitarias toman cada vez más en cuenta conceptos de calidad, innovación y enseñanza basada en el aprendizaje.

El dominio de contenidos pasa a formar parte de competencias profesionales y la transmisión de contenidos pasa a ser una estrategia más que una finalidad. El objeto de enseñar es que el estudiante aprenda y por tanto las estrategias no son de transmisión sino de interacción, motivación, implicación, aplicación, investigación, tutoría, resolución de problemas, simulación, dentro y fuera del aula.

La imagen del docente universitario no es de dominio de contenidos, lo cual se presume previo a su actuación en el aula, sino la forma de planificación, organización y logro de que el alumno aprenda. No es el transmisor de conocimientos sino el inductor de aprendizajes, habilidades y competencias y por tanto creador de condiciones apropiadas a los objetivos. Bajo estos supuestos resulta evidente la necesidad de dominio de Estrategias Didácticas y posesión de recursos.

Un marco teórico para definir estrategia didáctica plantea que educación, cultura, sociedad son sistemas complejos. Nuestra realidad educativa es sistémica, lo que exige una comprensión acorde con su complejidad. Es dinámica, indeterminada, relacional y no lineal, nada es aislado, la realidad es una totalidad. Toda separación o fragmentación es una distorsión de la realidad. Esta misma complejidad está presente en procesos de construcción de conocimiento y de aprendizaje, cuyos procesos son dialécticamente complejos e intrínsecamente constructivos y reconstructivos de la realidad. El paradigma que emerge es ecosistémico o paradigma de la complejidad que no separa la subjetividad de la objetividad ni al espíritu humano del sujeto indicando que somos coautores y coproductores del conocimiento. En consecuencia la autonomía depende de la capacidad de autoorganizarse del sujeto. En términos de aprendizaje y conocimiento indica que el foco de atención no está en el sujeto ni en el objeto sino en la interacción entre ambos, en las relaciones y conexiones de significado que emerjan a partir de las interacciones. En todos los procesos de construcción de conocimiento y de aprendizaje es preciso tomar en cuenta no solo lo

planeado sino también lo imprevisto y el azar. La estrategia debe ser dinámica porque la realidad es flexible y mutable.

El autor de esta investigación, analizando lo planteado por De la Torre, considera que estas “Estrategias Didácticas” no son más que una “Estrategias de Enseñanza” basadas en la interacción, la creatividad, la dinámica y el azar, ya que en el fondo su objetivo es el de la estrategia de enseñanza como es la promoción de aprendizajes.

Además si se considera a la pedagogía como la ciencia cuyo objeto es la educación y si la didáctica es la parte de la pedagogía que estudia los métodos podemos asegurar que los resultados de tanto la pedagogía como de la didáctica deben ser teorías y no acciones, por lo que se puede concluir que llamar unas acciones como las estrategias didácticas es incorrecto e innecesario toda vez que se dispone de un concepto como el de “Estrategia de Enseñanza” perfectamente definido, el cual se puede usar sin provocar estas confusiones.

En el caso de De la Torre bien se podría hablar de Estrategias de Enseñanza basadas en la interacción y la creatividad sin crear la expectativa de ser algún otro tipo de estrategia. Constituyéndose la creatividad, la interacción y las relaciones en la teoría específica que desarrollaría esa estrategia de enseñanza específica y no se pensaría erróneamente que es otro tipo de estrategia diferente a la estrategia de enseñanza.

Al respecto Durkheim (1992) dice que: “...la pedagogía son teorías y no acciones. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. En ocasiones se diferencian de las prácticas en uso, a tal punto que se oponen a ellas... Mirada de esta forma, la educación es la materia de la pedagogía. Esta consiste en una cierta manera de reflexionar sobre las cosas de la educación”

### **Bases legales de la investigación**

En este aparte se refieren los documentos legales que contienen disposiciones que hacen pertinente y ubican contextualmente el tema asumido en este trabajo de investigación.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela establece en su Artículo 104 que “la Educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulara su actualización permanente...”

Según este precepto la búsqueda del éxito con la aplicación de las Estrategias de Enseñanza adquiere un rango constitucional al formar parte de la idoneidad y actualización del docente para cumplir con el artículo 103, según el cual toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad. La educación es obligatoria en todos sus niveles desde maternal hasta medio diversificado, por tanto el estado debe garantizar a todo venezolano una educación integral de calidad.

La Ley Orgánica de Educación publicada en la Gaceta Oficial N° 5.929 extraordinaria de 15/08/2009 establece en su Artículo 6, Numeral 2, Literal h. la regulación, supervisión y control de la idoneidad académica de los profesionales de la docencia que ingresen a las instituciones, centros o espacios educativos oficiales y privados. Y como ya se mencionó anteriormente la formación docente en estrategias de enseñanza y de aprendizaje forma parte de las competencias profesionales básicas necesarias de los docentes en todos los niveles educativos.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) fue creada por Decreto N° 2176 del 28/07/1.983. Luego, mediante Resolución N° 22 del 28/01/1.988 se le incorporaron los Institutos Pedagógicos oficiales de formación docente. Tiene por misión la formación, capacitación y actualización de los docentes a nivel nacional. Debe formar docentes de elevada calidad personal y profesional, capaces de generar conocimientos e implementar procesos pedagógicos innovadores para transformar la realidad nacional. Las estrategias de enseñanza representan una herramienta básica fundamental dentro de este objetivo y misión.

El Documento Base del Currículo de la UPEL (2011) contiene dentro de las dimensiones del Modelo de Formación Docente de la UPEL las competencias genéricas de los mismos, dentro de las cuales resaltan, en relación a este trabajo, las siguientes:

- PRODUCE MATERIALES DE ENSEÑANZA CENTRADO EN EL APRENDIZAJE, en los cuales se evidencia la integración de la realidad social, educativa y comunitaria, mediante el uso de las TICS CON ÉNFASIS EN PROCESOS.
- GESTIONA EL CONOCIMIENTO CREANDO OBJETOS DE APRENDIZAJE que respondan a las necesidades de formación del ciudadano, apoyado en las TICS, MEDIANTE LA PLANIFICACIÓN, DISEÑO, EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS que combinen las nuevas formas de presencialidad.

Proporcionando un marco de procedencia y justificación de este trabajo de investigación.

El Diseño Curricular de la Maestría en Educación, Mención Estrategias de Aprendizaje del IPMJM Siso Martínez (2002) menciona, en su Justificación, que: en relación a la calidad de la formación que reciben los estudiantes venezolanos, diversos estudios tanto en el ámbito nacional como internacional han evidenciado las escasas competencias en áreas básicas como lengua y matemáticas en todas las etapas de educación básica pública y privada. Como factores endógenos se señalan el currículo, los materiales instruccionales y las estrategias en general. Igualmente se señala al docente en el cumplimiento de sus funciones de aula. Todos estos factores son señalados como justificativos de un programa de formación a nivel de post grado en estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Este trabajo se propuso aportar teoría para mejorar la formación docente en estrategias de enseñanza.

La formación de pregrado en el IPMJM Siso Martínez contiene el Componente de formación pedagógica común a todas las especialidades y dentro de los cursos relativos a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje se observan cursos como: Planificación de situaciones de aprendizaje, Estrategias y recursos para el aprendizaje, Evaluación de los aprendizajes, Estrategias no convencionales en educación y Estrategias para atención de necesidades especiales.

## Definición de términos básicos

En este aparte se incluyen referencias orientadas a aclarar el sentido en el que se utilizan las palabras o conceptos empleados en la identificación y formulación del problema. Arias (2006).

### **Creencias:**

Según la RAE (2001) creencia proviene del latín “credere”, que se define como tener por cierto una cosa que el entendimiento no alcanza o que no está comprobada o demostrada.

Rodríguez (2005) dice que uno de los problemas que se confrontan al investigar el ámbito de las creencias es su definición, debido la variedad terminológica de las creencias epistemológicas. Se han utilizado términos entendidos como sinónimos: ideas, percepciones, pensamientos, teorías implícitas, concepciones, actitudes. La comunidad investigadora no ha especificado una definición debido a que no ha sido estudiada por distintas disciplinas:

Para Rockeach (1968) las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que dice o hace una persona, que surge precedida por la frase “yo creo”.

Para Klatter y otros (2001) una creencia se puede caracterizar en términos de compromisos personales afectivos o de veracidad de una proposición cognitiva a lo largo de un continuo de evaluación lo cual provoca respuestas consistentes. Además se resumen algunos hallazgos de su investigación:

- Creencia: constructo individual, lo que se cree verdad.
- Conocimiento: constructo social, la verdad.

Características fundamentales de las creencias:

- Se forman pronto y se mantienen largo tiempo a pesar de la escolarización y la experiencia.
- Se incorporan a un sistema de creencias, siendo las recientes más vulnerables al cambio que las más antiguas.

- Se desarrollan a través de procesos de transmisión cultural
- El sistema de creencias ayuda al individuo a definirse y comprenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea.
- Influyen fuertemente en la percepción y en la conducta.
- Deben ser inferidas en congruencia con manifestaciones (no son observables directamente).
- No se esperan cambios en la madurez.
- Las creencias acerca de la enseñanza se establecen a lo largo del tiempo.
- Son tomadas con diferentes grados de convicción o certeza.
- Dependen de componentes evaluativos y afectivos.
- Las creencias son discutibles y el conocimiento está asociado a la verdad.

Derivado de la característica formulada anteriormente, de no ser observables directamente, las creencias deben ser obtenidas mediante un proceso interpretativo.

Villoro (2002) caracteriza las Creencias dentro del conjunto de estados intermedios que explican los comportamientos de individuos. Ese conjunto es estudiado en la psicología social contemporánea bajo el rubro “actitudes”. Distingue de manera explícita lo que es creencia y lo que es actitud; mientras actitud se refiere a la disposición favorable o adversa hacia un objeto o situación objetiva, la creencia se refiere a la verdad o falsedad de las propiedades que se le atribuyen al objeto.

Solar y Díaz, (2007) consideran que las creencias son un conjunto de ideas y realidades que el individuo o grupo aceptan, reconocen y afirman como principio de lo que deben pensar, hacer y esperar en la orientación d su vida. Se forman en un proceso psíquico que no es solamente mental o intelectual, pues se hayan vinculados a los sentimientos, voluntades y a la tradición. Tienen la capacidad de prever lo que pasará y predisponen a ello. Por ello se confunden con la actitud. Las creencias se deben diferenciar además de los conocimientos, pues las creencias son subjetivas e individuales y los conocimientos son producto del pensamiento verdadero y son información objetiva.

Barcelos y Kalaja (2009) caracterizan las Creencias como sigue:

- Dinámicas: cambian en el tiempo y en una misma situación.

- Emergentes, Socialmente construidas y Contextualizadas: no permanecen como estructuras fijas, sino que cambian y se desarrollan a medida que interactuamos y modificamos nuestras experiencias y somos modificados por ellas. Nacen en el contexto de la interacción y relación.
- Frutos de la experiencia: son el resultado de la interacción entre el individuo y el ambiente.
- Mediadoras: son consideradas herramientas disponibles que pueden ser usadas, o no, dependiendo de la situación.
- Paradójicas y contradictorias: pueden actuar como instrumentos para facilitar o dificultar cualquier proceso, incluso el de Enseñanza- Aprendizaje. Son sociales pero también individuales.

Vicente, (1995) designa las creencias como ideas u opiniones que la gente tiene en la cabeza pero sin haberlas comprobado y se limita a creerlas por haberlas percibido de los mayores, del ambiente cultural o social que la rodea o porque simplemente se ha entendido así.

En el campo de la educación Marcelo (1987) recoge la definición de creencia de Fishbein y Ajsen, (1989) según la cual son informaciones que tienen las personas enlazando un objeto con un atributo esperado. Las creencias están relacionadas con una dimensión de probabilidad subjetiva y conocimiento.

Las creencias son el contexto psicológico en el cual ocurre el aprendizaje. (Linares, 1989).

Las creencias son de carácter no racional y constituyen la base en la cual se apoya el conocimiento. (Ponte, 1992).

Para Moreno (2000) citado por Bohórquez (2014) las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse o justificar decisiones y actuaciones. No se fundamentan en la racionalidad.

### **Concepciones:**

Según la Real Academia de la Lengua Española, (2010) concepción es acción o efecto de concebir. Según la misma fuente concebir es formar idea, hacer concepto, comprender. Entonces en cierta forma concepción se asocia con un nivel de comprensión, lo cual le imprime una característica consciente. A diferencia de la creencia a la cual se le asigna una característica inconsciente.

Así mismo la RAE considera “conocimiento” como una acepción más amplia que incluye creencia, concepción y concepto, lo que nos puede llevar a pensar en concepción como una forma de conocimiento.

Ruiz (1994) afirma que la concepción se caracteriza por la presencia de invariantes que el sujeto reconoce como esenciales del objeto. Define los siguientes tipos de concepciones:

- Concepciones subjetivas o cognitivas (Concepciones locales): se refieren a las creencias y concepciones del sujeto.
  
- Concepciones epistemológicas (Concepciones globales): se refieren a tipologías de conocimiento existente en un periodo de tiempo. Describen holísticamente las concepciones ligadas a un concepto u objeto.

Por su parte Thomson (1992) señala que concepción se usa como un término más amplio que incluye creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes, lo cual en cierta forma coincide con el significado asignado por la RAE.

Para Llinares (1991) las concepciones constituyen sistemas cognitivos de creencias y conocimientos, interrelacionados, los cuales influyen en el razonamiento y en la percepción.

Para Ponte (1992) las concepciones forman un sustrato anterior a los conceptos y pueden ser vistas como un fondo organizador de los mismos. Constituyen mini teorías o cuadros conceptuales que se desempeñan similarmente a los presupuestos teóricos los cuales condicionan la forma de abordar las tareas. Son psicológicas, o sea, ocurren en la cabeza del individuo. Son de naturaleza esencialmente cognitivas y no pueden ser reducidas a aspectos más particulares de conducta observable. (Esto

determinaría que los procedimientos más indicados para su estudio sean los cualitativos).

Para Sfard (1991) Si consideramos el concepto como la idea expresada en su forma oficial, la concepción es el racimo complejo de representaciones internas evocadas por el concepto

Pehkonen (2006) citado por Bohórquez (2014) define concepciones como creencias conscientes.

### **Conocimiento:**

Según Vicente (1995) conocimiento puede tener las siguientes acepciones:

1. Según las fuentes:

- Lo que sabemos: lo que conocemos por experiencias de la vida o por capacidad intelectual propia.
- Lo que creemos: lo que conocemos por medio de testimonios o información proveniente de otras personas, las cuales no hemos comprobado personalmente.

2. Según el uso lingüístico:

- Yo creo: incluye cualquier tipo de conocimiento o noticia.
- -Yo opino: conocimiento del cual no se tiene evidencia ni certeza, pero que es comprensible con el saber probable basado en indicios razonables.
- -Yo confío: significa asentir, aceptar como verdadero. Es una verificación y comprobación personal.
- -Yo sé: Conocimiento propiamente dicho.

Además la Real Academia de la lengua española considera conocimiento como una acepción más amplia que incluye creencia, concepción y concepto, lo que nos puede llevar a pensar en concepción como una forma de conocimiento.

Según Abelson, citado por Martin (1979, p.360) el conocimiento se mantiene con convicción total y las creencias se pueden mantener con diversos grados de convicción.

Según Arias (2006) el conocimiento puede ser entendido en dos direcciones:

- Como proceso que se manifiesta en el acto de conocer, es decir, la percepción de una realidad.
- Como un producto de dicho proceso, que se traduce en conceptos, imágenes representaciones de esa realidad. En esta dirección conocimiento es el resultado del proceso de investigación.

### **Creencias- concepciones- conocimiento:**

Según Thomson (1992) La diferencia en la literatura entre creencias y concepciones no es siempre clara. Algunos usan indistintamente ambos términos. Concepciones se usa como un término más amplio que incluye: creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes y preferencias. Las creencias y concepciones tienen una función cognitiva.

Furinghetti, (1994) establece una jerarquía entre creencias, concepciones y referentes teóricos la cual se asumió como base de esta investigación, para la posibilidad y procedencia de la generación de referentes teóricos a partir de las creencias y concepciones de los docentes universitarios sobre las estrategias de enseñanza en el presente trabajo:

- Creencias inconscientes o imágenes.
- Creencias conscientes o concepciones
- Creencias formalizadas o filosofía interna, que en el marco de esta investigación son los referentes teóricos.

Las creencias se hacen conscientes y se transforman en concepciones y las concepciones, mediante un proceso de reflexión se transforman en filosofía interna o referentes teóricos. Todo el proceso de este trabajo no es más que un proceso de reflexión con el cual se aspira a llevar tales creencias y/o concepciones al estatus de referencias teóricas.

Motivado al carácter impreciso del sistema de creencias, concepciones y valores Clark y Peterson (1986) señalan que hay que ayudar al docente a describir explícitamente este marco referencial.

Para Flores (1998) las creencias no son verificables y en todo caso su comprobación es personal. Son individuales. Dan cuenta de los procesos mentales subjetivos en la formación de conceptos.

Según Thomson (1992) La diferencia en la literatura entre creencias y concepciones no es siempre clara. Algunos usan indistintamente ambos términos. Concepciones se usa como un término más amplio que incluye: creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes y preferencias. Las creencias y concepciones tienen una función cognitiva.

Según Abelson (1979, p.360), citado por Martin (1998) el conocimiento se mantiene con convicción total y las creencias se pueden mantener con diversos grados de convicción.

Las creencias no son consensuales, son personales y el conocimiento es consensual, son verdades sociales. Scheffer (1965), citado por Martin (1998)

Desde el punto de vista epistemológico una característica del conocimiento es que existe un acuerdo general sobre los procedimientos para evaluar su validez, mientras que las creencias se mantienen y justifican, a menudo, por razones que no satisfacen esos criterios. Martin (1998)

En el marco de esta investigación conocimiento hace referencia al conocimiento episteme, formal, objetivo, válido, el cual requiere de un proceso de aprendizaje.

Pajares (1992) citado por Solís (2015) establece que la diferencia entre conocimiento y creencia radica en que la creencia tiene un componente afectivo y existe previo al conocimiento, el cual tiene un componente racional y objetivo. Las creencias se basan en juicios y evaluaciones y no requieren pruebas y el conocimiento es irrefutable y requiere un proceso de aprendizaje. Las creencias son verdades personales derivadas de la experiencia o de la fantasía y el conocimiento es una verdad colectiva.

Dentro del marco de esta investigación se manejó el significado creencia como ideas u opiniones inconscientes que la gente tiene en la cabeza, son, en efecto, ideas u opiniones que la gente tiene en la cabeza pero sin haberlas comprobado ni haberse detenido a examinar si se trata de algo fundado o sin fundamento, simplemente se limita a creerlas por haberlas percibido de los mayores, del ambiente cultural o social que la rodea o porque simplemente se ha entendido así o todo el mundo lo dice. Y así mismo se aceptó el significado de concepción como las creencias conscientes. No obstante siempre se manejó el significado indiferente de creencia y/o concepción como el conocimiento no objetivo, no irrefutable, no racional.

**2.3.1.- Concepto:** se incluye esta definición como otro constructo relacionado con las concepciones y creencias.

Según Sfard (1991) Concepto es una idea considerada en su forma oficial. Constructo teórico dentro del universo formal.

**Concepto:** del latín “conceptus”, las unidades más básicas del conocimiento humano. Construcciones mentales por medio de las cuales comprendemos las experiencias. Estas construcciones surgen de la integración en clases o categorías de conocimientos almacenados. Unidad cognitiva de significado o contenido mental. El concepto surge de la necesidad de generalizar o clasificar. El concepto constituye el significado. (Word reference.com)

En este trabajo el paso de lo concreto (factico) a lo abstracto (esencia) se relaciona con la formación de conceptos. El concepto de algo debe abarcar los elementos esenciales y los no esenciales que se quieren definir y solo los elementos que abarca ese concepto. Ríos, (2004)

**Definición:** Etimológicamente del latín “definitionis”, denota delimitación de un límite de significado. Es una proposición mediante la cual se propone exponer de manera univoca y con precisión la comprensión de un concepto. Se alude especificar de modo claro y exacto solo las cualidades esenciales de un tema. Desde el punto de vista lógico es una delimitación conceptual de lo que es esencial de un ente. (word reference. com)

Es la acción de fijar límites, delimitar o diferenciar una cosa de otra. Es ordenar un campo de ideas con una valla de palabras. Con la definición se explica o determina el significado de una palabra, término o concepto. La definición supone el uso descriptivo del lenguaje según reglas específicas. Una definición consta de dos partes: lo que hay que definir y lo que lo define. La definición contiene solo las características esenciales, a diferencia de la descripción y del concepto que contienen todas esenciales y no esenciales. Ríos, (2004)

### **Consciencia:**

Etimológicamente proviene del latín “Conscientiae” el cual se deriva de Cun (Con) y Scientia (Conocimiento), o sea, “Con conocimiento” o “Saber con”.

Por su etimología se vincula con “Saber algo dándose cuenta de que se sabe”. En el sentido más general esta es la acepción más cercana al uso del término en esta investigación.

Para Martínez Riu y Cortez Morato (1996) la etimología de la palabra apunta hacia la “Reflexión” como característica primordial del concepto. El sentido ordinario del término alude al acto mediante el cual el individuo se percata o reconoce algo, interno o externo.

Para Ferrater Mora (2001) como acto de percatación o reconocimiento tiene tres posibles sentidos:

1. Psicológico: consciencia como perceptivo del Yo por sí mismo.
2. Epistemológico: la consciencia es primariamente el sujeto del conocimiento (Como en este trabajo)
3. Metafísico: consciencia es el Yo.

Para Martínez Riu y Cortez Morato (1996) existen dos tipos de consciencia:

1. Representativa: consciencia de objetos.
2. Reflexiva: consciencia sobre uno mismo.

Doucet (1975): como proceso psíquico, la consciencia es elaboración de información, propia del ser humano, para formar conocimientos uniformes y

relacionados, los cuales permiten crear modelos para actuar, para conocer y para comportarse.

Thines y Lempereur (1978): conciencia, en sentido restringido, designa el estado psíquico en el cual el individuo puede interpretar las informaciones que le comunican sus sentidos y tomar conocimiento a cada instante de su propia existencia. Señalan además que conciencia y teleología son sinónimos.

Dentro del contexto de esta investigación conciencia se refiere al acto de saber algo dándose cuenta de que se sabe.

## **CAPITULO III**

### **MARCO METODOLOGICO**

El investigador diseñó esta investigación desde los procedimientos establecidos, en la medida que obtuvo información de la realidad y del contexto, mediante la reflexión que emergió de la observación, el intercambio con los informantes y la literatura existente.

#### **Abordaje Ontológico**

Partiendo de la consideración de la ontología como la parte de la filosofía que estudia la realidad, en el aspecto ontológico se consideró la naturaleza de la realidad social estudiada como subjetiva e inacabada, construida desde la subjetividad de los participantes, en condiciones históricas y culturales específicas y que implicaron relaciones de interacción, como en este caso lo constituyó el estudio de las estrategias de enseñanza desde las creencias y/o concepciones de los docentes universitarios, considerando el contexto, los valores, intereses, tanto del investigador como de los informantes, esto influyó en que esta realidad fuese sistémica para su estudio; es decir la misma no se podía dividir en partes para su estudio, ya que las interrelaciones entre sus partes son importantes en su comportamiento total.

#### **Abordaje Epistemológico**

La consideración de la epistemología como la parte de la filosofía que estudia la producción de conocimiento científico permite argumentar que la dimensión epistemológica de la investigación, la cual responde a la relación que se establece entre el sujeto y el objeto de la misma, fuese epistemológicamente dialéctica, porque el objeto se percibió como construido por el sujeto por la vía de los sentidos, lo cual

se asocia con la representación que el sujeto hace del objeto en función de su pertenencia a un determinado contexto, tal es el caso de las creencias de los docentes. El aspecto epistemológico dialéctico consideró que el conocimiento es el resultado de una interacción dialéctica entre el sujeto, sus intereses, valores, creencias, etc. y el objeto de estudio. En esta investigación se estudiaron las estrategias de enseñanza desde las creencias de los docentes universitarios, en relación con el entorno general, buscando comprender las relaciones internas y externas profundas, a fin de encontrar explicaciones innovadoras o creativas, las cuales permitan mejorar los resultados, o que se constituyan en el inicio de nuevos enfoques de investigación. En este caso, como se puede deducir, desde esta dimensión epistemológica que la subjetividad de sujeto toma parte activa en la producción del conocimiento.

### **Abordaje Metodológico**

#### **Modelo teórico, enfoque o paradigma**

Según Marques (2008), considerando que este estudio se propuso generar teoría basada en las creencias de los docentes universitarios, relativas a las estrategias de enseñanza a nivel de pregrado en el I.P.M.J.M. Siso Martínez, y como quiera que para el logro de este objetivo el investigador estableció relaciones de interacción con los informantes para compartir saberes, así como relaciones de interacción entre las diferentes partes de la investigación, incluyendo la subjetividad tanto del sujeto como del objeto de la investigación como forma de producir conocimiento, esto determinó que el enfoque fuese el cualitativo, en el cual se planteó, más que un problema, un área problemática, en la cual hubo varios problemas, los cuales fueron emergiendo del desarrollo de la investigación. Además Martínez (2006) establece que el enfoque cualitativo se trata del estudio de un todo integrado que forma una unidad de análisis donde los nexos y relaciones con el todo son importantes.

## **Método**

De acuerdo a este enfoque cualitativo adoptado y al proceso de la investigación, el cual se desarrolló mediante la indagación de los contenidos de consciencia de los informantes, el método adoptado, entendido como las operaciones y actividades generales que se hacen para conocer la realidad, fue el Fenomenológico, por cuanto el investigador buscó la verdadera naturaleza del fenómeno, basándose en la interpretación y comprensión de los planteamientos de los informantes (Martínez, 2006) quien menciona que este método es aplicable a realidades cuya naturaleza y estructura se desea sea captada desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, en este caso las creencias del docente universitario. En consecuencia lo subjetivo se acepta como fuente de conocimiento y objeto de la ciencia. El método fenomenológico ha sido utilizado en el campo educativo para acercarse a la vivencia del docente, tal es el caso ya referenciado de Rodríguez (2006)

Según Sánchez (2003) el abordaje fenomenológico de investigación es recomendado cuando se desean resultados innovadores, básicamente con los mismos componentes y los denomina abordajes tipo neomovilismo. Por esa era la idea del investigador desde los inicios, se consideró aplicable en este caso para lograr la pretendida nueva visión, de nuevos sentidos, nuevas formas de organizar informaciones ya existentes.

Pino (2012) señala que las creencias son conocimientos subjetivos poco elaborados, generados por cada individuo para explicarse y justificar muchas decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas y le adosan al plano afectivo, ya que consideran que las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con que se relacionan, lo que las hace ser muy consistentes y duraderas para cada individuo. Constituyéndose este en un argumento más de la adopción del método fenomenológico.

## **Tipo de investigación**

(a) Según el diseño, entendiendo por diseño de investigación a la estrategia general que adopta el investigador para la recolección de la información (Arias, 2006), esta investigación aplicó un diseño de campo, por cuanto dicha recolección se hizo directamente de los sujetos estudiados, utilizando datos primarios, sin manipular ni controlar variables y sin alterar las condiciones existentes. (b) Según el nivel de profundidad la investigación fue de nivel descriptivo, pues se caracterizaron las creencias de los docentes y se estableció su estructura y comportamiento, representando un nivel intermedio de profundidad. (c) Según el propósito u objetivo de esta investigación fue una investigación pura, ya que solo se pretendió generar un conocimiento sin intención de su aplicación práctica inmediata.

## **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

El método de investigación fenomenológico y las orientaciones del investigador llevaron a que la técnicas de recolección de información fueran la entrevista en profundidad (Leal, 2013) y el análisis del discurso. Las técnicas tienen por objeto el descubrimiento de las estructuras internas, por tanto buscan las formas en que esas estructuras se expresan. Se centraron básicamente en el lenguaje hablado, escrito y natural (Martínez, 2006), se usaron mientras fueron efectivas de una manera flexible. La entrevista adoptó la forma de un diálogo coloquial, a fin de buscar las tendencias espontáneas. El instrumento de recolección de información fue el grabador, el investigador y el guion de entrevista (Ver Anexo E). Para la recolección, el verdadero dato o información lo constituyó el acto físico con el significado que tiene en la estructura y en el contexto resumido o sintetizado en una idea o concepto y expresado en palabra o expresión breve, esta idea se llamó categoría y fue algo interpretado por el investigador. Solo se descubrió con un proceso de interpretación hermenéutico (Martínez, 2006).

### **Informantes clave**

Según la opción ontológica asumida estructural-sistémica exigió una selección de informantes clave no aleatoria, no descontextualizada. (Martínez, 2006), en consecuencia, la unidad de análisis fue intencional con prioridad a la profundidad, con una amplitud numérica tal que representara la mayor profundidad posible de la información. Por ello se seleccionaron los informantes clave a docentes que a juicio del investigador poseen la experiencia y conocimientos en el área de procesos cognoscitivos, estrategias, procesos de aprendizaje y procesos de memoria. Entre otros criterios aplicados fueron: ser docente activo en el IPMJM Siso Martínez, con maestría en estrategias de aprendizaje y experiencia docente tanto en pregrado como en post grado en estrategias. Siguiendo estos criterios el investigador decidió según su conocimiento personal de los docentes de dicha institución. Se aplicaron entrevistas hasta considerar que se saturó la información, resultando cuatro entrevistas detalladas en los anexos A, B, C y D.

### **Confiabilidad y Validez**

Según Noreña, Alcaraz, Rojas, y Rebolledo, (2012) se reconoce que las investigaciones cualitativas no pueden ser evaluadas bajo los parámetros del paradigma positivista, ya que ambas difieren en sus enfoques ontológicos, epistemológico y metodológico. Los criterios éticos de esta investigación cualitativa respondieron a la reflexión que el investigador hizo acerca de los efectos, los alcances y las consecuencias que se establece entre los sujetos involucrados y la manera en que se escriben sus resultados. Estas reflexiones están presentes durante todo el proceso de investigación. El rigor es un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación y permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación y las técnicas de análisis para la obtención y procesamiento de los datos. El investigador, al estar amparado por el paradigma cualitativo, estuvo consciente de que cuando se exploran fenómenos humanos, las realidades que observan o analizan con múltiples explicaciones y significados, se convierten en realidades reconstruidas a través de la versatilidad del investigador. Esto hace que el

rigor adquiriera un valor, ya que no solo se trata de la adherencia a normas y reglas, sino que se relacionó con la fidelidad del trabajo cualitativo. Como criterio de calidad cualitativo se aplicó la credibilidad o valor de la verdad provisional, también denominado autenticidad, algo similar a la validez interna en cuantitativa.

Además para Sisto (2008) la credibilidad es el consenso comunicativo entre los agentes implicados en la investigación. La investigación debe ser creíble para la comunidad de investigadores y para los actores. La información se corroboró por contraste y por recolección en diferentes tiempos.

La comparabilidad o transferibilidad es el grado de aplicación, en diferentes momentos, de los hallazgos a otros contextos. Aunque este no fue objeto de este estudio, sin embargo para facilitar cualquier proceso posterior en este sentido, se identificó y describió detalladamente las situaciones y contextos de recolección de información, buscando categorizar, analizar e interpretar adecuadamente sin descontextualizar.

La coherencia es un criterio propio del análisis del discurso, el cual permitió comprender las micro secuencias interrelacionales, por lo que fue un criterio transversal en toda la investigación. (Sisto, 2008).

Aunque se está consciente de que, con este enfoque, el objetivo primordial no son las altas generalizaciones, si se pretendió sentar las bases para facilitar la comparabilidad así como estudios posteriores con objetivos de generalización.

Procedimentalmente, una vez seleccionados los informantes clave, se aplicó la técnica de la entrevista en profundidad, luego de lo cual se analizaron las mismas siguiendo los lineamientos de la metodología cualitativa y los criterios de rigor para valorar la escrupulosa y científica aplicación de los métodos de investigación y las técnicas de análisis para la obtención y procesamiento de los datos.

El interés por el estudio de la situación problemática surgió de la vivencia del docente a lo largo de muchos años en esta Institución por lo que el presente estudio se realizó en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. El criterio de su selección fue la accesibilidad, ya que el investigador pertenece al cuerpo de docentes de esta

institución y la visibilidad, referida a que la misma, al tratarse de una universidad pedagógica, es responsable de la formación de los docentes de educación básica, media diversificada, técnica y superior para, entre otros, el estado Miranda.

### **El Método Fenomenológico**

El método fenomenológico es aplicable a realidades cuya naturaleza y estructura puede ser captada desde el marco de referencia del sujeto que las experimenta. La esencia de esta realidad depende del modo en que la misma es vivida y percibida por el sujeto (Martínez, 2006). En este caso se estudió la realidad representada por las estrategias de enseñanza desde el marco de referencia interno de los docentes universitarios que las viven y aplican.

Según Leal (2003) la Fenomenología como método requiere del investigador que la asume el conocimiento de las bases y fundamentos que dan sentido a las acciones que debe realizar para el abordaje de aquello que investiga. Se parte de la consideración de la Fenomenología como “Sistema de la razón que se despliega” y se basa en todo un proceso de razonamiento.

Dentro de estas bases y fundamentos existen unos principios posibilitadores de este método. Esto quiere decir que, desde esta perspectiva, la actividad investigativa pasa por unos “momentos lógicos” en los cuales son inherentes “determinadas reducciones”; en este sentido se plantea el curso de las “etapas del método” vinculándolas con los “procesos del pensamiento” o procesos cognoscitivos, representados por las “acciones que debe realizar el investigador” en cada uno de los “momentos” y sus “correspondientes reducciones”.

El Método Fenomenológico se orienta al abordaje de la realidad partiendo del marco de referencia interno del individuo (Husserl, 1859-1938). Este marco de referencia es el mundo subjetivo del hombre conformado por todo el campo de experiencias, percepciones y recuerdos que un individuo puede tener acceso en un momento dado (Rogers, 1959-1978).

El Método Fenomenológico busca la comprensión y mostración de la esencia constitutiva del mundo vital del hombre mediante una interpretación global de las situaciones cotidianas vistas desde ese marco de referencia interna. En este “proceso de comprensión-mostración” el investigador debe desplegar acciones específicas a través de una serie de etapas. Martínez (2006) plantea las siguientes etapas:

1. Etapa previa o de clarificación de los presupuestos de los cuales parte el investigador.
2. Etapa descriptiva: en la que se expone una descripción que refleja lo más fielmente posible la realidad vivida por los individuos en relación al tópico que se investiga.
3. Etapa estructural: que implica el estudio y análisis fenomenológico propiamente dicho.
4. Discusión de los resultados del análisis efectuado en contraste con lo planteado en el marco referencial.

Principios posibilitadores del método fenomenológico:

Según Mayz, (1975), son principios o criterios eidéticos o esenciales que garantizan una distinción entre los correlatos psicofísicos propios del mundo subjetivo del individuo y el contenido trascendental que posee dicho mundo, esto es, una diferenciación entre lo fáctico, lo empírico y lo esencial o irreal como objeto propio de la ciencia fenomenológica, lo cual justifica la puesta en práctica de la epojé o reducción fenomenológica de los aspectos psicofísicos hacia los cuales el individuo vuelca su subjetividad en un momento dado.

1er principio: posibilidad esencial de la vivencia o contenido de conciencia de ser percibida en inmanencia. Imposibilidad de la cosa espacial de ser percibida en inmanencia.

Implicaciones: Diferencia entre entes psicológicos y contenido de conciencia.

Al ser como vivencia corresponde un acto de percepción inmanente. Es un acto interno en el que percepción y percepto forman una unidad.

Al ser como cosa corresponde un acto de percepción trascendente. Es un acto externo en el que percepción y percepto no forman una unidad.

Por tanto es posible y legítimo desglosar las esferas fácticas y de contenido de conciencia a través de la reducción a fin de que resalten los contenidos de conciencia y lleguen a ser genuinos objetos de la investigación fenomenológica.

Inmanencia: propiedad de ciertas “acciones” de permanecer y completarse dentro del sujeto, como las de pensar y querer. Diccionario Enciclopédico Color, (2008).

Inmanente: lo que “es inherente a algún ser” o “va unido de un modo inseparable a su esencia” Diccionario Enciclopédico Color, (2008).

2do principio: toda “esencia referente a cosas” así como toda “cosa o ser espacial” solo puede darse a través de “matices y escorzos”. Toda esencia referente a vivencias, así como toda vivencia o ser consciente no puede darse a través de matices y escorzos o fragmentos aislados.

Todo ser percibido en un “acto de dirección trascendente” solo puede darse a través de “matices y escorzos”. Todo ser percibido en un acto de dirección inmanente no puede darse a través de matices ni escorzos.

Implicaciones: la cosa física no puede ser aprendida por todos los lados a la vez. El contenido de conciencia no es cosa física, por tanto no tiene matices ni escorzos, ni anverso ni reverso, no ocupa espacio alguno, no constituye una realidad. Cosa y contenido de conciencia se dan de modo diferente, por eso es posible reducir lo físico para dar paso a lo esencial que no ocupa ningún lugar, no es una realidad.

El diccionario Larousse define:

Matiz: cada uno de un color o entre dos colores.

Escorzo: Fragmento aislado

3er principio: Toda cosa se percibe como un algo no absoluto. La vivencia (contenido de conciencia) se percibe como algo absoluto

Implicaciones: “la percepción de vivencia”, aunque no sea totalmente adecuada, asegura su objeto como algo absoluto, es decir, como algo que garantiza su existencia total definitiva. La percepción absoluta de la vivencia constituye una captación esencial de su existencia. Este principio justifica también la separación entre

contenidos de conciencia y correlatos naturales psicofísicos. Absoluto implica existencia esencial.

Momento Fenomenológico: se define como un estadio dentro de la puesta en marcha de este método en el cual el investigador, a través de una actividad intelectual voluntaria e intencional, pone en funcionamiento de manera primaria y consciente procesos específicos del pensamiento que le permiten (a) pasar de la esfera meramente fáctica de la subjetividad que aborda en su investigación a la esfera eidética o esencial de dicha subjetividad; esto es, a la “esencia de significado” (trascendental) de dicha subjetividad (b) dejar en el fondo de su propia conciencia otros procesos de pensamiento, para hacer uso de aquellos procesos cognitivos básicos requeridos de acuerdo a los objetivos de cada etapa. De aquí se deriva el hecho de que a cada etapa le corresponde un momento fenomenológico específico. Se habla entonces de cinco (5) momentos fenomenológicos:

1. Momento psicológico: las representaciones son simples datos psicológicos de sujetos empíricos. Ciertos contenidos de las representaciones son lo que son gracias a los muy simples procesos psíquicos del pensamiento en los cuales se forman. Las representaciones presentes en el material de análisis representan los puntos de vista del individuo sobre el cual se investiga.

Procesos de pensamiento empleados por el investigador: observación, reflexión, buscar la descripción partiendo de que lo descrito se muestra como unidad de sentido.

2. Momento de lógica del significado: la reflexión sobre las representaciones presentes en el material de análisis ya no está ligada a un caso en particular. “El objeto de la reflexión y la descripción no es una vivencia empírica”. La vivencia se vuelve objeto en la medida que muestra algo esencial o universal.

Procesos de pensamiento empleados por el investigador: empleo de la “lógica” para llegar a irrealidades o esencias. Análisis.

3. Momento constitutivo trascendental: se cuenta ahora con mundos determinados y con determinadas situaciones que se corresponden respectivamente. Se analizan estos mundos. Se buscan correspondencias mutuas que puedan volverse

más nítidas al describirlas, si la reflexión las ha descubierto. Lo universal o esencial alcanza expresión plena.

Procesos de pensamiento empleados por el investigador: reflexión, análisis y comparación.

4. Momento metafísico de la conciencia: se procura comprender la conciencia fundamental o conciencia constitutiva del todo. Reflexión general.

Procesos de pensamiento empleados por el investigador: percepción de totalidad, comparación.

5. Momento histórico-crítico: averigua sobre las condiciones que rigen lo dado. La razón se eleva sobre la experiencia. Se plantea el horizonte social yendo, por comparación, a lo teórico previamente establecido.

Procesos de pensamiento empleados por el investigador: comparación, análisis y síntesis.

Reducción Fenomenológica o epojé: alude a la “desconexión de los aspectos psicofísicos, materiales o facticos de las vivencias”, lo que implica una puesta entre paréntesis de esos aspectos para dar paso a lo eidético esencial de ellas.

Tipos de reducciones fenomenológicas:

- Primera reducción: se pone entre paréntesis lo teórico previamente establecido con respecto al tema investigado. Se pone entre paréntesis cualquier referencia que integre la subjetividad de los sujetos investigados de acuerdo con el tema o tópico a otros datos.
- Segunda reducción: se pone entre paréntesis la materialidad de la subjetividad de los sujetos investigados, referencias espacio-temporales y datos específicos de dichos sujetos como: edad, sexo, nivel socio económico,...
- Tercera reducción o eidética: se pasa de la esfera fáctica, lo que dicen o expresan los sujetos, su subjetividad, a la esfera eidética de esencias de significado de lo que dicen.
- Cuarta reducción o trascendental: se pasa de la universalidad fáctica de las esencias de significado a la universalidad esencial de las esencias de significado que son similares pero con un mayor nivel de abstracción.

- Quinta reducción o intersubjetiva trascendental: se reduce lo universalmente esencial para dar paso a lo intersubjetivo trascendental, haciendo comparación con lo teórico previamente establecido.

#### Etapas del método fenomenológico:

- Etapa previa:

**OBJETIVOS:** revisar y explicar los presupuestos de los cuales parte la investigación. Reconocer la influencia de esos presupuestos en el curso de la investigación. **MOMENTO FENOMENOLOGICO:** se echan las bases del momento psicológico de la siguiente etapa. **TIPO DE REDUCCION:** primera reducción fenomenológica: se pone entre paréntesis: lo teórico previamente establecido y cualquier referencia que integre lo investigado a otros datos. **ACCIONES DEL INVESTIGADOR:** explicita los presupuestos de los cuales parte.

- Etapa descriptiva:

**OBJETIVOS:** realizar la observación fenomenológica. Reflejar la realidad vivida por los sujetos en la forma más auténtica posible. **MOMENTO FENOMENOLOGICO:** psicológico: se obtienen los datos psicológicos de sujetos empíricos. **TIPO DE REDUCCION:** segunda reducción fenomenológica: se pone entre paréntesis: materialidad de los que se aborda, es decir, lo factico representado por las referencias espacio temporales de lo que se aborda, datos de los sujetos como edad, sexo, etc. **ACCIONES DEL INVESTIGADOR:** transcribe lo expresado por los individuos, extrae las partes vinculadas con el tópico de investigación, construye la descripción protocolar de los contenidos de conciencia.

- Etapa estructural:

OBJETIVO 1: Estudiar las descripciones protocolares para delimitar el tema central de cada una de ellas. MOMENTO FENOMENOLÓGICO: Lógico del significado: Empleo de la lógica para delimitar el tema central de cada descripción protocolar. TIPO DE REDUCCION: No hay reducción en este objetivo. ACCION DEL INVESTIGADOR: 1.- Lectura general de cada descripción protocolar para tener una primera visión del material. 2.- Nueva lectura para identificar las unidades temáticas naturales y delimitar los temas centrales de cada descripción protocolar. El significado de cada afirmación depende de la Gestalt de la cual forma parte, para lo cual se aplica el círculo hermenéutico. La Gestalt son sistemas donde cada parte interactúa con todas las demás.

OBJETIVO 2: Definir Categorías Centrales de acuerdo con los temas centrales MOMENTO FENOMENOLOGICO: Constitutivo trascendental: búsqueda de correspondencia entre temas centrales para llegar a Categorías o Temas Esenciales. TIPO DE REDUCCION: Eidética: se pasa de la esfera fáctica de las descripciones protocolares a la esfera eidética donde los objetos son esencias individuales de significado. ACCION DEL INVESTIGADOR: 1.- Registro de los temas centrales. 2.- Categorización de los temas centrales en temas esenciales. Estas categorías o temas esenciales se expresan en lenguaje científico. En el caso particular de este estudio el investigador hubo de definir previamente y además los temas centrales en lenguaje científico a fin de resolver dificultades confrontadas para categorizar los temas centrales en lenguaje de los informantes. El investigador se preguntó: ¿Qué es lo que revela el tema central sobre las estrategias de enseñanza? y la respuesta la expresó en lenguaje científico.

OBJETIVO 3: Nueva categorización, para definir una Estructura Descriptiva o Categorías fenomenológicas esenciales individuales sintetizadas, de acuerdo

con la similitud de las Categorías o Temas Esenciales. Este paso constituye el corazón de la investigación y de la ciencia, ya que consiste en descubrir “La Estructura de Relaciones de la realidad o Gestalt”  
MOMENTO FENOMENOLOGICO: Constitutivo trascendental: búsqueda de correspondencia entre las categorías o temas esenciales para llegar a categorías fenomenológicas esenciales individuales sintetizadas. TIPO DE REDUCCION: Eidética: se pasa a una nueva esfera eidética. Los objetos son ahora esencias individuales sintetizadas. ACCION DEL INVESTIGADOR: Nueva categorización de acuerdo con la similitud de los temas esenciales.

OBJETIVO 4: Integrar las Categorías Fenomenológicas Esenciales Individuales Sintetizadas del objetivo 3 en una Estructura Global constituida por las Categorías Fenomenológicas Esenciales Universales. Consistió en una descripción sintética, pero completa de la realidad.  
MOMENTO FENOMENOLOGICO: Metafísico de la conciencia: comprensión de lo abordado en la investigación como un todo, una estructura global. TIPO DE REDUCCION: Trascendental: se pasa a una Universalidad Esencial. ACCION DEL INVESTIGADOR: Descripción de lo investigado como una estructura global. Entrevista final con los informantes para informarles y oír sus reacciones ante los resultados e incorporarlas de ser procedente.

- Etapa de discusión de los resultados:

OBJETIVO: Relacionar lo fenomenológicamente descrito con lo teórico previamente establecido en otras investigaciones sobre el tema, comparándola e integrándola. Este es el proceso de teorización mediante la contrastación..  
MOMENTO FENOMENOLOGICO: Histórico-Crítico: se plantea un contraste entre la estructura fenomenológicamente descrita y lo teórico previamente establecido en teorías, investigaciones y estudios. TIPO DE REDUCCION: Intersubjetiva trascendental: se reduce lo universalmente esencial para dar paso a lo intersubjetivo trascendental. ACCION DEL

INVESTIGADOR: 1.- Realiza un análisis de las teorías e investigaciones similares a la reflejada en la estructura fenomenológicamente descrita y 2.- Compara la estructura fenomenológicamente descrita con este análisis realizado.

Un método como el fenomenológico posee una estructura que requiere, por parte del investigador que lo asume, el conocimiento y manejo de sus principios, de tal manera que su puesta en marcha no quede convertida en un acto mecánico congelado en pasos artesanales. En este sentido las etapas, momentos, reducciones y acciones deben adaptarse al “objeto”, vale decir: al marco subjetivo, vivencia, percepciones, recuerdos de los individuos investigados.

En este caso el objeto de este estudio lo constituyen las creencias y concepciones de los docentes universitarios sobre las experiencias de la aplicación de estrategias de enseñanza, por tanto se abordará el mundo subjetivo de los actores lo cual legitima la utilización del método fenomenológico.

El método fenomenológico busca la comprensión y la mostración de la esencia constitutiva de dicho campo, vale decir, la comprensión de ese mundo vital mediante una interpretación global o comprensión de las situaciones cotidianas vistas desde ese marco de referencia interno. Seiffert (1977). Su objetivo es la descripción de la estructura esencial de la experiencia vivida para revelar la conciencia.

Entonces resulta conveniente puntualizar aspectos sobre “la esencia de una cosa”. Esto quiere decir “lo que hace que esa cosa sea lo que es sin preconcepciones ni prejuicios” (Husserl, 1913/1962). Los aspectos básicos de la esencia son: noema o contenido de conciencia, lo objetivo que se capta y noesis o acto mediante el cual se expresa ese contenido, o sea, lo subjetivo.

La esencia se capta mediante la intuición clara, percepción directa o “mirar a” la cual puede involucrar la imaginación, la memoria o los casos reales. Esta intuición es cercana a la intelección lógica basada en la consideración. Zichi y Omery (2003).

Un procedimiento fundamental para la captación de esta esencia es la reducción fenomenológica, procedimiento mediante el cual se revelan y describen las estructuras fundamentales de la experiencia vivida. Los antiguos escépticos utilizaban

el termino EPOCHE para referirse a la suspensión de las creencias. La reducción fenomenológica sirve al propósito de obtener fenómenos libres de adulteración y según Zichi y Omery (2003)

El aporte esencial de esta aproximación, formulada por Leal (2003) al método fenomenológico de Husserl (1913/1962), empleado en esta investigación, lo constituyen:

- Definición de momento fenomenológico.
- Resaltar la importancia de que el investigador este consciente del proceso cognitivo que debe desplegar para abordar la subjetividad humana referida a diferentes temas de la realidad.
- Explicitar las acciones que dentro de esta metodología deben ser ejecutadas

## **CAPÍTULO IV**

### **APLICACIÓN DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO**

En este capítulo se aplicó el método fenomenológico, siguiendo lo más detallado posible el procedimiento expuesto en el capítulo anterior, a fin de cumplir con lo previamente establecido en el marco metodológico relativo a la comparabilidad; aunque esta no sea una de las prioridades de este estudio.

#### **I.- Etapa Previa**

Clarificación de Presupuestos de los cuales parte el investigador:

Los presupuestos conscientes de la presente investigación fueron:

-Los resultados insatisfactorios de la aplicación de las estrategias de enseñanza a nivel universitario se deben, entre otras, a:

1. En el diseño y aplicación de las estrategias de enseñanza se deben considerar las creencias y/o concepciones acerca del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje de los docentes y de los estudiantes.
2. La falta de consideración de las estrategias de aprendizaje necesarias a aplicar para obtener los aprendizajes deseados, como parte integrante de las estrategias de enseñanza se constituye también en uno de los motivos de estos resultados insatisfactorios.
3. En la actualidad existe la confusión, dentro de la evaluación de los resultados de la aplicación de la estrategia enseñanza, según la cual el docente evalúa los detalles de la exposición de la estrategia y no el grado de logro del objetivo de la misma, se constituye en uno de los factores influyentes de resultados obtenidos actualmente con la aplicación de estrategias de enseñanza. Es decir

4. que durante la ejecución del estudiante de los requerimientos exigidos por el docente en la estrategia de enseñanza, este último, erróneamente termina
5. evaluando los detalles de la ejecución de la estrategia del estudiante y olvida evaluar los logros de los objetivos planteados en la estrategia.

Esta clarificación permitió al investigador practicar la reducción fenomenológica durante el diseño y aplicación de las entrevistas.

La opción ontológica asumida, la cual es estructural sistémica, exigió una muestra constituida por “un todo” sistémico con vida propia, como son “personas intencionalmente seleccionadas con prioridad a la profundidad sobre la extensión”, con una amplitud numérica tal que representó la mayor profundidad posible de la información y hasta el punto de observar la saturación de la información obtenida. (Martínez, 2006). Por ello se seleccionaron: docentes, que a juicio del autor poseían experiencia y conocimientos en el área de procesos cognoscitivos, estrategias y procesos de enseñanza y aprendizaje, procesos de memoria.

## **II.- La Etapa Descriptiva**

Consistió en ejecutar las entrevistas y lograr una descripción lo más completa y desprejuiciada y que al mismo tiempo refleje la realidad vivida por los individuos en relación al problema investigado. En la investigación esta etapa se realizó en tres pasos:

- Paso 1: Selección de la técnica de recolección de información: por la característica de la investigación se asumió la entrevista en profundidad, la cual adoptó forma coloquial o dialógica, complementada con grabación acústica, la cual permitió su revisión en más de una oportunidad.
- Paso 2: Se elaboró un “Guion de entrevista en profundidad”, el cual fue aplicado a docentes seleccionados intencionalmente, los cuales fueron escogidos según la apreciación del investigador para poder suministrar

cantidad y profundidad de información al respecto. Este guion de Entrevista se presenta en el Anexo A, al final.

- Paso 3: Se obtuvo y transcribió la descripción fenomenológica tal y como se presentó, sin omitir detalles verbales manteniendo la fidelidad de las verbalizaciones. Este momento del método fenomenológico consistió en obtener las expresiones de conciencia relacionadas con las creencias de los docentes en torno a las estrategias de enseñanza utilizadas y a los aprendizajes obtenidos por los alumnos. Se dejó lo dado por el mundo subjetivo perceptual de los entrevistados, la acción del investigador fue transcribir textualmente las respuestas y luego solicitar la conformación de cada informante. Se trató conscientemente de: reducir lo subjetivo del investigador representado por sus intereses, deseos, sentimientos, posiciones teóricas delimitados en los presupuestos y de ver lo más posible de la complejidad en estudio. En los anexos B, C, D y E se presenta la transcripción fidedigna de cada una de las cuatro entrevistas en profundidad con la aclaratoria que, de una vez, se muestran con los comentarios correspondientes a los temas centrales de cada unidad temática en lenguaje de los entrevistados y resaltados en colores y con los subrayados correspondientes a los aspectos esenciales detectados por el investigador para definir cada tema central. Este último aspecto corresponde al primer objetivo de la etapa estructural.

### **III.- La Etapa Estructural**

Implicó el estudio y análisis fenomenológico propiamente dicho:

**3.1.-**Al primer objetivo de esta etapa estructural correspondió el momento fenomenológico “Lógico del significado”, procediendo a la lectura de cada entrevista con la actitud de revivir la entrevista, reflexionando para comprenderla y para determinar el “tema central” de cada “unidad temática”, manteniendo el lenguaje de los entrevistados. Los temas centrales se indican como comentarios de Word y las unidades temáticas se resaltan en colores en el texto, en los cuales, en algunos casos

se subrayaron los aspectos considerados esenciales indicadores del tema central. No hay reducción en este objetivo y el resultado se encuentra en las entrevistas a cada uno de los cuatro informantes clave mencionadas en el paso 3 de la etapa descriptiva, los cuales se muestran en los anexos B, C, D y E.

Hasta este momento de la investigación se considera dentro del alcance del primer objetivo específico propuesto en la misma, al obtener las creencias de los informantes clave relativas a las estrategias de enseñanza expresados en su propio lenguaje.

**3.2.-** Al segundo objetivo de la etapa estructural correspondió el momento fenomenológico Constitutivo Trascendental, en el cual se buscó la correspondencia entre los 140 “temas centrales” derivados de las 4 entrevistas, reduciéndolos a 24 “Temas Esenciales”. En este objetivo se realizó la primera categorización, interpretando el significado de cada unidad temática para definir las 24 “Categorías Temáticas Esenciales”. El resultado de este objetivo quedó reflejado en todos los cuadros sucesivos en las columnas denominadas “Temas esenciales”. El tipo de reducción aplicada fue la Reducción Eidética para pasar de la esfera fáctica de las descripciones protocolares lo que dicen, su subjetividad, a la esfera eidética de las esencias de significado abordadas por el investigador.

Es de mencionar que, para realizar esta categorización, el investigador tuvo la necesidad de definir previamente, mediante interpretación, todos los temas centrales en lenguaje científico, a fin de resolver la dificultad confrontada para encontrar las similitudes entre temas centrales expresados en lenguaje de los informantes. Es en este punto específico de la investigación donde se inició la ejecución del segundo objetivo específico formulado, ya que la necesidad planteada en el proceso motivó la primera interpretación de las creencias de los informantes.

Aunque esta etapa estructural fue ejecutada gradualmente, por cada objetivo, a los efectos de su presentación en este trabajo, se muestra el cuadro final “Etapa Estructural- Matriz de Relaciones (Cuadro General)” el cual contiene consolidada toda la información de esta etapa estructural. El resultado de la ejecución de este

segundo objetivo de la etapa estructural se encuentra representado en este cuadro en la columna “Categorías o Temas Esenciales”

**3.3.-**Luego como tercer objetivo se realizó la agrupación de los “Temas Esenciales “definidos en el segundo objetivo por similitud y para eliminar repeticiones y redundancias, resultando las “Categorías fenomenológicas esenciales individuales sintetizadas”. Al igual que el segundo objetivo de esta etapa estructural, el resultado de la ejecución de este tercer objetivo se encuentra mostrado el cuadro “Etapa Estructural- Matriz de Relaciones (Cuadro General) en la columna “Categorías fenomenológicas esenciales individuales sintetizadas”.

En este tercer objetivo se mantuvo el Momento Fenomenológico Constitutivo Trascendental ya que se buscaron correspondencias que hicieran más nítidas las relaciones entre las 24 Categorías o Temas Esenciales lográndose definir las 10 “Categorías Fenomenológicas Esenciales Individuales Sintetizadas”. Se aplicó la Tercera Reducción Fenomenológica, llamada eidética ya que se pasó de una esfera eidética donde los objetos constituyen esencias individuales pasaron a una nueva esfera eidética constituida por esencias individuales sintetizadas de significado cada vez más universales con un nivel mayor de abstracción.

Como parte del proceso de este tercer objetivo de esta etapa estructural y para la definición de las “Categorías Fenomenológicas Esenciales Individuales Sintetizadas” la cual se presenta en el Cuadro 4.2, se elaboró previamente el cuadro “Etapa Estructural- Matriz de Relaciones (Cuadro sintetizado) cuadro N° 4.1.

Luego se presenta el cuadro 4.2, denominado “Definición de las Categorías Fenomenológicas Individuales Sintetizadas”, en el cual, como su nombre lo indica, se definieron con mayor nivel de detalle las “Categorías Fenomenológicas Esenciales Individuales Sintetizadas” en términos científicos, sobre la base de las relaciones indicadas entre estas “Categorías Fenomenológicas Individuales Sintetizadas” y las “Categorías o Temas Esenciales” y los “Temas Centrales” en lenguaje científico involucradas en cada caso.

Según Martínez (2006) esta acción constituye el corazón de la investigación y de la ciencia, ya que consistió en describir la estructura de relaciones del fenómeno. Esta

estructura, Gestalt o forma constituye la fisonomía individual que identifica al fenómeno.

### **Cuadro N° 4.1**

#### **Etapa Estructural- Matriz de Relaciones (Cuadro Sintetizado)**

<b>Temas esenciales (Lenguaje científico)</b>	<b>Categorías Fenomenológicas Esenciales Individuales Sintetizadas</b>	<b>Categorías Fenomenológicas Esenciales Universales</b>
1.- Origen y definición de Estrategia de Enseñanza	1.- Origen y definición de Estrategia de Enseñanza	1.- La comunicación coherente en la estrategia de enseñanza
2.- Definición y concepto de estrategia de enseñanza y de estrategia instruccional	2.- Concepción personal de estrategia de enseñanza y de estrategia instruccional	
3.- Significado no diferenciado de estrategia de enseñanza y de estrategia instruccional.		
4.- Uso genérico del término estrategias didácticas.		
24.- Necesidades de un mejor manejo de elementos esenciales sobre estrategias.		
5.- Definiciones personales sobre conceptos asociados al aprendizaje.	3.- Concepciones personales sobre aprendizaje, enseñanza y conocimiento	
7.- La concepción de aprendizaje como comprensión del contenido en la estrategia de enseñanza.		
6.- Unificación de la concepción de aprendizaje del docente y del estudiante en la estrategia de enseñanza.	4.- Importancia de trabajar las creencias del docente y del estudiante sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje en la estrategia de enseñanza	
19.- Conciliación de las concepciones del docente y del estudiante sobre conocimiento y enseñanza en la estrategia de		

enseñanza.		
8.- Las estrategias de enseñanza y la de aprendizaje integradas en una estructura mayor.	5.- Tratamiento sistémico de las Estrategias de enseñanza y las de aprendizaje en la estrategia instruccional	
9.-La estrategia de enseñanza debe incluir a la estrategia de aprendizaje.		
10.- Consideración de la motivación e intereses del estudiante en el diseño de la Estrategias de enseñanza	6.- Consideración del estudiante en el diseño de la estrategia de enseñanza	2.- Componentes conceptuales en la estrategia de enseñanza
11.- Características de los estudiantes, sus estilos y tipos de aprendizaje en la estrategia de enseñanza.		
12.- Metacognición del proceso de aprendizaje en la estrategia de enseñanza.	7.- Conocimientos previos, tipo de conocimiento, contenido, objetivo, creencias y metacognición en la estrategia de enseñanza	
14.- Conocimientos previos en la estrategia de enseñanza.		
15.- Tipo de conocimiento, contenido y objetivo en la estrategia de enseñanza.		
13.- La estrategia de enseñanza como proceso de mediación del aprendizaje.	8.- Mediación, transferencia y visión de problema en la estrategia de enseñanza	
20.- La transferencia como objetivo de la estrategia de enseñanza.		
22.- La visión de problema en la estrategia de enseñanza		
19.- La evaluación en la estrategia de enseñanza.	9.- La evaluación y la investigación en la estrategia de enseñanza	3.-El docente en los resultados de la estrategia de enseñanza
16.- Los trabajos de investigación y la estrategia de enseñanza.		

17.- Aspectos a mejorar en la educación formal sobre estrategias.	10.- Los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza	
21.- Los resultados obtenidos con la aplicación de estrategias de enseñanza.		
23.- El docente en los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza.		

## Cuadro N° 4.2

### Definición de las Categorías Fenomenológicas Individuales Sintetizadas

<b>Categorías Fenomenológicas Esenciales Individuales Sintetizadas</b>	<b>Definición</b>
1.- Origen y Definición de Estrategia de Enseñanza	Se refiere a las expresiones que indican que los informantes entienden por estrategia de enseñanza, como un proceso ejecutado por el docente solo para desarrollar la clase, su origen conductista e influencias de la psicología de la educación.
2.- Concepción personal de estrategia de enseñanza y de estrategia instruccional	Se refiere a lo manifestado por los informantes relativo a los significados de Estrategia de Enseñanza y Estrategia Instruccional, los cuales varían desde significar lo mismo, depender de la apreciación del docente, depender del autor consultado, hasta de considerar el termino didáctica como genérico de ambos términos.
3.-Concepciones personales sobre aprendizaje y conocimiento	Al igual que con los conceptos asociados a la enseñanza aquí se agruparon las expresiones que denotan la asignación personal y difusa de significados a conceptos relacionados con aprendizaje, enseñanza y conocimiento. Se indica la superación de la concepción de aprendizaje como repetición y la conveniencia de una concepción de aprendizaje como comprensión del conocimiento. Queda explícita la necesidad de la consideración de las creencias y concepciones del estudiante sobre aprendizaje en la estrategia de enseñanza.
4.- Importancia de conciliar las creencias del docente y del estudiante sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje en la estrategia de	Expresiones de conciencia que indican la necesidad, para que ocurra el aprendizaje deseado, de la conciliación de las creencias y concepciones del docente y del estudiante sobre lo que es aprendizaje, enseñanza y conocimiento, ya que las mismas son generalmente diferentes para ambos, dependen de cómo se aprendió y de la experiencia e influyen en el comportamiento.

enseñanza	
5.- Tratamiento sistémico de las Estrategias de enseñanza y las de aprendizaje en la estrategia instruccional	Expresiones que indican que la estrategia de enseñanza debe incluir a la estrategia de aprendizaje y que ambas estén incluidas en una estructura mayor integrada por la Estrategia Instruccional. La estrategia de aprendizaje debe estar orientada a la comprensión y Metacognición del proceso de aprendizaje.
6.- Consideración del estudiante en el diseño de la estrategia de enseñanza	Expresiones de los informantes que hacen referencias a la consideración de las características de los estudiantes como sus intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje, canales de percepción entre otros, en el diseño de la Estrategia.
7.- Conocimientos previos, tipo de conocimiento, contenido, objetivo, creencias y Metacognición en la estrategia de enseñanza	Agrupar las expresiones de los informantes que hacen referencias a la importancia de considerar en el diseño de la estrategia de enseñanza elementos como son: Conocimientos previos, contenidos, objetivo, Metacognición y creencias. Expresan que debe promover la Metacognición del proceso y de las creencias, para lo cual se propone la verbalización, la supervisión y ceder el control al estudiante. Construir la estrategia de enseñanza a partir de los conocimientos previos. La importancia de no confundir estrategia y el objetivo en el momento de la evaluación.
8.- Mediación, transferencia y visión de problema en la estrategia de enseñanza	Manifestaciones de conciencia que aluden la conveniencia de considerar orientaciones de la estrategia de enseñanza como: la concepción de la misma como un proceso de mediación del aprendizaje, la visión de problema, el logro de la transferencia de los conocimientos a la práctica desde su especialidad como innovación e inducción a la toma de decisiones por el estudiante.
9.- La evaluación y la investigación en la estrategia de enseñanza	Expresiones que se refieren a la importancia de las estrategias de evaluación y de los trabajos de investigación en los resultados obtenidos con las estrategias de enseñanza. Primero la estrategia debe evaluar el objetivo y no la estrategia, la indicación del aprendizaje debe incluir la nota cuantitativa y la evaluación cualitativa, incluir además la metacognición de las creencias y concepciones. Dentro de la importancia de los trabajos de investigación en los resultados de las estrategias de enseñanza resalta: la ampliación de los referentes teóricos, la explicitación de la teoría específica que se desarrolla tanto en los trabajos como en las estrategias y una estructuración retórica coherente.
10.- Resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza	Expresiones que hacen referencia a la influencia de las deficiencias de la educación formal debido a esquemas rígidos basados en contenidos, enseñanza genérica, inestabilidad curricular, así como a la responsabilidad del docente en los resultados obtenidos, aludiendo la conveniencia de la preparación previa de la estructura de la clase, del uso de estrategias como la alfabetización académica, aplicar lo que se predica, evitar el facilismo, entre otros para influir en los resultados que se obtienen con la aplicación de las estrategias de enseñanza.

**3.4.-**El cuarto objetivo de esta Etapa Estructural, consistió en descubrir la estructura de relaciones del fenómeno, o lo que es lo mismo, integrar todas las categorías fenomenológicas esenciales individuales sintetizadas, señaladas en el tercer objetivo, en una Estructura Global Descriptiva (Gestalt), la cual, en este caso resultado formada por las tres (3) “Categorías Fenomenológicas Esenciales Universales”, las cuales fueron categorizadas a partir de las 10 “Categorías Fenomenológicas esenciales individuales sintetizadas” y al igual que el objetivo anterior se muestran en la columna de la derecha de los cuadros 4.1 y 4.3.

El cuadro N° 4.3 “Etapa Estructural- Matriz de Relaciones (Cuadro General)” constituye una descripción sintética, pero completa del fenómeno.

El momento fenomenológico de este cuarto objetivo fue el metafísico de la conciencia, para la comprensión de lo abordado en la investigación como un todo. Se aplica la cuarta reducción fenomenológica o trascendental al pasar de la universalidad fáctica de las esencias de significado a la universalidad esencial, es decir, esencias de significado que son lo mismo pero con un mayor nivel de abstracción.

Además en este objetivo se pone en evidencia la aplicación del segundo principio posibilitador del método fenomenológico toda vez que se establecen relaciones entre las esencias y las expresiones de conciencia contenidas en los temas centrales expresados en lenguaje de los informantes.

### **Cuadro N° 4.3**

#### **Etapa Estructural- Matriz de Relaciones (Cuadro general)**

<b>Comentario</b>	<b>Temas Centrales (Lenguaje informante)</b>	<b>Temas centrales (Lenguaje científico)</b>	<b>Temas Esenciales</b>	<b>Categorías Fenomenológicas Esenciales Individuales Sintetizadas</b>	<b>Categorías Fenomenológicas Esenciales Universales</b>
1.2	Procesos de enseñanza y aprendizaje influidos por la psicología de la	1.- Procesos de enseñanza y aprendizaje influidos por la psicología de la	1.- Concepciones del origen y definición de Estrategia de	1.- Origen y definición de Estrategia de Enseñanza	1.- La comunicación coherente en la estrategia de

	educación.	educación	Enseñanza		enseñanza
2.1	Estrategia de enseñanza es el proceso ejecutado por el docente para desarrollar la clase	2.- Estrategia de Enseñanza proceso desarrollado por el docente para lograr un propósito			
1.3	Las estrategias de enseñanza se inician con un enfoque conductista	3.- Las estrategias de enseñanza se inician con un enfoque conductista			
1.15	Lo que hace el profesor es enseñanza o instrucción dependiendo de la cosmovisión de la persona.	4.- Concepción personal de que enseñanza e instrucción dependen de la visión del profesor.	2.- Definición y concepto de estrategia de enseñanza y de estrategia instruccional.	2.- Concepción personal de estrategia de enseñanza y de estrategia instruccional	
2.4	Para mi instruccional es sinónimo de enseñanza	5.- Significados personales de Instrucción y de Enseñanza			
3.28	Para mi instrucción es la manera de estructurarlo y enseñanza en mi propósito	6.- Conceptos personales de estrategias de enseñanza y estrategias instruccionales			
2.3	Diferenciación estrategia instruccional y estrategia de enseñanza depende del autor	7.- Diferente criterio semántico de Instrucción y de Enseñanza aun para la misma persona.			
2.2	El docente tiene que asumir si estrategia de enseñanza y	8.- Significado de estrategia Instruccional y de estrategia de			

	estrategia instruccional son sinónimos o diferentes	Enseñanza. según decisión del Docente			
2.8	Organizo como transmitir conocimiento pero no como el estudiante se apropie del mismo	9.- Se diseña estrategia instruccional por estrategia de enseñanza.			
1.6	No es bueno caer en la diferenciación si es instruccional o de enseñanza	10.- Preferencia de mantener confusión antes que aclarar términos.	3.- Significado no diferenciado de estrategia de enseñanza y de estrategia instruccional.		
1.5	Estrategia instruccional como interacción pedagógica simulada y estrategia de enseñanza como dialogo directo	11.- Definiciones personales de esencias de estrategia de enseñanza y estrategia instruccional			
1.4	Indiferente hablar de estrategias de enseñanza o estrategia instruccional	12.- Indiferente hablar de estrategias de enseñanza o estrategia instruccional			
1.8	Existen teorías que hablan sobre la instrucción, no del proceso de enseñanza	13.- Desconocimiento de las teorías de enseñanza			
2.5	Hay autores que hablan de estrategia didáctica y este es otro término.	14.- Polisemia de conceptualización de los términos enseñanza, instrucción y		4.- Uso genérico del término estrategias didácticas.	

		didáctica			
4.2	La estrategia genérica enseñanza-instrucción es didáctica es dinámica	15.- La formación conceptual en estrategias es genérica y es llamada didáctica			
4.7	Triángulo didáctico de contenido, profesor, estudiante	16.- Uso genérico del término didáctica			
4.6	Yo estoy casada con la didáctica pero pienso que es mejor hablar de enseñanza y aprendizaje	17.- Ausencia de claridad conceptual de las diversas estrategias de enseñanza, instruccional y didáctica			
3.21	No tenemos una prueba concisa que nos establezca los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza..	18.- La informante no tiene información de los resultados de la aplicación de estrategias de enseñanza.	24.- Necesidades de un mejor manejo de elementos esenciales sobre estrategias.		
3.24	Los factores no son internos, son externos, al referirse a las influencias en la actuación del estudiante.	19.-No considera la influencia de las creencias solo factores externos como copia y pega.			
3.27	Meter conocimientos en la cabeza suena como si es una máquina.	20.- Manejo de la abstracción por el informante.			

3.16	La estrategia de enseñanza debe desarrollar el pensamiento abstracto	21.- La estrategia de enseñanza debe desarrollar el pensamiento abstracto			
3.31	Con conocimiento yo veo conocimiento netamente académico.	22.- Manejo limitado de la concepción de conocimiento			
3.26	Sobre influencia de creencias en estrategias no quiero barreras estudiante profesor	23.- Manejo limitado de conceptos de creencia y concepción por el docente.			
1.7	Solo existen enfoques o teorías de aprendizaje y teorías sobre instrucción y no enseñanza	24.- Aceptación personal de enfoque y teoría de aprendizaje como sinónimos,	5.- Definiciones personales sobre conceptos asociados al aprendizaje.	3.- Concepciones personales sobre aprendizaje y conocimiento	
1.9	Concepciones de los procesos de enseñanza, instrucción y de aprendizaje como didáctica	25.- Concepción personal de los procesos de enseñanza, instrucción y de aprendizaje			
1.36	Al principio aprendizaje era repetición o grabación de conocimientos al caletre	26.- La concepción de aprendizaje como repetición de conocimientos fue superada	7.- La concepción de aprendizaje como comprensión del contenido en la estrategia de enseñanza.		
3.32	Importancia de comprender sobre repetir.	27.- La estrategia de enseñanza debe diseñarse sobre la concepción de que aprender es			

		comprender.			
3.18	Me gusta que los estudiantes aporten sus creencias y que se den cuenta de su papel en su aprendizaje para que se sientan involucrados	28.- La consideración de las creencias de los estudiantes en la estrategia de enseñanza los hace sentirse involucrados			
2.17	Apropiarse del conocimiento es construir su conocimiento	29.- El estudiante se apropia del conocimiento siguiendo sus creencias de lo que es aprender			
1.39	El profesor de repente puede variar su concepción de aprendizaje.	30.- Posibilidad de evolución de las concepciones de aprendizaje	6.- Unificación de la concepción de aprendizaje del docente y del estudiante en la estrategia de enseñanza.	4.- Importancia de conciliar las creencias del docente y del estudiante sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje en la estrategia de enseñanza	
1.28	El profesor debe llevar al estudiante a una concepción de aprendizaje común	31.- Unificación de las concepciones de lo que es aprendizaje en la estrategia de enseñanza.			
1.29	Las creencias y concepciones de aprendizaje pueden ser diferentes y dependen de la persona	32.- Diferencia de las concepciones de aprendizaje del docente y de los alumnos.			
3.10	Tenemos que hablar el mismo lenguaje sobre enseñanza y aprendizaje	33.- Conciliación de las concepciones de aprendizaje y de enseñanza del alumno y del			

		docente			
1.1	Estrategias como arreglos empíricos para enseñar desde sus inicios.	34.- Estrategias de enseñanza basadas en las creencias desde sus inicios	19.- Conciliación de las concepciones y creencias del docente y del estudiante sobre conocimiento y enseñanza en la estrategia de enseñanza		
1.25	Las concepciones de estrategia y de enseñar dependen del sistema educativo y del currículo	35.- Las concepciones de estrategia y de enseñar dependen de cómo se aprendió			
2.27	La concepción del docente de enseñar y de aprender es lo que se debe cambiar	36.- Trabajar sobre la concepción del docente sobre enseñanza y sobre aprendizaje.			
1.27	El docente tiene una concepción de aprendizaje	37.- La concepción de aprendizaje del docente			
4.25	Yo creo que para que haya sintonía respecto a la planificación debe haber sintonía respecto a la meta	38.- Conciliación de creencias sobre Aprender, enseñar y conocimiento del estudiante y las del docente			
1.26	Las concepciones de enseñanza varían con la experiencia	39.- Variación de las concepciones de enseñanza con la experiencia			
1.24	Enseño como me enseñaron y lo varío con la experiencia	40.- Impacto del modelaje en la enseñanza y el aprendizaje.			
1.35	Las creencias manejan y son	41.- Efecto y diversidad de las			

	personales.	creencias del docente y del alumno.			
1.10	Enseñanza y aprendizaje son procesos totalmente separados que tienen interacción entre si	42.- Concepción de Enseñanza y aprendizaje como procesos separados interrelacionados	8.- Las estrategias de enseñanza y la de aprendizaje integradas en una estructura mayor.	5.- Tratamiento sistémico de las Estrategias de enseñanza y las de aprendizaje en la estrategia instruccional	
1.12	Enseñanza y aprendizaje procesos diferentes interrelacionados	43.- Concepción de la enseñanza y el aprendizaje como procesos diferentes pero interrelacionados			
3.9	La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes pero íntimamente relacionados	44.- Concepción de la enseñanza y el aprendizaje como procesos diferentes pero interrelacionados			
2.18	La estrategia de enseñanza debe promover explícitamente la comprensión y la Metacognición del proceso	45.- Importancia de que la estrategia de aprendizaje este explícita en la estrategia de enseñanza y que considere la Metacognición del proceso			
3.29	La Estrategia de aprendizaje debe estar incluida en la estrategia instruccional	46.- Inclusión de la Estrategia de aprendizaje en la estrategia instruccional			
3.30	La estrategia instruccional debe contener a la estrategia de	48.- Dilema de la inclusión de la estrategia de enseñanza en la			

	enseñanza.	estrategia instruccional			
2.19	El docente debe enfocarse más en promover aprendizajes que en diseñar enseñanza	49.- Promoción de aprendizajes más que instrucción en la estrategia de enseñanza	9.-Inclusion de la estrategia de aprendizaje en la estrategia de enseñanza.		
4.15	La misma estrategia de enseñanza debe contemplar el nivel de aprendizaje aspirado	47.- Inclusión de la estrategia de aprendizaje en la estrategia de enseñanza			
2.23	Aprendimos a transmitir conocimientos pero no a enseñar a otros como apropiarse de ese conocimiento	50.- La estrategia de enseñanza como promoción de aprendizajes más que instrucción.			
1.11	Ninguna acción didáctica se inicia si no hay motivo ni necesidad para hacerla.	51.- El interés y la motivación como motores en la estrategia de enseñanza	10.- Consideración de la motivación e intereses del estudiante en el diseño de la estrategias de enseñanza	6.- Consideración del estudiante en el diseño de la estrategia de enseñanza	2.- Componentes conceptuales en la estrategia de enseñanza
1.20	El diseño de estrategias debe ser humanizado es decir considerar las características de los estudiantes	52.- Consideración del humanismo en el diseño de estrategias de enseñanza			
1.23	La estrategia de enseñanza debe contener los intereses, motivaciones y valores	53.- Consideración de las motivaciones e intereses personales de los alumnos en la estrategia de			

		enseñanza			
3.14	Lo primero que debo tomar en cuenta son las características e intereses de la audiencia: edad, sexo, habilidades, capacidades u estilo de aprendizaje	54.- Consideración de los intereses y características de la audiencia en el diseño de la estrategia de enseñanza			
3.22	Los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza dependen de los intereses de los estudiantes.	55.- Los intereses de los estudiantes y los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza.			
3.5	Es necesario relacionar los objetivos de los aprendizajes con los intereses de los estudiantes	56.- Los objetivos del aprendizaje y los intereses de los estudiantes en el diseño de la estrategia de enseñanza.			
1.21	Si yo promuevo todas las estrategias de aprendizaje, cada quien se arregla a su manera de aprender	57.- Promoción de varios estilos de aprendizaje en la estrategia de enseñanza	11.- Características de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje en la estrategia de enseñanza.		
3.15	Estrategia, método, técnica, recursos de la estrategia de enseñanza debe depender de las características de la audiencia	58.- Consideración de las características de la audiencia en el método, técnica, recursos de la estrategia de enseñanza.			

1.22	El docente debe ejercer diferentes roles en la estrategia de enseñanza según el tipo de estudiante	59.- Enfoques de enseñanza según tipo de estudiante			
3.1	La estrategia de enseñanza depende de a quién va dirigida	60.- Características del estudiante y la estrategia de enseñanza.			
1.30	Consideración del canal de percepción en la estrategia de enseñanza	61.- Consideración del canal de percepción en la estrategia de enseñanza			
2.24	Tipo de aprendizaje y canal de aprendizaje según tipo de contenido en la estrategia de enseñanza.	62.- Distintos canales y tipos de aprendizaje en la estrategia de enseñanza.			
3.4	Estilos de aprendizaje e intereses personales deben ser considerados en la estrategia de enseñanza	63.- Los estilos de aprendizaje y los intereses personales de los estudiantes en la estrategia de enseñanza.			
3.11	La estrategia de enseñanza debe considerar los diferentes estilos de aprendizaje	64.- Estilos de aprendizaje en la estrategia de enseñanza			
3.19	La estrategia de enseñanza debe estar determinada por los estilos de	65.- .- Estilos de aprendizaje en la estrategia de			

	aprendizaje	enseñanza			
1.13	El proceso de enseñanza debe promover acciones para que la persona tome conciencia de como aprende	66.- Aprendizaje estratégico o Metacognición dentro de la Estrategia de Enseñanza	12.- Metacognición del proceso de aprendizaje en la estrategia de enseñanza.	7.- Conocimientos previos, tipo de conocimiento, contenido, objetivo, creencias y metacognición en la estrategia de enseñanza	
2.30	Metacognición indispensable en el proceso de aprendizaje	67.- La concientización o Metacognición de las creencias de aprendizaje como estrategia de enseñanza.			
2.10	Estamos dejando por fuera la Metacognición, autorreflexión del estudiante	68.- La Metacognición es en el diseño de Estrategias de Enseñanza			
2.22	Se recomienda la verbalización de lo que piensa el estudiante como estrategia de metacognición	69.- Verbalización de lo que piensa el estudiante como estrategia de enseñanza			
2.16	Al ceder el control el estudiante toma sus decisiones y hace Metacognición de cómo se apropia del significado	70.- Ceder el control, hacer Metacognición y apropiarse del significado en la Estrategia de Enseñanza			
2.15	Cuando tú induces la elaboración debes supervisar para que ocurra la Metacognición.	71.- La supervisión y la Metacognición			

2.14	Yo le saco provecho al copia y pega haciendo que el estudiante analice, parafrasee la información	76.- Aprovechamiento del copia y pega con estrategias de parafraseo.			
2.28	El aprendizaje colaborativo es otro aspecto importante incorporar en la estrategia de enseñanza	77.- Aprendizaje colaborativo en la estrategia de enseñanza			
2.25	La estrategia de enseñanza debe contemplar tomar decisiones como forma de apropiarse del contenido o conocimiento	78.- La toma de decisiones como forma de apropiarse del conocimiento en estrategia de enseñanza			
1.31	Construcción de la estrategia de enseñanza a partir del conocimiento previo del estudiante	72.- Construcción de la estrategia de enseñanza a partir del conocimiento previo del estudiante	14.- Conocimientos previos en la estrategia de enseñanza.		
3.8	Con las estrategias de enseñanza se puede mejorar y/o modificar los conocimientos previos	73.- La mejora de los conocimientos previos con la estrategia de enseñanza			
4.24	Se debe decidir si los conocimientos previos se suponen o se trabajan en la estrategia	74.- El dilema de trabajar o suponer los conocimientos previos en la estrategia de			

		enseñanza		
2.32	El alumno debe aprender a ser estratégico en su aprendizaje.	79.- El objetivo de aprender a ser estratégico en la estrategia de enseñanza		
2.36	Se debe dar la oportunidad al estudiante de aprender corrigiendo el mismo sus errores	80.- La autoevaluación como estrategia de enseñanza y de aprendizaje		
2.37	Se debe considerar los recursos que requiere el estudiante de acuerdo al contenido	81.- Los recursos según los contenidos y objetivos de las Estrategias de enseñanza	15.- Tipo de conocimiento, contenido y objetivo en la estrategia de enseñanza.	
3.20	El tipo de estrategia de aprendizaje depende del tipo de objetivo.	82.- Tipo de estrategia de aprendizaje según el tipo de objetivo.		
4.16	La estrategia tiene que ver con lo que se enseña o la naturaleza del contenido	83.- La estrategia de enseñanza y la de aprendizaje dependen del <u>tipo de contenido</u>		
1.37	Diferentes estrategias y tiempos de aprendizaje según el tipo de conocimiento	84.- Diferentes estrategias y tiempos de aprendizaje según el tipo de conocimiento		
3.7	La estrategia de enseñanza no se diseña con la intención de que el estudiante	85.- El objetivo de logro de aprendizaje en la estrategia de		

	apruebe sino para que aprenda	enseñanza.			
1.19	Es más común diseñar estrategias en función de contenidos que para promover procesos	86.- El diseño de estrategias de enseñanza para promover procesos y no en función de contenidos			
4.13	Se considera un error cuando en la estrategia desaparece el objeto o cuando este pasa a segundo plano	87.- El error de aplicación de confundir la realización de la estrategia con el logro objetivo.			
4.14	Cuando se invierten objetivo y estrategia no hay aprendizaje significativo	88.- Impacto en el aprendizaje significativo de la inversión de significado de estrategia y objetivo			
4.19	Para mí la secuencia debe tener claro cuál es el objetivo de aprendizaje	89.- Importancia del objetivo de aprendizaje en el diseño de estrategias de enseñanza			
4.26	La estrategia de enseñanza debe propender a la comprensión del qué y para que del objetivo	90.- La comprensión por el estudiante del objetivo y su importancia en la estrategia de enseñanza			
3.3	La estrategia de enseñanza necesita una mediación e	91.- La mediación e instrucciones claras en la estrategia de	13.- La estrategia de enseñanza como proceso de mediación	8.- Mediación, transferencia y visión de problema en la estrategia de	

	instrucciones claras	enseñanza	del aprendizaje.	enseñanza	
4.17	El docente diseña la estrategia de enseñanza de acuerdo al estilo de aprendizaje del estudiante y para mediar el mismo	92.- Importancia del proceso de mediación y del estilo de aprendizaje en la estrategia de enseñanza			
3.12	Debo preguntarme si voy a generar o mediar el proceso de aprendizaje del estudiante	93.- La mediación del aprendizaje como objeto de la estrategia de enseñanza.			
4.12	Los modelos de enseñanza centrados en el producto fueron superados por los modelos de enseñanza centrados en el proceso	94.- Actualización hacia los modelos de aprendizaje centrados en el proceso sobre modelos centrados en el producto.			
1.14	La Enseñanza específica por áreas o transferencia es una forma de innovar	95.- Consideración de la enseñanza específica por áreas como forma de innovación en la estrategia de enseñanza	20.- La transferencia como objetivo de la estrategia de enseñanza.		
3.23	A mí me ha funcionado trabajar desde la práctica y desde la transferencia	96.- La transferencia como estrategia para considerar los intereses de los estudiantes en la estrategia de enseñanza.			

1.34	El conocimiento informal es el que se transfiere y aplica	97.- La transferencia de los conocimientos a partir del conocimiento informal como objetivo de la estrategia de enseñanza			
1.41	La estrategia como medio para que la gente comprenda logre la competencia y transfiera conocimiento	98.- El logro de las competencias mediante la estrategia de enseñanza			
2.29	Propiciar actividades donde el estudiante transfiera a la práctica lo que aprendió	99.- L transferencia a la práctica de los conocimientos en la estrategia de enseñanza			
3.13	Yo le pido que trabaje con transferencia para que haga anclaje y pueda no volver a repetir	100.- La transferencia como estrategia para lograr la comprensión de lo enseñado.			
4.27	Yo parto de problematizar el contenido preguntándole para que le sirva	101.- Problematización del objetivo como estrategia de enseñanza.			
3.25	Yo exploro no solamente desde el conocimiento académico, sino desde el conocimiento práctico y virtual.	102.- Consideración adicional del conocimiento práctico en la estrategia de enseñanza			

2.11	Acostumbramos al estudiante que el docente es el que toma todas las decisiones	103.- El error de la visión de ejercicio en el diseño de la estrategia	22.- La visión de problema en la estrategia de enseñanza		
2.12	Cuando el estudiante aprende a hacer solo lo que quiere el docente se origina el copia y pega	104.- Consecuencia de la visión de ejercicio en el diseño de estrategias			
3.2	Nosotros como estudiantes no debemos ser creadores del antojo del enseñante	105.- Importancia de la actitud crítica del estudiante.			
1.32	El conocimiento tiene relación con la nota. Si saca buena nota debe haber adquirido el conocimiento.	106.- La nota como indicador de conocimiento y de aprendizaje	19.- La evaluación en la estrategia de enseñanza.	9.- La evaluación y la investigación en la estrategia de enseñanza	3.- El docente en los resultados de la estrategia de enseñanza
1.33	Es necesario considerar además la evaluación cualitativa como indicador de aprendizaje	107.- Evaluación cualitativa y cuantitativa como indicador de aprendizaje			
1.38	La estrategia de evaluación debe evidenciar las concepciones de enseñanza y de aprendizaje	108.- Las concepciones de enseñanza y de aprendizaje en la estrategia de evaluación			
1.40	La estrategia de enseñanza debe evolucionar en función de los resultados de la	109.- Evolución de la estrategia de enseñanza según resultado			

	evaluación	de la evaluación			
2.21	Verbalización de la Metacognición para saber si el estudiante está comprendiendo	110.- Verbalización de la Metacognición como estrategia de evaluación del proceso			
2.33	Importancia de que la estrategia de evaluación evalúe el objetivo y no otra cosa	111.- La evaluación del objetivo o la competencia y no la estrategia de exposición de la estrategia de enseñanza			
2.35	Evaluar el objetivo y no la estrategia o el proceso y no el producto.	112.- Evaluación del logro del objetivo o el proceso pero no la estrategia			
2.13	Se obvia el proceso de aprendizaje y se evalúa solo el producto “origen del copia y pega”	113.- El corta y pega como consecuencias de no considerar el proceso en la estrategia de enseñanza			
2.34	Las actividades de la estrategia deben ser ejecutadas por los alumnos.	114.- Adecuación del nivel de complejidad de las estrategias de enseñanza al estudiante.			
4.8	Los referentes teóricos de los trabajos en estrategias son solo españoles	115.- Conveniencia de ampliar la fuente de referentes teóricos	16.- Los trabajos de investigación y la estrategia de enseñanza.		
4.9	No veo avances cuando se	116.- Conveniencia de			

	trabajan con los mismos referentes	diversificar los referentes teóricos para mejorar las posibilidades de innovación en los trabajos de investigación.			
4.10	Los trabajos de investigación deben tener, además de referentes teóricos globales, una teoría específica que desarrolla	117.- Explicitación de la teoría específica que se desarrolla en el marco referencial de los trabajos de investigación			
4.22	Si el profesor es el que no lo está haciendo bien ¿Cómo pretendo resolver el problema trabajando con el estudiante? Entonces los trabajos deben tener una estructuración retórica coherente	118.- Estructuración retórica contradictoria en los trabajos de investigación.			
4.11	Un estado del arte más amplio favorece una investigación innovadora	119.- Fuentes referentes más amplios para favorecer la innovación de la investigación.			
1.17	El constructo de diseño de estrategias se queda siempre estático en el tiempo	120.- Promoción de esquemas rígidos y genéricos por la enseñanza formal	17.- Aspectos a mejorar en la educación formal sobre estrategias.	10.- Resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza	

2.7	Nosotros los docentes lo que hemos aprendido son recetas	121.- Fallas en el aprendizaje formal de Estrategias de Enseñanza			
1.18	Yo sigo diseñando estrategias tal cual como me enseñaron	122.- Estrategias estáticas basadas en la forma en que aprendió el docente			
4.1	Nosotros vimos solo un curso que se llamaba Estrategias y Recursos Instruccionales	123.- Insuficiencia de la enseñanza de estrategias en pregrado			
4.3	Yo reflexionaba en función del contenido, la manera de que mis estudiantes aprendieran o de que yo enseñara	124.- Estrategias de enseñanza concebidas como un saber implícito y no diferenciado dentro de la formación docente.			
4.5	Cuando yo comienzo a trabajar en la universidad, comencé a leer a toda esta gente	125.- Formación conceptual sobre estrategias producida a exigencia del ejercicio profesional			
4.4	Existen deficiencias de formación curricular a nivel de pregrado	126.- La inestabilidad curricular nacional como fuente de resultados insuficientes con las estrategias de enseñanza			

2.6	Los resultados de las estrategias siguen siendo los mismos desde 1970	127.- Resultados no esperados de la aplicación Estrategias de Enseñanza	21.- Balance de los logros obtenidos con la aplicación de estrategias de enseñanza.		
4.20	Si tanta gente se ha quemado los sesos diseñando estrategias hay que ver porque aún no hay resultados satisfactorios	128.- Necesidad de evaluar porque las estrategias de enseñanza no han dado los resultados esperados			
2.26	Si nos avocamos a aprender a diseñar estrategias es mucho lo que podemos lograr	129.- Las expectativas positivas de resultados con unas Estrategias de Enseñanza bien diseñadas			
4.28	Los resultados se ven en la práctica en el feed back que dan los estudiantes	130.- El feed back como forma de evaluar los resultados obtenidos con la aplicación de las estrategias de enseñanza			
1.42	Los resultados de una estrategia de enseñanza dependen también de los medios de comunicación que se empleen	131.- Influencia del medio en el resultado de la estrategia de enseñanza			
1.16	Tú al reflexionar los resultados tu afinas tus estrategias de aprendizaje	132.- Evolución de las estrategias de aprendizaje con los resultados académicos			

4.18	Para mí lograr el aprendizaje tiene que ver con cómo desarrollas a profundidad, planificación de actividades en función del contenido	133.- Importancia de la estructuración del contenido en el aprendizaje logrado con la estrategia de enseñanza	23.- El docente en los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza.		
4.23	El estudiante debe leer y escribir desde su disciplina Esto es lo que Yo llamo alfabetización académica.	134.- La alfabetización académica como teoría específica de la estrategia de enseñanza			
4.21	Yo creo que el problema es nuestro, de los docentes que no aplicamos lo que predicamos	135.- La actuación del docente en los resultados de la estrategia que diseña.			
2.9	Como docentes primero tienes que aprender ese contenido y como apropiarte de él. Es decir estudiarte la clase previamente	136.- Importancia de la preparación previa del contenido y de la clase por el docente.			
2.31	Cuando Tú te estudias el contenido, te apropias del conocimiento estas más apto para dar la clase	137.- Preparación previa de la clase por el docente			
3.17	Puedes hacer como consideras siempre y cuando lo sustentas con una base teórica o	138.- Posibilidad de flexibilidad en el diseño de estrategias de enseñanza basado			

	experiencial	siempre en una sustentación adecuada.			
2.20	Es más fácil aprender recetas que meterse con el aprendizaje	139.- El facilismo como causa de los resultados obtenidos con las Estrategias de Enseñanza			
3.6	La negociación del plan de evaluación para que el estudiante se comprometa con el objetivo	140.- El proceso de negociación del plan de evaluación como forma de comprometer al estudiante con la estrategia de enseñanza			

### 3.5.- Presentación de la ESTRUCTURA DESCRIPTIVA GLOBAL

En el grafico 4.1 se muestra de forma integrada las tres categorías fenomenológicas esenciales universales con la finalidad de mostrar la estructura que caracteriza el concepto estudiado mediante las concepciones y creencias de los informantes clave.

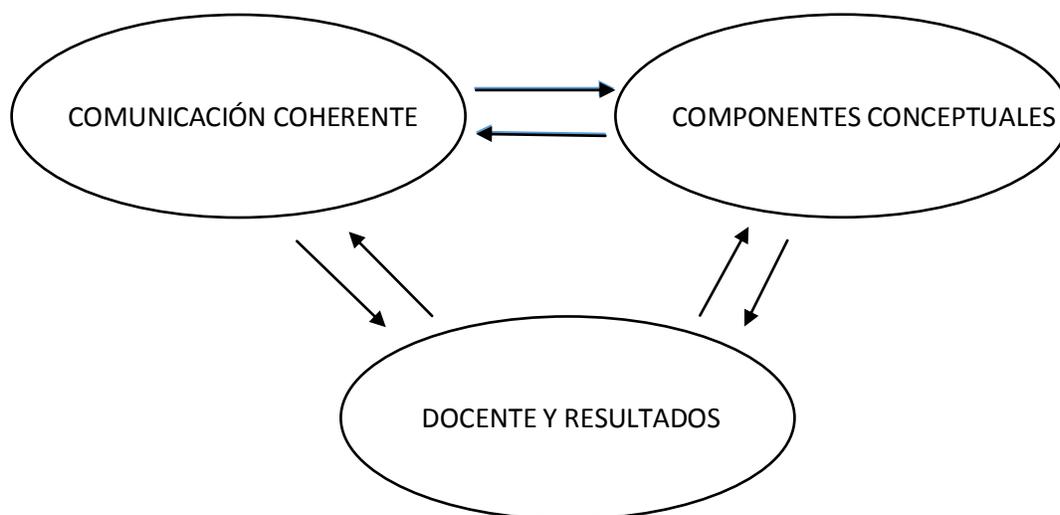


Grafico 4.1.- Estructura Descriptiva Global del significado global de la Estrategia de Enseñanza

- Establecimiento de una comunicación coherente en la estrategia de enseñanza. Engloba las siguientes categorías fenomenológicas esenciales individuales sintetizadas:
  - -Origen y definición de la estrategia de enseñanza
  - -Definición y significado de estrategia de enseñanza y estrategia instruccional y su consecuencia
  - -Concepciones personales sobre aprendizaje enseñanza y conocimiento diferentes a comprender
  - -Integración de las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje.
  - -Unificación de creencias y concepciones del docente y del estudiante sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje

- Componentes conceptuales de la estrategia de enseñanza. Engloba las siguientes categorías fenomenológicas esenciales individuales sintetizadas:
  - -Consideración del estudiante en el diseño de la estrategia de enseñanza
  - -Conocimientos previos, tipo de conocimiento, contenido, objetivo, creencias y metacognición del proceso de aprendizaje en la estrategia de enseñanza.
  - -Proceso de mediación, transferencia de conocimientos y visión de problema en la estrategia de enseñanza.
- El docente en los resultados de la estrategia de enseñanza. Engloba las siguientes categorías fenomenológicas esenciales individuales sintetizadas:
  - La evaluación y la investigación en la estrategia de enseñanza.
  - Los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza.

#### “El significado global de Estrategia de Enseñanza”

La estructura global está conformada por tres componentes constituidos por las categorías fenomenológicas esenciales universales, las cuales expresan las esencias universales que “las hace ser lo que son”.

El primer elemento esencial es la coherencia en la comunicación.

En esta categoría esencial universal se integran expresiones que indican elementos, condiciones y/o conceptos que son necesarios tener claros y precisos para que la comunicación entre las personas, relativa a las estrategias de enseñanza, sea coherente y cumpla sus objetivos. Se mencionan expresamente las definiciones de estrategias instruccionales y estrategias de enseñanza, las concepciones de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, la conciliación de estas creencias tanto de docentes como de los estudiantes, el manejo integrado de las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, aunque el requerimiento se podría ampliar a contextos más amplios según el estudio.

La relación entre los elementos de esta categoría esencial universal consiste en la conveniente uniformidad de significados de los constructos involucrados: estrategia instruccional, estrategia de enseñanza, concepciones sobre conocimiento, aprendizaje y enseñanza, conciliación de tales concepciones y la estrategia integrada de enseñanza con aprendizaje. Todos estos aspectos son obviamente fundamentales en la coherencia comunicacional y procedimental necesaria para el logro de los objetivos perseguidos con el diseño y aplicación de estos procedimientos. Representan la visión de los informantes sobre el ser y el deber ser de estos conceptos dentro de la estrategia de enseñanza.

A las Estrategias de Enseñanza y a las estrategias instruccionales se les asigna un significado no unívoco según las interpretaciones personales, en las expresiones de los informantes, asignados según criterios personales del docente, según el autor que se asuma y hasta se adoptan términos genéricos. Este significado se aclararía si se estudiaran las definiciones de los mismos en las bases teóricas, con enfoque a los elementos esenciales de cada definición. Estos constructos poseen unos orígenes cuyo conocimiento ayuda a comprender su significado. La diversidad de significados en las expresiones le confiere a dichos constructos un carácter más de creencia o concepción que de episteme o conocimiento científico. Se plantea la necesidad de unicidad de significados, para comprender unívocamente el significado de lo que es la estrategia de enseñanza.

Resalta la importancia y/o necesidad de tener claras las diferencias con otros procedimientos similares como son las estrategias instruccionales, con las cuales se expresan indefiniciones y/ o confusiones, a los efectos de lograr mejores resultados con las estrategias que se diseñen. Para ello se establecieron en las bases teóricas las definiciones de estas estrategias.

Dentro de este aspecto de la coherencia se observa además que existen un elemento muy importante como es la existencia, de hecho, de concepciones personales sobre lo que significa aprendizaje, enseñanza y conocimiento para el docente y para el estudiante, las cuales pueden ser diferentes, representando un inconveniente determinante en lo que se refiere a una comunicación eficiente y por

ende en los resultados que se obtengan con la estrategia de enseñanza, por lo que resulta altamente conveniente ser consideradas y conciliadas como parte del proceso de la misma estrategia de enseñanza, si se desea lograr el propósito de este procedimiento.

En relación a dos procedimientos, que hasta el momento se han considerado separados, como son las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, emerge de este estudio la necesidad de que, aunque sean procesos diferentes, la estrategia de aprendizaje debe ser parte de la estrategia de enseñanza y ambas a su vez deben estar contenidas en un procedimiento más amplio, que pudiera ser la estrategia instruccional.

El segundo elemento esencial de esta estructura es la categoría fenomenológica esencial universal “Componentes conceptuales de las estrategias de enseñanza”, pudiendo mencionar: que en el mismo se expresa la importancia y necesidad de consideración en el diseño de la estrategia de enseñanza de: a) Las características de los estudiantes, representadas por sus motivaciones, intereses, estilos y tipos de aprendizaje y la metacognición del proceso, b) Las características del conocimiento como contenidos, objetivos, conocimientos previos y c) Las orientaciones recomendables de la estrategia de enseñanza: proceso de mediación, orientación a la transferencia de conocimientos a la práctica y visión de problema y no de ejercicio.

El tercer elemento conceptual de la estructura global lo representa “El docente en los resultados de la estrategia de enseñanza” y dentro de los aspectos involucrados en esta esencia de significado están: a) Exigencias sobre la evaluación dentro de la estrategia de enseñanza y las orientaciones relativas a la investigación en el área de estrategias. b) Las deficiencias en la formación docente dentro de la educación formal en el área de estrategias en general y su influencia en los resultados obtenidos con la aplicación de la mismas y c) Algunos aspectos importantes en la actuación del docente como son la necesidad de preparar estructuralmente la clase. Exigencias y deficiencias en la preparación de clases y estrategias.

Entonces podemos comprender la estrategia de enseñanza como una estructura donde intervienen, como elementos esenciales, los definidos como categorías fenomenológicas esenciales universales, los cuales son tres:

1. El primer componente de la estructura contiene todos aquellos factores que se refieren a la asignación de significado a los diferentes elementos intervinientes en la realidad estudiada: Estrategia de enseñanza, Estrategia instruccional, Estrategia de aprendizaje, creencias y/o concepciones, entre otras. Los cuales son esenciales para que se establezca una comunicación coherente entre todos aquellos que asuman el tema de las estrategias de enseñanza.
2. El segundo componente contenido de todos los elementos considerados esenciales para el logro de los objetivos propuestos en la estrategia según la subjetividad de los informantes. La consideración más resaltante es la de los intereses, motivaciones y creencias de los estudiantes, además de los componentes conceptuales.
3. El tercer componente universal de la estructura contempla al docente, la evaluación y los trabajos de investigación. La necesidad de preparación y estructuración de las clases por el docente, la conveniencia de ampliar y mejorar la formación docente de pregrado en estrategias y su relación con exigencias en los trabajos de investigación en estrategias.

Hasta este punto de la investigación se puede considerar la ejecución del segundo objetivo específico de esta investigación ya que se ha realizado el proceso de interpretación de las creencias de los informantes clave, obtenidas en el primer objetivo de la etapa estructural, y luego mediante las categorizaciones sucesivas (Temas esenciales, Categorías Fenomenológicas Esenciales Individuales Sintetizadas y Categorías Fenomenológicas Esenciales Universales) se obtuvo la interpretación de las mismas mediante un proceso de reducción - abstracción. Este producto será sometido posteriormente a la contrastación-triangulación con las referencias teóricas consultadas para obtener los elementos teóricos que puedan ser asumidos como referencias teóricas innovadoras que mejoren las expectativas de buenos resultados con las estrategias de enseñanza que se diseñen sobre su base.

## **CAPÍTULO V**

### **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

El objetivo de esta etapa del método fenomenológico es relacionar lo descrito fenomenológicamente por los informantes con lo obtenido en las otras investigaciones mencionadas en los antecedentes de esta investigación, mediante la comparación, integración y contrastación. Es el proceso de teorización. El momento fenomenológico es el histórico crítico ya que se plantea un contraste y complementación entre la estructura fenomenológicamente descrita y lo establecido previamente en la teoría, investigaciones y estudios referidos en los referentes teóricos. La reducción fenomenológica aplicada fue la intersubjetiva trascendental ya que se redujo lo universalmente esencial para dar paso a lo intersubjetivo trascendental. El investigador analizó la estructura descriptiva global obtenida, comparó y complementó su contenido con lo obtenido en las investigaciones referidas en los antecedentes.

Aquí se expone el análisis y la discusión de los resultados a los que ha llegado esta investigación de enfoque fenomenológico, asumiendo lo expuesto en el párrafo anterior, de acuerdo al proceso metodológico seguido hasta este punto. Se pretende ampliar el horizonte de lo universalmente esencial implicado en la Estructura Global de la Estrategia de Enseñanza, sometiéndola a un análisis a la luz de lo intersubjetivo representado por los resultados obtenidos en otros estudios relativos a temas relacionados.

#### **Análisis de los resultados**

El análisis consistió primero en verificar la relación de los hallazgos obtenidos en las expresiones de los informantes clave en lenguaje propio con los diferentes

niveles de abstracción representados por las tres (03) categorizaciones realizadas, esta acción quedó reflejada en los cuadros 5.1, 5.2 y 5.3 presentados a continuación. La globalidad de la estructura obtenida se verificó por la correspondencia entre las expresiones de los informantes, las categorías o temas esenciales, las categorías fenomenológicas esenciales individuales sintetizadas y categorías fenomenológicas esenciales universales, lo cual quedó plasmado en los cuadros antes referidos.

Hasta este punto el trabajo constituye una síntesis descriptiva de los hallazgos, dejando que las palabras de los informantes hablen por sí mismas, con poca o ninguna interpretación y estructuración. Constituye una organización para la etapa posterior de discusión de resultados.

**Cuadro N° 5.1**

**Relaciones entre las expresiones de los informantes y la Categoría Fenomenológica Esencial Universal “Comunicación coherente en la Estrategia de Enseñanza”**

<b>Expresiones de conciencia de los informantes</b>	<b>Temas Esenciales</b>	<b>Categorías Fenomenológicas Esenciales Individuales Sintetizadas</b>	<b>Categorías Fenomenológicas Esenciales Universales</b>
1.2.- Los Procesos de enseñanza y aprendizaje están influidos por la psicología de la educación.	1.- Concepciones del origen y definición de Estrategia de Enseñanza	1.- Origen y definición de Estrategia de Enseñanza	1.- La necesidad de comunicación coherente en la estrategia de enseñanza
2.1.- Estrategia de enseñanza es el proceso ejecutado por el docente para desarrollar la clase			
1.3.- Las estrategias de enseñanza se inician con un enfoque conductista			
1.15.- Lo que hace el profesor es enseñanza o instrucción dependiendo de la cosmovisión de la persona.			
2.4.- Para mi instruccional es sinónimo de enseñanza			
3.28.-Para mi instrucción es la manera de estructurarlo y enseñanza en mi propósito			
2.3.- La diferenciación entre estrategia instruccional y estrategia de enseñanza depende del autor que se consulte.			
2.2.- El docente tiene que asumir estrategia de enseñanza y estrategia instruccional son sinónimos o diferentes. Es su decisión.			
2.8.- Una deficiencia es que organizo como transmitir conocimiento pero no como el estudiante se apropie del mismo.			
1.6.- No es bueno caer en la diferenciación si es instruccional o de enseñanza.			
1.5.- La estrategia es instruccional cuando existe			

una interacción pedagógica simulada y es estrategia de enseñanza cuando hay un dialogo directo	enseñanza y de estrategia instruccional.		
1.4.- Es indiferente hablar de estrategias de enseñanza o estrategia instruccional			
1.8.- Existen teorías que hablan sobre la instrucción, no existen teorías que hablen del proceso de enseñanza			
2.5.- Hay autores que hablan de estrategia didáctica y este es otro término.	4.- Uso genérico del término Estrategias Didácticas.		
4.2.- La estrategia genérica enseñanza instrucción es didáctica es dinámica			
4.7.- Triangulo didáctico de contenido, profesor, estudiante.			
4.6.- Yo estoy casada con la didáctica pero pienso que es mejor hablar de enseñanza y aprendizaje			
3.21.- No tenemos una prueba concisa que nos establezca los resultados obtenidos con la aplicación de las estrategias de enseñanza..	24.- Necesidades de mejor manejo de elementos esenciales sobre estrategias.		
3.24.- Los factores de su aprendizaje deficiente no son internos, son externos, instruccionales.			
3.27.- Meter conocimientos en su cabeza suena como si es una máquina.			
3.16.- La estrategia de enseñanza debe desarrollar el pensamiento abstracto			
3.31.- Con conocimiento yo asocio conocimiento netamente académico.			
3.26.- Sobre influencia de creencias en estrategias no quiero barreras estudiante profesor			
1.7.- Solo existen enfoques o teorías de aprendizaje y teorías sobre instrucción y no enseñanza	5.- Definiciones personales de conceptos asociados al aprendizaje.	3.- Concepciones personales sobre aprendizaje y conocimiento	
1.9.- Concepciones de los procesos de enseñanza, instrucción y de aprendizaje como didáctica.			
1.36.- Al principio aprendizaje era repetición o grabación de conocimientos al caletre	7.- La concepción de aprendizaje como comprensión del contenido en la estrategia de enseñanza.		
3.32.- Importancia de comprender sobre repetir para aprender.			
3.18.- Me gusta que los estudiantes aporten y que se den cuenta de su papel en su aprendizaje para que se sientan involucrados			
2.17.- Apropiarse del conocimiento es construir su conocimiento			
1.39.- El profesor de repente puede variar su concepción de aprendizaje.	6.- Unificación de la concepción de aprendizaje del docente y del estudiante en la estrategia de enseñanza.	4.- Importancia de conciliar las creencias del docente y del estudiante sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje en la	
1.28.- El profesor debe llevar al estudiante a una concepción común de aprendizaje.			
1.29.- Las creencias y concepciones de aprendizaje pueden ser diferentes y dependen de la persona.			
3.10.- Tenemos que hablar el mismo lenguaje			

sobre que es enseñanza y que es aprendizaje.		estrategia de enseñanza	
1.1.- La consideración de las Estrategias como arreglos empíricos para enseñar.	19.- Conciliación de las concepciones del docente y del estudiante sobre conocimiento y enseñanza en la estrategia de enseñanza.		
1.25.- Las concepciones de estrategia y de enseñar dependen del sistema educativo y del currículo.			
2.27.- La concepción del docente de enseñar y de aprender es lo que se debe cambiar			
1.27.- El docente tiene una concepción de aprendizaje			
4.25.- Yo creo que para que haya sintonía respecto a la planificación debe haber sintonía respecto a la meta			
1.26.- Las concepciones de enseñanza varían con la experiencia			
1.24.- Enseño como me enseñaron y lo varío con la experiencia			
1.35.- Las creencias manejan y son personales.	8.- Las estrategias de enseñanza y la de aprendizaje integradas en una estructura mayor.	5.- Tratamiento sistémico de las Estrategias de enseñanza y las de aprendizaje en la estrategia instruccional	
1.10.- Enseñanza y aprendizaje son procesos totalmente separados que tienen una interacción entre si			
1.12.- Enseñanza y aprendizaje procesos diferentes pero interrelacionados			
3.9.- La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes pero íntimamente relacionados			
2.18.- La estrategia de enseñanza debe promover explícitamente la comprensión y la metacognición del proceso de aprendizaje			
3.29.- La Estrategia de aprendizaje debe estar incluida en la estrategia instruccional			
3.30.- La estrategia instruccional debe contener a la estrategia de enseñanza.			
2.19.- El docente debe enfocarse más en promover aprendizajes que en diseñar enseñanza	9.- Inclusión de la estrategia de aprendizaje en la estrategia de enseñanza		
4.15.- La misma estrategia de enseñanza debe contemplar el nivel de aprendizaje aspirado			
2.23.- Aprendimos a transmitir conocimientos pero no a enseñar a otros como apropiarse de ese conocimiento			

**Cuadro N° 5.2**

**Relaciones entre las expresiones de los informantes y la Categoría Fenomenológica Esencial Universal “Componentes conceptuales en la Estrategia de Enseñanza”**

<b>Expresiones de los informantes</b>	<b>Temas Esenciales</b>	<b>Categorías Fenomenológicas Esenciales Individuales Sintetizadas</b>	<b>Categorías Fenomenológicas Esenciales Universales</b>
1.11.- Ninguna acción didáctica se inicia si no hay motivo ni necesidad para hacerla.	10.- Consideración de la motivación e intereses del estudiante en el diseño de la Estrategias de enseñanza	6.- Consideración del estudiante en el diseño de la estrategia de enseñanza	2.- Componentes conceptuales en la estrategia de enseñanza
1.20.- El diseño de estrategias debe ser humanizado, es decir considerar las características de los estudiantes.			
1.23.- La estrategia de enseñanza debe contener los intereses, motivaciones y valores			
3.14.- Para diseñar una estrategia lo primero que debo tomar en cuenta son las características e intereses de la audiencia como edad, sexo, habilidades, capacidades u estilo de aprendizaje			
3.22.- Los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza dependen de los intereses de los estudiantes.			
3.5.- Es necesario relacionar los objetivos de los aprendizajes con los intereses de los estudiantes			
1.21.- Si yo promuevo todas las estrategias de aprendizaje, cada quien se arregla a su manera de aprender.	11.- Características de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje en la estrategia de enseñanza.		
3.15.- Estrategia, método, técnica, recursos de la estrategia de enseñanza debe depender de las características de la audiencia			
1.22.- El docente debe ejercer diferentes roles en la estrategia de enseñanza según el tipo de estudiante			
3.1.- La estrategia de enseñanza depende de a quién va dirigida			
1.30.- Se debe consideración el canal de percepción del estudiante en la estrategia de enseñanza			
2.24.- Tipo de aprendizaje y canal de aprendizaje según tipo de contenido en la estrategia de enseñanza.			
3.4.- Estilos de aprendizaje e intereses personales deben ser considerados en la estrategia de enseñanza			
3.11.- La estrategia de enseñanza debe considerar los diferentes estilos de aprendizaje			
3.19.- La estrategia de enseñanza debe estar determinada por los estilos de aprendizaje			
1.13.- El proceso de enseñanza debe promover acciones para que la persona tome conciencia de			

cómo aprende	del proceso de aprendizaje en la estrategia de enseñanza.	previos, tipo de conocimiento, contenido, objetivo, y metacognición en la estrategia de enseñanza	
2.30.- La metacognición es indispensable en el proceso de aprendizaje			
2.10.- Estamos dejando por fuera la metacognición, la autorreflexión del estudiante			
2.22.- Se recomienda la verbalización de lo que piensa el estudiante como estrategia de metacognición			
2.16.- Al ceder el control el estudiante toma sus decisiones y hace metacognición de cómo se apropia del significado			
2.15.- Cuando tú induces la estrategia de elaboración, además debes supervisar para que ocurra la metacognición.			
2.14.- Yo le saco provecho al copia y pega haciendo que el estudiante analice, parafrasee la información que copió y pegó.			
2.28.- El aprendizaje colaborativo es otro aspecto importante incorporar en la estrategia de enseñanza			
2.25.- La estrategia de enseñanza debe contemplar tomar decisiones, como forma de apropiarse o aprender el contenido o conocimiento			
1.31.- Construcción de la estrategia de enseñanza se debe hacer a partir del conocimiento previo del estudiante			
3.8.- Con las estrategias de enseñanza se puede mejorar y/o modificar los conocimientos previos			
4.24.- Se debe decidir si los conocimientos previos se suponen o se trabajan en la estrategia			
2.32.- El alumno debe aprender a ser estratégico en su aprendizaje			
2.36.- Se debe dar la oportunidad al estudiante de aprender corrigiendo el mismo sus errores			
2.37.- Se deben considerar los recursos que requiere el estudiante de acuerdo al contenido	15.- Tipo de conocimiento, contenido y objetivo en la estrategia de enseñanza.		
3.20.- El tipo de estrategia de aprendizaje depende del tipo de objetivo.			
4.16.- La estrategia tiene que ver con lo que se enseña o la naturaleza del contenido			
1.37.- Considerar diferentes estrategias y tiempos de aprendizaje según el tipo de conocimiento			
3.7.- La estrategia de enseñanza no se diseña con la intención de que el estudiante apruebe sino para que aprenda			
1.19.- Es más común diseñar estrategias en función de contenidos que para promover procesos			
4.13.- Se considera un error cuando en la estrategia desaparece el objeto o el objetivo pasa a segundo plano			
4.14.- Cuando se invierten objetivo y estrategia no hay aprendizaje significativo			

4.19.- Para mí la secuencia o estrategia debe tener claro cuál es el objetivo de aprendizaje				
4.26.- La estrategia de enseñanza debe propender a la comprensión del qué y para que del objetivo				
3.3.- La estrategia de enseñanza necesita una mediación e instrucciones claras	13.- La estrategia de enseñanza como proceso de mediación del aprendizaje.	8.- Mediación, transferencia y visión de problema en la estrategia de enseñanza		
4.17.- El docente diseña la estrategia de enseñanza de acuerdo al estilo de aprendizaje del estudiante para mediar en el aprendizaje				
3.12.- Debo preguntarme si voy a generar o mediar el proceso de aprendizaje del estudiante				
4.12.- Los modelos de enseñanza centrados en el producto fueron superados por los modelos de enseñanza centrados en el proceso				
1.14.- Enseñanza específica por áreas o transferencia es una forma de innovar				
3.23.- A mí me ha funcionado trabajar desde la práctica y desde la transferencia	20.- La transferencia como objetivo de la estrategia de enseñanza.			
1.34.- El conocimiento informal es el que se transfiere y aplica				
1.41.- La estrategia como medio para que la gente comprenda logre la competencia y transfiera conocimiento				
2.29.- Propiciar actividades donde el estudiante transfiera a la práctica lo que aprendió				
3.13.- Yo le pido que trabaje con transferencia para que haga anclaje y pueda no volver a repetir				
4.27.- Yo parto de problematizar el contenido preguntándole para que le sirva.				
3.25.- Yo exploro no solamente desde el conocimiento académico, sino desde el conocimiento práctico y virtual.				
2.11.- Acostumbramos al estudiante que el docente es el que toma todas las decisiones		22.- La visión de problema en la estrategia de enseñanza		
2.12.- Cuando el estudiante aprende a hacer solo lo que quiere el docente se origina el copia y pega				
3.2.- Nosotros como estudiantes no debemos ser creadores del antojo del enseñante				

**Cuadro N° 5.3**

**Relaciones entre las expresiones de los informantes y la Categoría Fenomenológica Esencial Universal “El Docente en los resultados de la Estrategia de Enseñanza”**

Expresiones de los informantes	Temas Esenciales	Categorías Fenomenológicas Esenciales Individuales Sintetizadas	Categorías Fenomenológicas Esenciales Universales
<p>1.32.- El conocimiento tiene relación con la nota. Si saca buena nota debe haber adquirido el conocimiento.</p> <p>1.33.- Es necesario considerar además la evaluación cualitativa como indicador de aprendizaje</p> <p>1.38.-La estrategia de evaluación debe evidenciar las concepciones de enseñanza y de aprendizaje</p> <p>1.40.-La estrategia de enseñanza debe evolucionar en función de los resultados de la evaluación</p> <p>1.21.- Verbalización de la Metacognición para saber si el estudiante está comprendiendo</p> <p>2.33.- Importancia de que la estrategia de evaluación evalúe el objetivo y no otra cosa como la estrategia</p> <p>2.35.- Evaluar el objetivo y no la estrategia o el proceso y no el producto.</p> <p>2.13.- Se obvia el proceso de aprendizaje y se evalúa solo el producto “origen del copia y pega”</p> <p>2.34.- Las actividades de la estrategia deben ser ejecutadas por los alumnos.</p>	<p>19.- La evaluación en la estrategia de enseñanza.</p>	<p>9.- La evaluación y la investigación en la estrategia de enseñanza</p>	<p>3.- El docente en los resultados de la estrategia de enseñanza</p>
<p>4.8.- Los referentes teóricos de los trabajos en estrategias son solo españoles</p> <p>4.9.- No veo avances cuando se trabajan con los mismos referentes</p> <p>4.10.- Los trabajos de investigación deben tener, además de referentes teóricos globales, una teoría específica que desarrolla</p> <p>4.22.- Si el profesor es el que no lo está haciendo bien ¿Cómo pretendo resolver el problema trabajando con el estudiante? Entonces los trabajos deben tener una estructuración retórica coherente</p> <p>4.11.- Un estado del arte o referentes más amplio favorece una investigación innovadora</p>	<p>16.- Los trabajos de investigación y la estrategia de enseñanza.</p>		
<p>1.17.- El constructo de diseño de estrategias se queda siempre estático en el tiempo</p> <p>2.7.- Nosotros los docentes lo que hemos aprendido son recetas que llamamos estrategias</p> <p>1.18.- Yo sigo diseñando estrategias tal cual</p>	<p>17.- Aspectos a mejorar en la educación formal sobre estrategias.</p>	<p>10.- Balance de los logros obtenidos con la aplicación de las</p>	

como me enseñaron		estrategias de enseñanza	
4.1.- Nosotros vimos <b>solo</b> un curso que se llamaba Estrategias y Recursos Instruccionales			
4.3.- Yo reflexionaba empíricamente en función del contenido, la manera de que mis estudiantes aprendieran o de que yo enseñara			
4.5.- Cuando yo comienzo a trabajar en la universidad, comencé a leer a toda esta gente de estrategias			
4.4.- Existen deficiencias de formación curricular a nivel de pregrado			
2.6.- Los resultados de las estrategias siguen siendo los mismos desde 1970	21.- Los resultados obtenidos con la aplicación de estrategias de enseñanza.		
4.20.- Si tanta gente se ha quemado los sesos diseñando estrategias hay que buscar porque aún no hay resultados satisfactorios			
2.26.- Si nos avocamos a aprender a diseñar estrategias es mucho lo que podemos lograr			
4.28.- Los resultados se ven en la práctica en el feed back que dan los estudiantes			
1.42.- Los resultados de una estrategia de enseñanza dependen también de los medios de comunicación que se empleen			
1.16.- Tú al reflexionar los resultados tu afinas tus estrategias de aprendizaje			
4.18.- Para mí lograr el aprendizaje tiene que ver con cómo desarrollas a profundidad, planificación de actividades en función del contenido	23.- El docente en los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza.		
4.23.- El estudiante debe leer y escribir desde su disciplina. Esto es lo que Yo llamo alfabetización académica			
4.21.- Yo creo que el problema es nuestro, de los docentes que no aplicamos lo que predicamos			
2.9.- Como docentes primero tienes que aprender ese contenido y como apropiarte de él. Es decir estudiarte la clase previamente			
2.31.- Cuando Tú te estudias el contenido, te apropias del conocimiento estas más apto para dar la clase			
3.17.- Puedes hacer como consideres siempre y cuando lo sustentas con una base teórica o experiencial			
2.20.- Es más fácil aprender recetas que meterse con el aprendizaje			
3.6.- La negociación del plan de evaluación para que el estudiante se comprometa con el objetivo			

A continuación, haciendo uso de los cuadros 5.1, 5.2 y 5.3, se amplía el significado de los hallazgos obtenidos en cada “Categoría o Tema Esencial”, expresándola con un nivel de abstracción mayor al fáctico, usando aun las expresiones de los informantes con lenguaje propio, lo cual se presenta a continuación:

I.- Síntesis de las expresiones de los informantes relacionadas con la Categoría Fenomenológica Esencial Universal “La comunicación coherente en la Estrategia de Enseñanza”. En cada uno de los siguientes numerales se sintetizan las expresiones los informantes contenidas en cada uno de los Temas Esenciales:

1. Expresiones 1.2, 1.3 y 2.1: en líneas generales los informantes expresan que las Estrategias de Enseñanza son procesos utilizados por el Docente para desarrollar la clase, que estos procesos están influidos por la psicología de la educación porque son resultado de la aplicación de esta disciplina a la educación y que se iniciaron cuando prevalecía el enfoque conductista del aprendizaje. Estas expresiones son relativas a la definición y origen del concepto de estrategia de enseñanza, cuyo conocimiento es importante cuando se desea establecer una efectiva comunicación sobre este tema.

2. Expresiones 1.15, 2.2, 2.3, 2.4, 2.8: indican que los informantes piensan que la definición de Estrategia de Enseñanza y Estrategia Instruccional es una decisión personal, o que depende del autor que se asuma, o que no existe diferencia entre ambos conceptos. Esto indica que no se tiene una definición formal, clara y unívoca y que en estas definiciones no se considera el aprendizaje como objetivo diferenciador. Esto lleva a pensar que las definiciones de estos conceptos se maneja desde las creencias y/o concepciones de los docentes y no desde sus conocimientos científicos o episteme. Según las bases teóricas estos dos conceptos son esencialmente diferentes. Esta claridad conceptual facilitaría la comunicación coherente al referirse a estos conceptos.

3. Expresiones 1.4, 1.5, 1.6, 1.8: indican, al igual que el caso anterior, que los informantes muestran creencias y/o concepciones de conceptos relacionados con el aprendizaje, tales como teorías y estrategias, los cuales son diferentes o desconocen

aspectos esenciales de los mismos contenidos en las bases teóricas formales. El uso de los términos y conceptos con su significado epistémico es factor determinante de una comunicación coherente y efectiva cuando los mismos están involucrados.

4. Expresiones 2.5, 4.2, 4.6, 4.7: dentro de la categoría universal “comunicación coherente”, aparece mencionada en las expresiones de los informantes el término Estrategia Didáctica como una suerte de estrategia genérica que involucra a la estrategia instruccional, a la estrategia de enseñanza y a la estrategia de aprendizaje lo cual lógicamente influiría en la comunicación coherente sobre estrategias al representar otro término que se pueda confundir con los anteriores. En las bases teóricas se puede observar que “este nuevo tipo de estrategia” se puede catalogar como una estrategia de enseñanza que desarrolla una teoría específica basada en la didáctica. Como se observa esta proliferación de términos promueve una confusión conceptual.

5. Expresiones 3.16, 3.21, 3.24, 3.26, 3.27: las cuales indican que existe deficiencia por parte de los docentes en el manejo de procesos cognitivos, en este caso se evidencia falta de abstracción de elementos esenciales sobre estrategias, conocimiento, creencias, concepciones; desconocimiento que lógicamente afecta la comunicación coherente. Los informantes no hicieron abstracción al contestar preguntas referidas sobre estos aspectos. Este aspecto puede ser indicador de una deficiencia en el desarrollo de los procesos cognoscitivos en la formación del docente, en este caso la capacidad de abstracción.

6. Expresiones 1.7, 1.9: indican indefinición y/o confusión de elementos esenciales sobre aprendizaje y teorías de aprendizaje. Esta falta de claridad conceptual influye en la comunicación entre personas que manejan estas estrategias cuando se aplican estos conceptos en la estrategia de enseñanza.

7. Expresiones 1.36, 3.18, 3.32, 2.27: expresiones de conciencia de los informantes que denotan que la estrategia de enseñanza debe incluir la estrategia de aprendizaje con una concepción de aprendizaje entendido como comprender y construcción del conocimiento y evitar la concepción de aprendizaje como repetición del conocimiento.

8. Expresiones 1.28, 1.29, 1.39, 3.10: manifiestan la necesidad de que ocurra, dentro de la estrategia de enseñanza, la conciliación de las creencias del docente y las del estudiante, esto quiere decir que la concepción de aprendizaje de ambos deben ser uniformes si se desea lograr el objetivo de la estrategia, lo cual también es necesario para que ocurra una comunicación coherente cuando se habla de estrategias. Este elemento resulta innovador dentro del ámbito del IPMJM Siso Martínez como producto mostrado en este trabajo.

9. Expresiones 1.28, 1.29, 1.39, 3.10: expresan la existencia de concepciones del docente y del estudiante sobre enseñanza y conocimiento según las cuales las mismas pueden ser diferentes, son individuales, manejan el accionar de ambos y que deben unificarse dentro de la estrategia. La consciencia de la existencia de estos aspectos así como la necesidad de unicidad de las mismas es importante para el logro de los objetivos de las estrategias de enseñanza que se diseñen y además están relacionados con la importancia de hablar el mismo lenguaje. Como producto importante de estas expresiones resulta la relación de las estrategias de enseñanza con las creencias sobre el conocimiento y enseñanza.

10. Expresiones 1.10, 1.12, 2.18, 3.9, 3.29, 3.30,: manifestaciones coincidentes de que las Estrategias de Enseñanza y las Estrategias de Aprendizaje son dos procesos diferentes pero íntimamente relacionados y que ambas a su vez deben estar incluidas en una estructura superior o Estrategia Instruccional en la cual además se promueva la metacognición y la comprensión del proceso de aprendizaje. Comprender esta estructura es necesario para que la comunicación sobre este tema sea coherente y efectiva. Estas afirmaciones llevan a un aporte de este trabajo, consistente en la conveniencia de inclusión de la estrategia de aprendizaje dentro de la estrategia de enseñanza y ambas a su vez dentro de una estructura superior como la estrategia instruccional.

11. Expresiones 2.19, 2.23, 4.15: establecen específicamente que las Estrategias de Enseñanza deben incluir a las Estrategias de Aprendizaje necesarias para el logro de los aprendizajes deseados con la misma. Este se constituye en una conclusión que puede resultar interesante y útil dentro del tema de las estrategias.

Las expresiones de los informantes dentro de esta categoría fenomenología esencial universal “La comunicación coherente en la Estrategia de Enseñanza” muestran que en la actualidad se presentan situaciones de hecho, las cuales evidencian desviaciones en esencias de significado que manejan los docentes respecto al conocimiento formal, las cuales además funcionan contrarias al logro de los propósitos perseguidos con las estrategias de enseñanza. Entre estas situaciones de hecho se mencionan: conocimiento formal y científico de los orígenes y definiciones de las estrategias de enseñanza como base de conceptos fundamentales: estrategia instruccional, estrategia de enseñanza, estrategia de aprendizaje, teoría de aprendizaje, enseñanza, instrucción, concepciones y creencias de enseñanza, aprendizaje, conocimiento. Resaltan como expresiones innovadoras relativas a las estrategias de enseñanza: la necesidad de consideración de las creencias y concepciones de docentes y estudiantes, la necesidad de conciliación de las mismas sobre enseñanza, aprendizaje, conocimiento y la estrategia de enseñanza conteniendo a la estrategia de aprendizaje necesaria para el logro de los objetivos como elementos influyentes en los resultados de las estrategias.

II.- Síntesis de las expresiones de los informantes relacionadas con cada Tema Esencial correspondiente a la Categoría Fenomenológica Esencial Universal “Componentes conceptuales en la Estrategia de Enseñanza”:

1. Expresiones 1.11, 1.20, 1.23, 3.5, 3.14, 3.22: los informantes expresan que, en el diseño de las estrategias de enseñanza y sus objetivos se deben considerar los intereses, motivaciones y características específicas de los participantes. Esto es importante en los resultados y según las expresiones son la forma de imprimirle un carácter humano a la estrategia.

2. Expresiones 1.21, 1.22, 1.30, 2.24, 3.1, 3.4, 3.11, 3.15, 3.19: manifestaciones de la conveniencia de considerar, en el diseño de la estrategia de enseñanza, características de los participantes como estilos de aprendizaje, canal de aprendizaje, tipo de aprendizaje.

3. Expresiones 1.13, 2.10, 2.14, 2.15, 2.16, 2.22, 2.25, 2.28, 2.30, las cuales manifiestan la importancia de considerar, en el diseño de las estrategias de

enseñanza, los procesos metacognitivos, para lo cual proponen técnicas como la verbalización de las creencias en el proceso de aprendizaje para tomar conciencia del proceso de aprendizaje, autorreflexión sobre las creencias, ceder el control al estudiante de en el proceso de realización de la tarea, sacar provecho al copia y pega permitiéndole al estudiante la explicación o defensa de los resultados.

4. Expresiones 1.31, 2.32, 2.36, 3.8, 4.24: manifiestan, además de la importancia de los conocimientos previos en el diseño de la estrategia de enseñanza, el dilema si los conocimientos previos se deben suponer o se deben trabajar dentro de la estrategia.

5. Expresiones 1.19, 1.37, 2.37, 3.7, 3.20, 4.13, 4.14, 4.16, 4.19, 4.26: las expresiones acerca de la importancia de tener claro el objetivo y el tipo de objetivo en el diseño de la estrategia para priorizar la evaluación del logro del objetivo y evitar la distorsión representada por la evaluación de la ejecución de la estrategia de enseñanza por el estudiante.

6. Expresiones 3.3, 3.12, 4.12, 4.17: indican la importancia de concebir la estrategia de enseñanza como un proceso de mediación del proceso de aprendizaje del estudiante.

7. Expresiones 1.14, 1.34, 1.41, 2.29, 3.13, 3.23, 3.25, 4.27: indican su experiencia con el uso de la técnica de la transferencia de conocimientos teóricos a la práctica para el anclaje del conocimiento y evitar el aprendizaje por repetición, aprovechando además el conocimiento informal y concientizando la utilidad del logro del objetivo en su vida práctica.

8. Expresiones 2.11, 2.12, 3.2: manifiestan que un elemento a considerar en el diseño de la estrategia de enseñanza con visión u orientación de problema, donde se plantea el punto de inicio y el punto de llegada pero no se especifica y se da libertad al estudiante para decidir sobre la trayectoria a seguir. Las expresiones de los informantes consideran inconveniente la visión de ejercicio en la estrategia según la cual se especifica detalladamente el procedimiento paso a paso, debido a que así se promueven aprendizajes repetitivos.

Esta categoría fenomenológica esencial universal “Componentes conceptuales en la Estrategia de Enseñanza” agrupó todas las expresiones de los informantes relativas a sus concepciones sobre los elementos a considerar en el diseño de la estrategia de enseñanza tales como: estilos, tipos, canales de aprendizaje, conocimientos previos, así como de sus intereses y motivaciones. Además la orientación debida de la estrategia de enseñanza como un proceso de mediación, transferencia de conocimientos y la visión de problema. Es de mencionar que la mayoría de estos elementos son de usual consideración como lineamientos de diseño de estrategias, sin embargo el investigador desea hacer énfasis en la importancia de concientizar la necesidad del mayor peso en la evaluación del logro del objetivo y no a la evaluación de la ejecución de la estrategia por parte del estudiante.

III.- Síntesis de las expresiones de los informantes relacionadas con los Temas Esenciales correspondientes a la Categoría Fenomenológica Esencial Universal “El Docente en los resultados de la Estrategia de Enseñanza”:

1. Expresiones 1.21, 1.32, 1.33, 1.38, 1.40, 2.13, 2.33, 2.35: creencias y/o concepciones de los informantes quienes piensan que la evaluación en la estrategia de enseñanza: debe contener evaluación cuantitativa y cualitativa, contemplar en la evaluación la consideración de las creencias y concepciones de los estudiantes sobre lo que piensan que es enseñar, sobre aprender y sobre la conveniencia, de que las estrategias de evaluación evolucionen según los resultados de la misma. Nuevamente se menciona la importancia de evaluar el objetivo y no la estrategia.

2. Expresiones 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.22: uno de los informantes colocó sobre la mesa el tema de la influencia de los trabajos de investigación en los resultados obtenidos con las estrategias de enseñanza; resaltando la necesidad de ampliación de las fuentes de referentes teóricos más allá de los autores españoles para favorecer la innovación, la necesidad de explicitar suficientemente la teoría específica que se desarrolla en una estrategia y la conveniencia de exigir mejor estructuración retórica de los trabajos.

3. Expresiones 1.17, 1.18, 2.7, 4.1, 4.3, 4.4, 4.5: relativas a las creencias y concepciones de los informantes relativas a las deficiencias de la educación formal

sobre estrategias de enseñanza, las cuales están influyendo en los resultados que se obtienen con la aplicación de las mismas, expresadas como: la cantidad de cursos sobre estrategias son insuficientes, estudiarse en pregrado como un constructo estático en el tiempo constituido por recetas.

4. Expresiones 1.16, 1.42, 2.6, 2.26, 4.20, 4.28: se refieren a opiniones sobre los resultados obtenidos con la aplicación de las estrategias de enseñanza e indican que los mismos, desde 1970, no han sido satisfactorios pero que pueden mejorar si se aplica un proceso de reflexión sobre su base y diseño. Así mismo expresan su convicción que si se analizan los resultados se pueden esperar mejores resultados, opinión que da buenos augurios a esta investigación.

5. Expresiones 2.9, 2.20, 2.31, 3.6, 3.17, 4.18, 4.21, 4.23: refieren aspectos deseables en el diseño y aplicación de estrategias de enseñanza bajo la responsabilidad del docente, los cuales influyen en los resultados que se obtienen, como son la necesidad de: (a) que ocurra la planificación y estructuración de la clase, (b) el previo estudio y preparación de los contenidos por el docente, quien debe aplicar en su proceso lo que predica y (c) sugieren la estrategia de la alfabetización académica, que significa utilizar la bibliografía establecida en la disciplina que se enseña, como estrategia de promoción de la redacción y la comprensión de la lectura.

Esta categoría fenomenología esencial universal “El Docente en los resultados de la Estrategia de Enseñanza” agrupa las expresiones de los informantes clave que fueron categorizadas como mostrativas de concepciones acerca de: (a) la evaluación, (b) la influencia de los trabajos de investigación en los resultados obtenidos con las estrategias de enseñanza y (c) aspectos a mejorar en la formación sobre estrategias. Se mencionan expresiones como: la necesidad de evaluar los objetivos y no las estrategias, la responsable y recomendable actitud docente de planificación de la clase ya sea en base a estructura de contenidos o de promoción de procesos a desarrollar en los estudiantes, la estructuración retórica coherente de los trabajos de investigación y la explicitación de la teoría específica que se desarrolla en la estrategia de enseñanza.

La estructura descriptiva global se visualiza como un plano constituido por el significado de la estrategia de enseñanza cuya estabilidad y funcionalidad depende de tres bases constituidas por las esencias de significado de las categorías fenomenológicas esenciales universales cuyo desarrollo le suministra estabilidad y funcionalidad a la estrategia de enseñanza.

Hasta este momento de la investigación se considera dentro de los alcances propuestos en el segundo objetivo específico relativo a la interpretación de las creencias de los informantes clave relativas a las Estrategias de Enseñanza.

### **Discusión de los resultados**

En esta parte de la investigación se realizó la discusión, con la intención de relacionar lo fenomenológicamente descrito con lo teórico previamente establecido en otras investigaciones sobre el problema investigado, comparando e integrando ambos aspectos. Este es propiamente el proceso de teorización, el cual se realizó mediante la técnica de la contrastación-triangulación. El momento fenomenológico fue histórico-critico, debido a que se planteó un contraste entre la estructura fenomenológicamente descrita en el análisis y lo teórico previamente establecido en teorías, investigaciones y estudios. El tipo de reducción fue intersubjetiva trascendental, porque se redujo lo universalmente esencial, para dar paso a lo intersubjetivo trascendental, expresando la forma como son interpretadas las estrategias de enseñanza. La acción del investigador fue realizar un análisis de las bases teóricas e investigaciones similares a la reflejada en la estructura fenomenológica descrita y comparar dicha estructura con las conclusiones contenidas en tales investigaciones.

Las expresiones obtenidas en el análisis anterior para cada Categoría o Tema Esencial fueron usadas para estructurar razonamientos teóricos, mediante la técnica de la comparación-contrastación con los planteamientos establecidos en las diferentes investigaciones referidas en las bases teóricas. Estas expresiones recogen todos los elementos recabados sobre las creencias y concepciones de los informantes, relativas a las estrategias de enseñanza, las creencias y/o concepciones y los constructos

relacionados. Estos elementos teóricos se analizaron en el orden en que fueron apareciendo en el análisis antes mencionado.

Según Morales, (2014) “el proceso cognoscitivo de teorización” consiste en describir y manipular categorías y relaciones entre ellas, mediante la percepción, comparación, contrastación, adición, ordenación, establecimiento de nexos y relaciones y la especulación entre otras. En investigación cualitativa la descripción se hace mediante la categorización. Conocer una realidad es saber describirla y saber referenciarla mediante juicios compuestos por ideas y conceptos. La concordancia entre el intelecto y la cosa real, es decir, la concordancia entre lo pensado por el sujeto y el objeto de investigación solo es posible mediante el lenguaje con el cual se expresa esa realidad, por ello la pertinencia del lenguaje juega un papel trascendental en la teorización.

Martínez (2006), sobre el proceso de teorización, puntualiza que las actividades mentales del proceso de teorizar son similares a las actividades cotidianas, consisten en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos, especular; en síntesis: describir y manipular categorías y relaciones entre ellas. Las teorías no se derivan de los datos sino que se inventan para explicarlos, son conjeturas relativas a las relaciones y a las uniformidades y regularidades entre ellos.

Estos dos razonamientos fueron usados para definir y orientar el trabajo de teorización de esta investigación. Además, conociendo que según Feroso (1989) la fundamentación teórica de la investigación acredita la intervención práctica y técnica en base a los resultados de la misma y habiendo fundamentado teóricamente la presente investigación, se acredita la acción pedagógica en base a los resultados de la misma.

De estas dos definiciones de teorización se pueden inferir dos posibles concepciones sobre lo que debe ser la generación de teoría propuesta como objetivo de esta investigación: a) la teorización como producto, según la cual el resultado debería ser un constructo secuencial y estructurado, el cual no se observa en el presente caso; y b) la teorización como proceso, según la cual teorización consiste en

la aplicación y ejecución de todas las acciones formuladas por Morales y por Martínez, según vayan siendo exigidas por el desarrollo de la investigación cualitativa (Morales define la teorización como proceso cognoscitivo). Esta segunda posibilidad es la que se puede observar en el resultado de este trabajo, en cierta forma es una respuesta natural a la tercera pregunta de investigación, formulada: ¿Cuáles son los elementos teóricos sobre las creencias de los docentes del IPMJM Siso Martínez relativas a las estrategias de enseñanza, las cuales puedan ser adoptadas como bases teóricas para mejorar los resultados obtenidos con el diseño y aplicación de las estrategias de enseñanza a nivel de pregrado?

Entonces este resultado está estructurado y presentado como una secuencia de elementos teóricos, derivados de la contrastación-triangulación y relacionados con el diseño y aplicación de las estrategias de enseñanza cuyo desarrollo se presenta a continuación:

1.- Dentro de las expresiones de conciencia de los informantes se observan una diversidad de creencias sobre las definiciones y significados de Estrategia de enseñanza y estrategia instruccional, entre otras: (a) son asignados a criterio personal del docente, (b) dependen del autor que se consulte, (c) significan lo mismo resultando indiferente cual nominación emplear, (d) no existen estrategias de enseñanza sino estrategias instruccionales, (e) la estrategia didáctica es una estrategia instruccional y de enseñanza. Según esta diversidad de creencias estos tipos de estrategias no tendrían ningún significado específico per sé, lo que provocaría que los significados de ambos tipos de estrategias tendrían múltiples significaciones según quien las define, imposibilitando un entendimiento unívoco entre las personas cuando se hable de estos diferentes constructos, atentando contra una comunicación coherente.

En contraposición a esta situación, dentro de las bases teóricas de esta investigación, se encuentran las definiciones formales de los constructos Estrategias de Enseñanza y Estrategias Instruccionales, las cuales contienen elementos esenciales (o invariables) bien definidos, los cuales son básicos y prácticamente oficiales en los textos usados en la formación académica de pregrado.

En las bases teóricas también se incluye lo que significa la “definición de algo” como la determinación conceptual clara, breve y completa de ese algo mediante la identificación de solo sus “características esenciales” (Ríos, 2004).

Sobre esta base, la creencia de la posibilidad de multidefinición de los constructos antes referenciados se presenta ilógica e inconveniente a los efectos de la comunicación coherente, cuando se trata sobre los diferentes tipos de estrategias. Morales (2014) al referirse a la pertinencia del lenguaje, para lograr la concordancia de lo pensado por el sujeto con el objeto referido, coincide con esta necesidad de manejar definiciones uniformes, aunque no idénticas, con elementos esenciales comunes para estos constructos, o sea, la necesidad establecer un marco común y homogéneo de clasificación para permitir la comunicación dentro de la comunidad investigadora. Esta necesidad también es planteada por Sandín (2003) quien expresa que el problema de usar indistintamente los diferentes términos de “estrategia” es que la pluralidad de términos, usados con diferentes sentidos, lejos de simplificar dificulta la tarea de establecer un marco común. Por ello propone unas definiciones de acuerdo a sus elementos esenciales. También Flores (1998) se refiere a dificultades de aprendizaje debidas a la diversidad de significados asignados por docente y por estudiantes a las creencias y/o concepciones sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje.

Es por todo lo antes expuesto que se concluye en la necesidad de manejar significados uniformes sobre estos constructos si se desea lograr una comunicación coherente que promueva los objetivos previstos por los mismos.

En el caso de las estrategias de enseñanza, según Díaz (2006), las definiciones formales contienen elementos esenciales, como: que son “procedimientos intencionales” “usados intencionalmente por los docentes” “para promover aprendizajes significativos en sus estudiantes”, los cuales deberían darle un significado claro y uniforme.

Las estrategias instruccionales, por su parte, se definen formalmente como un “conjunto de procedimientos, acciones deliberadas y arreglos organizacionales” “planificadas por el docente” “para llevar a cabo la situación de Enseñanza

Aprendizaje”. En consecuencia, este entorno es un contexto amplio de planificación del hecho educativo, el cual puede contener otros procedimientos más específicos, como las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. (Szcurek, 1.989) como de hecho se plantea en las bases teóricas.

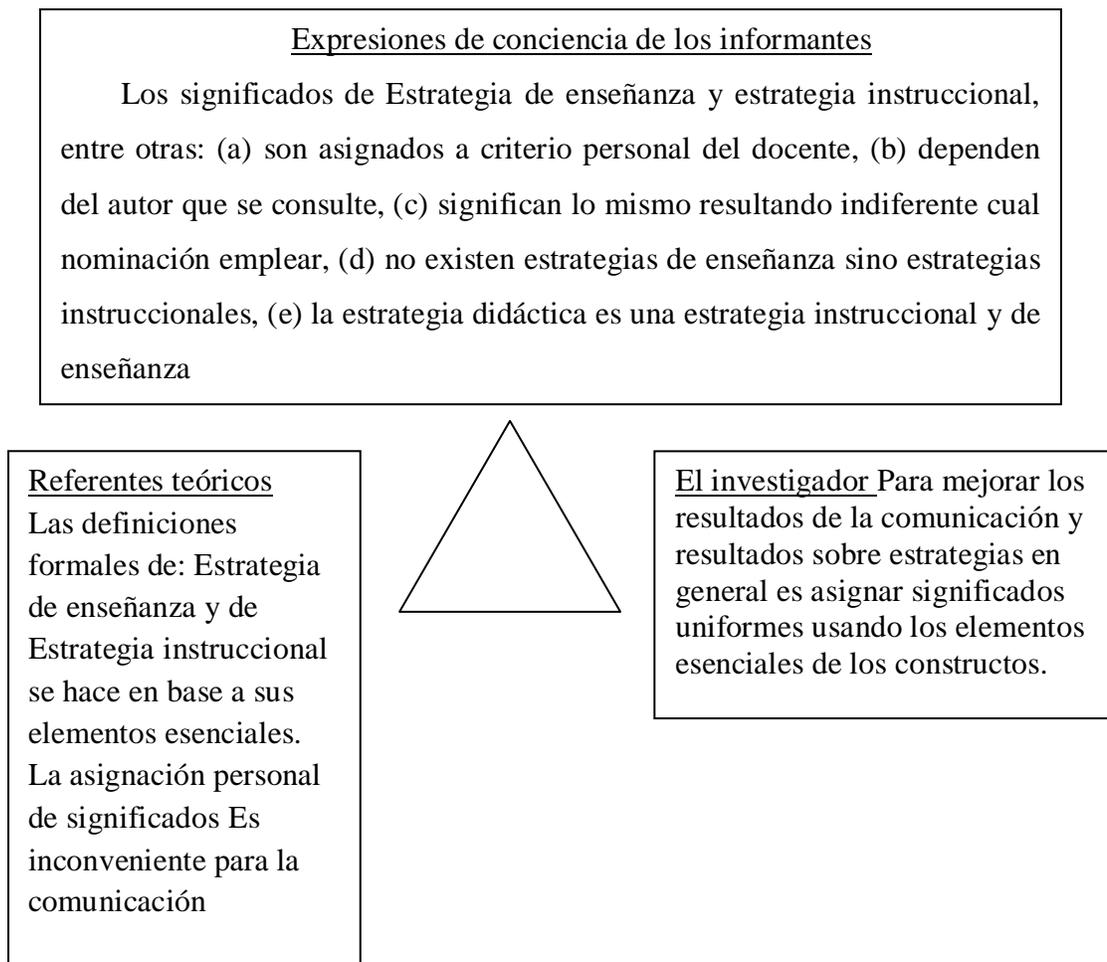
Estos contenidos esenciales deberían proveer un significado suficientemente diferenciado, aunque relacionado de la estrategia de enseñanza y la estrategia instruccional. La estrategia de enseñanza tiene por objetivo la promoción de aprendizajes significativos y la estrategia instruccional, por su parte, se propone la organización de la logística del hecho educativo. Desde esta óptica no deberían existir confusiones en sus definiciones ni usos.

Esta confusión de significados puede conducir a objetivos diferentes al deseado cuando se diseña sobre la base de estas inconsistencias, como lo ejemplifican las expresiones: 2:20.- Para mí es más fácil hacer recetas que meterme con el aprendizaje, o 2.8.- Organizo como transmitir conocimiento pero no como el estudiante se apropie del mismo. Puede ocurrir que el docente, quien no tenga claros los elementos esenciales de cada estrategia, crea que está diseñando una estrategia de enseñanza para promover aprendizajes y en realidad solo este logrando ordenar la logística del hecho educativo.

Dentro de este mismo contexto se menciona un aspecto interesante, el cual aparece mostrado en las expresiones de los informantes sobre el concepto de “Estrategia Didáctica”, el autor, durante la aplicación de método fenomenológico y durante el análisis, adjetivó este concepto como “genérico”, por cuanto el informante respectivo lo expresó como una estrategia que involucra los conceptos de estrategia instruccional y los de estrategia de enseñanza, sin embargo según lo expresado por De La Torre (2006) en las bases teóricas, se puede verificar que esta estrategia didáctica, en el fondo, se puede calificar como una Estrategia de Enseñanza, por cuanto es un procedimiento y su objetivo es la promoción del aprendizaje, mediante el desarrollo de una “teoría específica” basada en “la interacción, la creatividad, la dinámica, el azar, entre otros”. El inconveniente de llamarla estrategia didáctica es que promueve innecesariamente confusión por la proliferación de términos, lo cual,

aumenta la confusión terminológica, ya que se hace pensar al lector que es algún otro tipo diferente de estrategia, paralela o diferente a la de enseñanza, cuando en el fondo no es más que un tipo específico de estrategia de enseñanza. Además existe la contraindicación conceptual según la cual la didáctica es una ciencia, y como tal su producto deben ser teorías y no maneras de practicarla. (Durkheim, 1992). En todo caso este es un tema que amerita un profundo debate, motivado al alto índice de uso que el término posee dentro de la población docente.

A continuación se presenta una ilustración del proceso de triangulación aplicado en este aspecto de la asignación de significados a constructos relacionados con las estrategias de enseñanza.



En esta investigación el investigador proporciona además alternativas ilustrativas y ejemplificantes de consideración de posibles tipos de estrategias de enseñanza, a continuación se ejemplifican de posibles tipos de estrategias de enseñanza según los resultados de la investigación de Kuhs y Ball (1986) quienes definieron que básicamente existen, entre otros, cuatro tipos de estrategias de enseñanza: (1) Centradas en el alumno: basadas en la construcción del conocimiento por el aprendiz, quien se implica activamente en la exploración y formalización de ideas, el docente es facilitador y estimulador del proceso, la evaluación se basa en la capacidad para validar, respaldar y defender conocimientos. (2) Centrado en el contenido con énfasis en la comprensión conceptual de ideas y procesos por el estudiante, la evaluación es similar al modelo anterior, la diferencia radica en que el modelo anterior los contenidos se organizan según las ideas e intereses de los estudiantes y en este se organizan según la secuencia y estructura del contenido por el docente. (3) Centrado en el contenido con énfasis en la ejecución: se centra en el contenido, las reglas son lo básico del conocimiento, se basa en resolver problemas aplicando reglas sistematizadas, el tiempo y la práctica son la forma de conseguir el aprendizaje, el papel del profesor es explicar, demostrar y definir el material, el estudiante participa, escucha, contesta, hace ejercicios. (4) Centrado en el aula: basado sobre modelos de clases efectivas, la actividad del aula está estructurada según conductas determinadas en estudios proceso-producto, el contenido lo define el currículo, el estudiante escucha, sigue directrices, responde preguntas y ejecuta tareas. Se resalta la importancia de concientizar que existen diversos tipos de estrategias de enseñanza, la importancia de conciliar profesor alumno el modelo que deciden aplicar y la influencia positiva en los resultados académicos de los modelos centrados en la comprensión de los contenidos.

2.- Un análisis similar al anterior se aplicó a las expresiones que indican la existencia de una situación según la cual no están claros los significados de los elementos básicos sobre constructos relacionados con el aprendizaje, como son teorías de aprendizaje y de estrategias de aprendizaje o que, al igual que el caso anterior, los mismos son asignados según criterios personales. En estas condiciones,

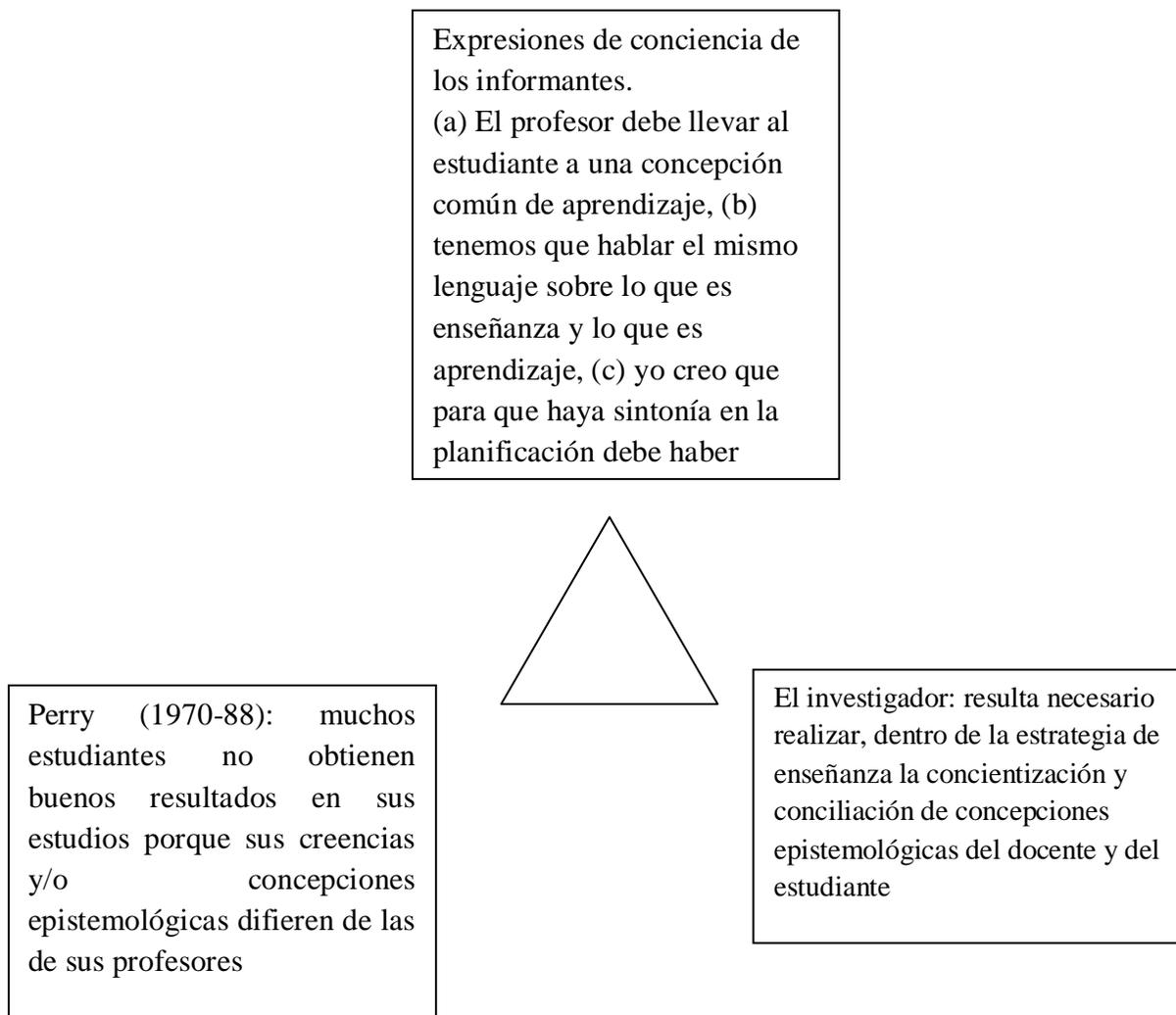
de no cumplir las condiciones de un conocimiento episteme, estas definiciones, al igual que los de las estrategias antes tratadas, adquieren visos de creencias y/o concepciones de los docentes y de los estudiantes. Evidentemente que, cuando en la comunicación sobre estos conceptos las definiciones manejadas no tienen, para los actores que intervienen en la misma, significados acordes con los elementos esenciales de sus definiciones, ocurren las mismas dificultades comunicativas antes estudiadas en el caso de las estrategias de enseñanza e instruccionales y que han sido contrastadas con referencias como Flores (1998) y Sandin (2003) quienes ya refirieron la existencia de problemas comunicativos y dificultades para explicitar las propias concepciones cuando los estudiantes y los docentes asignan diferentes significados a los términos básicos que emplean comúnmente en la comunicación. Para estos autores resulta necesario, conciliar, es decir unificar, entre el docente y el estudiante el significado de estos conceptos y para operativisar esta actividad sugiere exponer a los estudiantes a argumentos explícitos que relacionen la naturaleza el conocimiento con la naturaleza de la enseñanza. En otras palabras reflexionar sobre algunas posibles concepciones sobre estos constructos y sus implicaciones.

3.- Dentro de la categoría fenomenológica esencial universal de la comunicación coherente, quedaron también explícitas las expresiones de conciencia clasificadas en la categoría o tema esencial de la “Importancia de conciliar las creencias del docente y del estudiante sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje dentro de la estrategia de enseñanza”, pudiéndose mencionar expresiones como (a) el profesor debe llevar al estudiante a una concepción común de aprendizaje, (b) tenemos que hablar el mismo lenguaje sobre lo que es enseñanza y lo que es aprendizaje, (c) yo creo que para que haya sintonía en la planificación debe haber sintonía respecto a la dirección, entre otras.

Desde los inicios las investigaciones de Perry (1970-88) encontraron que muchos estudiantes no obtenían buenos resultados en sus estudios porque sus creencias y/o concepciones epistemológicas (sobre lo que es conocimiento, enseñanza y aprendizaje) diferían de las de sus profesores y definió nueve estadios posibles de estas creencias epistemológicas, o sea, nueve posibilidades de creencias

epistemológicas. Estos resultados coinciden con expresiones de conciencia mencionados por los informantes clave.

A continuación una gráfica representativa del proceso de triangulación de las informaciones relativas a la necesidad de conciliación de las creencias epistemológicas de los docente y de los estudiantes dentro de la estrategia de enseñanza.



Para realizar esta conciliación la estrategia de enseñanza se debe considerar primero un proceso de concientización sobre la existencia de estas creencias, para luego provocar un proceso de reflexión sobre la naturaleza de las mismas y propiciar así el orden definido por Furingueti (1994) según el cual la jerarquía pasa desde las

creencias inconscientes a las concepciones cuando estas creencias se hacen conscientes y luego las mismas se pueden transformar en referencia teórica mediante un proceso de reflexión.

Este último proceso es el que se asumió desde sus inicios en este trabajo de investigación, como posibilidad para llegar al objetivo de generar bases teóricas, partiendo de las creencias y/o concepciones de las docentes universitarias relativas a las estrategias de enseñanza, mediante un proceso que pasa por la concientización y la reflexión. Además se siguió el planteamiento recomendado por Sánchez (2003) relativo a la aplicación del abordaje fenomenológico como vía para obtener teorizaciones innovadoras; entendiendo innovadora como una nueva visión, nuevos sentidos u otra manera de organizar las informaciones ya existentes, a las cuales él llamó teorizaciones tipo neomovilismo.

Con la intención de dar una orientación adicional para este proceso de conciliación, en relación a las posibles creencias y/o concepciones de estudiantes y de docentes, Robert y Robinet (1989) citados por Flores (1998) definieron dos posibles concepciones de lo que significa enseñar: (a) Impartir clases magistrales consistentes en explicar, repetir, repetir variando las explicaciones, realizar ejercicios de aplicación y (b) Organización de actividades a ser ejecutadas por el estudiante para construir su conocimiento. Por ello, durante el proceso de diseño de una estrategia de enseñanza, el docente debe incluir la concientización de las concepciones de conocimiento, enseñanza y aprendizaje y luego durante el proceso de aplicación de la estrategia se debe promover con el estudiante reflexionar y conciliar cual es la concepción común más deseable.

Así mismo, Llinares (1992) nos proporciona, en sus conclusiones, una serie de elementos importantes en el proceso de aprender a enseñar, las cuales pueden orientar sobre los aspectos que deben ser también objeto del proceso de conciliación: 1) Las concepciones que tiene el estudiante sobre el papel del profesor 2) Los ideales personales del docente, es decir sus creencias y/o concepciones sobre lo que es enseñar, 3) La forma en que los estudiantes comprenden los contenidos o sus concepciones de lo que es estudiar, así como sus concepciones personales de lo que

es aprender y cómo hacerlo, sus estrategias de aprendizaje, 4) Su imagen propia como profesores. Además encontró que es importante considerar las concepciones acerca de lo que es conocimiento, y de lo que es aprender a enseñar este conocimiento. Aclara que, debido al carácter heredado y subjetivo y no reflexionado de estas creencias, se requiere un proceso de explicitación y concientización para su modificación.

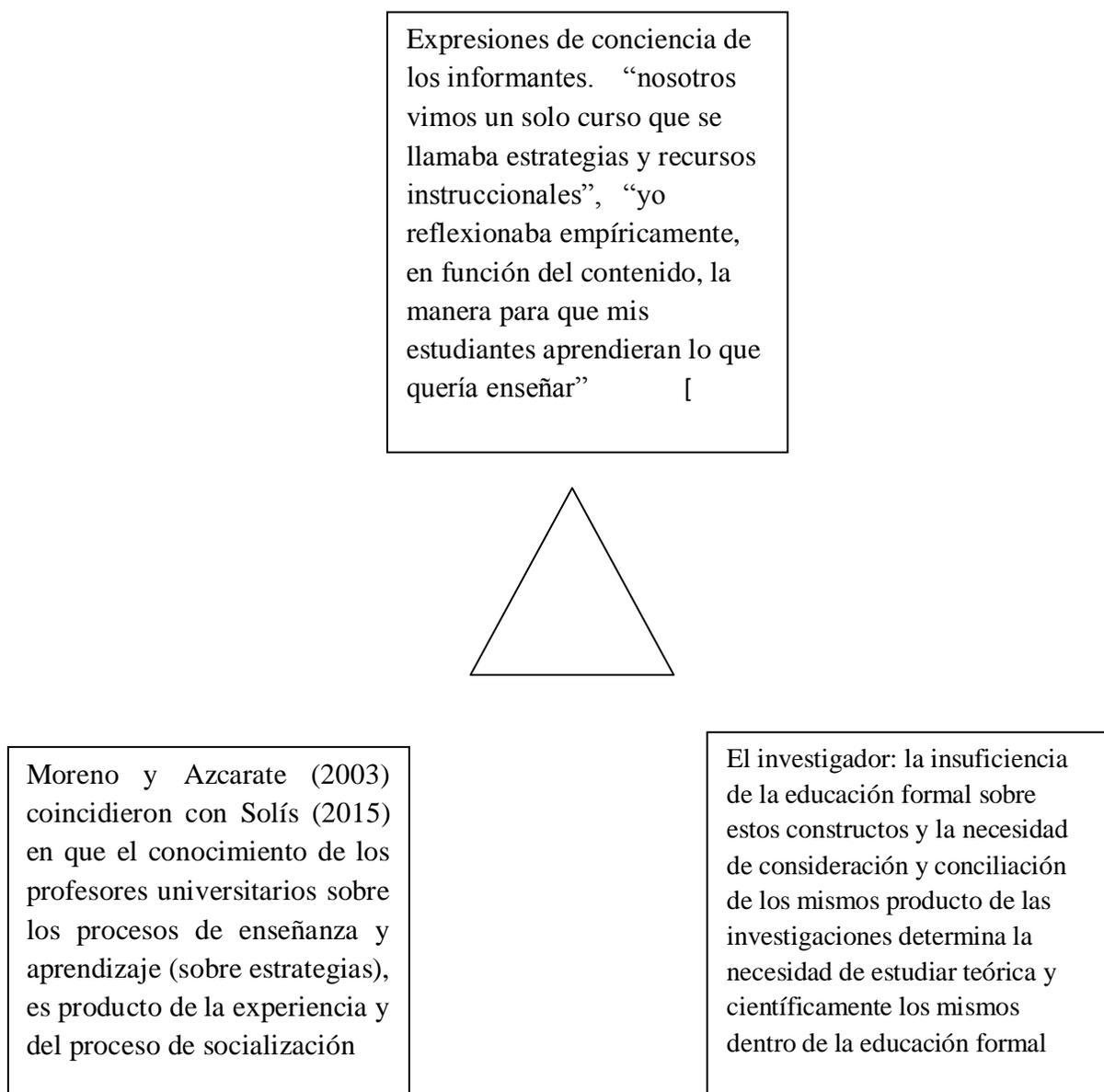
4.- Se observan expresiones de conciencia de los informantes como: “nosotros vimos un solo curso que se llamaba estrategias y recursos instruccionales”, la cual implícitamente plantea la insuficiencia de la formación teórica de pregrado sobre estrategias en general, lo cual puede estar relacionado de manera causal con otras expresiones como: “yo reflexionaba empíricamente, en función del contenido, la manera para que mis estudiantes aprendieran lo que quería enseñar”. Estas expresiones significan que, al no ocurrir un suficiente proceso formal en pregrado, las estrategias de enseñanza se terminan manejando en la etapa profesional a nivel empírico desde las creencias y/o concepciones de los docentes. Por ello resulta conveniente, incluir o incrementar, dentro de la educación formal de pregrado, el manejo de conocimiento teórico sobre las creencias y/o concepciones del docente y del estudiante sobre estos conceptos básicos ligados al aprendizaje orientado a promover un manejo científico y profesional de los mismos.

Moreno y Azcarate (2003) coincidieron con Solís (2015) en conclusiones de que el conocimiento de los profesores universitarios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (sobre estrategias), es producto de la experiencia y del proceso de socialización (No de la educación formal). Sus conclusiones proponen la continuación de las investigaciones sobre el sistema de creencias de los docentes universitarios usando, además de métodos cualitativos, métodos cuantitativos los cuales validen relaciones entre los factores intervinientes.

Una reflexión e interpretación del investigador al respecto es que el hecho de que los conocimientos y habilidades sobre estrategias se estén desarrollando como producto de la experiencia y la socialización significa la insuficiencia actual de la educación formal sobre estos constructos y por tanto su recomendación implica la necesidad, para mejorar la formación docente, de que la educación formal de

pregrado incremente y contemple con la debida importancia el análisis teórico de estos constructos básicos y fundamentales para el idóneo ejercicio de la labor docente. Ya se determinó la importancia de la coincidencia de las creencias epistemológicas de docentes y estudiantes para el logro del éxito académico lo cual también implica un necesario conocimiento teórico científico de los mismos dentro de la educación formal.

A continuación se presenta una grafica ilustrativa del proceso de triangulación del aspecto relativo a las expresiones de los informantes sobre la insuficiencia de la educación formal sobre estrategias.



5.- Si bien es cierto que según el numeral anterior se muestra una insuficiencia en la educación formal de pregrado relacionada con los constructos de estrategias, en la ilación retórica de este trabajo se puede hacer inferencia sobre la necesidad de mejorar y ampliar la educación teórica formal de pregrado sobre los contenidos de creencias y/o concepciones sobre conocimiento, enseñanza aprendizaje. Esta necesidad queda implícitamente mostrada en las expresiones de conciencia de los informantes, las cuales evidencian un desconocimiento sobre estos constructos; situación que coincide con los resultados obtenidos por Shavelson y Stern (1983); Clark y Peterson (1986); Shulman (1986); Marcelo ((1987), citados por Flores (1998) quienes mencionaron la importancia, dentro de la formación del docente de: a) Conocer la importancia de la enseñanza de las creencias y concepciones del profesor (b) conocer su repercusión en la actuación de alumno y (c) Conocer la relación entre ambas. Por ello dicen que para trabajar sobre el constructo de las creencias del docente se le debe ayudar a describir explícitamente el marco de referencia constituido por sus creencias y concepciones sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje, tanto durante su etapa de formación como durante su perfeccionamiento profesional. En esta dirección, otra forma para hacer explícitas las creencias, es someter al futuro profesor a reactivos que pongan en tela de juicio sus creencias y concepciones, además de crear dilemas que provoquen su reflexión sobre el conocimiento a partir de sus creencias sobre la enseñanza. Durante este proceso se debe evitar la confrontación la cual causaría que la reflexión, que es lo importante de este proceso, quede en un segundo plano.

Las investigaciones del aprendizaje desde la perspectiva del alumno se desarrollan sobre la idea que, antes que considerar la forma como el profesor presenta la información, es más importante considerar la forma en que el alumno la incorpora y la procesa. (Barca, 1999). Entonces, a los efectos de aportar ejemplos sobre algunos posibles elementos que debe contener esa educación formal como son algunas concepciones sobre lo que es aprendizaje:

- El aprendizaje como adquisición de conocimiento, según la cual la idea central del aprendizaje es la adquisición de conocimientos. Cuando se posee esta

concepción el estudiante no controla su proceso y lo importante para él es la cantidad de conocimiento adquirido.

- El aprendizaje como construcción de significado, según la cual el estudiante no es un mero receptor de conocimiento sino que forma parte activa de la obtención de ese conocimiento. El alumno construye el conocimiento usando su experiencia previa, la cual le sirve para interpretar y comprender el nuevo aprendizaje. Interpreta la información y la transforma dando sentido a lo que aprende en función de su experiencia personal, por lo que el aprendizaje no es solo almacenamiento de información sino que además pretende su comprensión. En esta perspectiva se considera importante la comprensión en el aprendizaje.

- Aprendizaje como cumplimiento de la tarea, orientado por la motivación de competencia ligada al cumplimiento de la tarea, la comprensión es secundaria y se aplican diversas estrategias.

Estas tres concepciones, aunque de fondo coinciden en diferentes investigaciones, sin embargo toman diferentes nombres según los investigadores que las definieron, por ejemplo: Pask (1976) las llamó “estilos de aprendizaje” y definió tres tipos: (a) Comprensión: según la cual los sujetos captan la materia e identifican la información. Esta es una noción de cambio, la cual modifica la forma de pensar, (b) Operativo: según el cual los sujetos captan detalles, métodos y reglas, pero no son conscientes de cómo y porque se relacionan y (c) Versátil: según el cual el sujeto integra los anteriores. Los sujetos adaptan sus estrategias a las demandas de aprendizaje. Otras como las del grupo Gotemburgo los llama formas de procesar la información y define: (a) Memorizar y (b) Comprender.

Aunque en otras investigaciones referidas han enunciado un número mayor de concepciones sobre aprendizaje, como mínimo, se debe conocer que existe una concepción de aprender como repetir, grabar, la cual se relaciona con deficientes resultados académicos, otra concepción orientada solo a cumplir con la tarea, en la cual el conocimiento está en segundo plano y otra concepción orientada a la comprensión de significados de los contenidos relacionada con mejores expectativas de resultados académicos. El conocimiento de estas posibilidades ilustra los pasos

iniciales en la adopción de la concepción de aprendizaje más conveniente. Cuando en el desarrollo de la estrategia de enseñanza no se concientiza la posibilidad de existencia de diferentes concepciones de aprendizaje, puede ocurrir que el estudiante con concepción de aprendizaje como repetición no logre llenar las exigencias de un docente cuya concepción sea la comprensión y los resultados no sean satisfactorios.

Según Boulton, (2001) la importancia de considerar lo que significa el aprendizaje para la persona radica en que esta concepción y/o creencia es un factor que influye en la adopción de la estrategia de aprendizaje aplicada o enfoque de aprendizaje y esta a su vez influye en los resultados académicos tal y como concluyeron Entwistle, Hanley y Hounsell (1979) quienes encontraron las siguientes relaciones entre las creencias sobre aprendizaje, la estrategia de aprendizaje aplicada y los resultados académicos obtenidos:

- Cuando la concepción de aprendizaje es repetir o grabar conocimiento el individuo aplica estrategias de aprendizajes para aprender de memoria por repetición, llamadas estrategias de recirculación o ensayo, resultando un aprendizaje superficial y su motivación es cumplir a duras penas con la demanda exigida, contestar el requerimiento, o sea, la motivación es externa y los resultados académicos no son satisfactorios.
- Cuando la concepción es que aprender es comprender los significados, la persona aplica estrategias para comprender un significado personal, poniendo en práctica procesos como seleccionar y organizar contenidos y relacionarlos con conocimientos y experiencias previas, su motivación es interna hacia el tema para desarrollarse como persona con resultados satisfactorios y
- Cuando la concepción es que aprender es competir, tener éxito, entonces el estudiante aplica aprendizajes por memorización y por operación. En esta última concepción, aunque los resultados cuantitativos pueden ser favorables, los cualitativos relativos a la calidad de los aprendizajes no son necesariamente satisfactorios.

Otros aspectos de educación formal a incluir o ampliar dentro de la educación formal son los relativos a las concepciones sobre lo que significa conocimiento, sus

características e implicaciones ya que dentro de las expresiones de conciencia de los informantes observan expresiones como “con conocimiento yo asocio solo conocimiento académico”, “apropiarse del conocimiento es construir su conocimiento” las cuales se interpretan como un desconocimiento sobre los aspectos de este constructo y sus influencias en el aprendizaje, representando un indicativo sobre la necesidad hacer consiente la importancia de este constructo en el aprendizaje dentro de la estrategia de enseñanza. Al igual que los estilos y/o estrategias de aprendizaje están influenciados por los intereses y las concepciones de los estudiantes sobre lo que es aprendizaje, según Rodríguez (2005) y Ryan (1984), las estrategias también estarán influidos por las creencias de los estudiantes sobre el significado de lo que es conocimiento.

Para aportar algunos posibles significados sobre este constructo de conocimiento se mencionaron en las bases teóricas las investigaciones de Perry (1988) quien identificó nueve concepciones sobre conocimiento, las cuales luego Hofer y Pintrich (1997) sintetizaron en cuatro: (a) Concepción dualista según la cual los estudiantes ven el conocimiento como un todo, de acuerdo o en desacuerdo con la autoridad, quien conoce la verdad y es la encargada de transmitirla a quien aprende. (b) Concepción múltiple cuando el individuo se inclina a creer que todos los puntos de vista son equitativamente válidos y que cada persona puede tener su propia posición. (c) Concepción relativista: esta posición se considera crítica ya que el sujeto puede ser un constructor activo de significado. Los individuos entienden el conocimiento como relativo, contingente y contextual. (d) Concepción Compromiso dentro del relativismo: los individuos producen y se afirman en compromisos como los valores, afectos, las relaciones o la identidad personal.

A los fines de ampliar el contexto de consideración se menciona que estas cuatro concepciones sobre conocimiento se relacionan a su vez con la adopción de las estrategias de aprendizaje aplicadas por el estudiante, ya que Ryan (1984) detectó que los estudiantes que tienen una concepción dualista del conocimiento utilizaban estrategias memorísticas y los estudiantes que tienen una concepción relativista del conocimiento emplean estrategias comprensivas más complejas. Entonces las

creencias acerca del significado de conocimiento influyen en la estrategia de aprendizaje adoptada y esta a su vez influye en los resultados académicos. Manejar al menos, las dos concepciones extremas sobre el conocimiento: concepción dualista o absolutista y la concepción relativista o constructivista, en la estrategia de enseñanza representa ampliar las posibilidades de éxito de la misma.

La necesidad de consideración de las creencias y/o concepciones acerca de conocimiento, enseñanza y aprendizaje surge como producto las investigaciones antes referenciadas, la mayoría de las cuales aunque datan de finales del siglo pasado y comienzos del presente, sin embargo, estos aspectos no habían sido conocidos durante la vivencia profesional del investigador, ni en la literatura básica del tema de estrategias de enseñanza a nivel del IPMJM Siso Martínez, por lo que resulta importante la consideración e incorporación de este aspecto con la importancia que reviste este tema tan fundamental en la formación docente.

Durante el desarrollo de este análisis y discusión de resultados ya hemos mostrado que surgió un tema como categoría fenomenológica esencial individual sintetizada, “Importancia de conciliar las creencias del docente y del estudiante sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje en la estrategia de enseñanza“. Aparece en dos temas esenciales “Unificación de la concepción de aprendizaje del estudiante y del docente en la estrategia de enseñanza” y “Conciliación de las concepciones del docente y del estudiante sobre conocimiento y enseñanza” las cuales contienen diferentes expresiones de consciencia en cada caso. Esta conciliación se considera fundamental dentro de la estrategia de enseñanza, por cuanto dichas creencias y/o concepciones suelen ser diferentes entre profesores y estudiantes y causa de evaluaciones insatisfactorias. Por ello, para el logro del propósito perseguido con la estrategia de enseñanza, es necesario que en la misma estrategia de enseñanza se unifiquen estas concepciones entre el profesor y los estudiantes, a fin de que trabajen en la misma dirección y se facilite el logro del objetivo de aprendizaje.

Coincidiendo con estas apreciaciones ya Perry (1988) había concluido que cuando ambas creencias y/o concepciones de docentes y estudiantes no son coincidentes los estudiantes no logran buenos resultados académicos. Así mismo las

creencias y/o concepciones del profesor sobre lo que es aprendizaje son las que al final determinan cual es el nivel de exigencia durante la etapa de evaluación. Pues bien si ambas concepciones no son coincidentes es obvio esperar que la acción del estudiante resulte no satisfacer las exigencias del profesor y determinar el carácter fallido del proceso enseñanza aprendizaje como resultado de su evaluación.

Igualmente coincidentes se observan la investigación de Schommer y otros (1997) quienes estudiaron las creencias y concepciones sobre el conocimiento en línea de investigación metacognitiva, originada en los Estados Unidos y establecieron que las creencias sobre el conocimiento juegan un papel en el aprendizaje.

6.- Dentro de la categoría fenomenológica esencial individual sintetizada “Tratamiento sistémico de las estrategias de enseñanza y aprendizaje dentro de la estrategia instruccional” se observan expresiones de consciencia de los informantes relativas a la conveniencia de que la estrategia de enseñanza contenga a la estrategia de aprendizaje necesaria para la obtención de los aprendizajes deseados, como: “la enseñanza y el aprendizaje son procesos diferentes pero interrelacionados”, “la estrategia de enseñanza debe promover explícitamente la comprensión y la metacognición del proceso de aprendizaje”, “la estrategia de aprendizaje debe estar incluida dentro de la estrategia instruccional”, entre otras.

Las bases teóricas desarrolladas proporcionan las referencias sobre la relación entre las estrategias de aprendizajes y el tipo de aprendizaje que promueve cada tipo de estrategia. Según Díaz Barriga (2002), el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información adquiere significado y es integrada de manera sustancial, no arbitraria favoreciendo la estabilidad de los subsunores o conocimientos previos y de toda la estructura cognitiva. El aprendizaje mecánico, por el contrario, se produce cuando no existen subsunores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada literal y arbitrariamente sin interactuar con conocimientos previos, solo haciendo simples asociaciones. El aprendizaje mecánico es, sin embargo, necesario en casos como la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conocimientos previos con los cuales interactuar. Ausubel y otros (1983) no establecen una dicotomía entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico, sino

un CONTINUUM. Ahora bien, la relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos previos depende de la aplicación de ciertas y determinadas estrategias de aprendizaje, las cuales deben ser establecidas necesariamente en la estrategia de enseñanza para promover la ocurrencia de esta relación. Las estrategias posibles a especificar dentro de la estrategia de enseñanza según el objetivo perseguido pueden ser las siguientes:

- Estrategias de recirculación de la información o de ensayo:
- Estrategias de Elaboración de la información
- Estrategias de Organización de la información
- Estrategias de recuperación de la información

Si cada tipo de estrategia de aprendizaje está relacionado con un tipo de aprendizaje, entonces la estrategia de enseñanza debe especificar la estrategia requerida para obtener el aprendizaje deseado. Por ello la estrategia de aprendizaje debe estar incluida en la estrategia de enseñanza.

Szczurek (1898) también coincide con el planteamiento de inclusión de estrategias de enseñanza y las de aprendizaje dentro de una estructura superior, al definir la estrategia instruccional como un contexto amplio de planificación del hecho educativo que puede contener otros procedimientos más específicos como las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje.

7.- La consideración de las características de los estudiantes en el diseño y aplicación de la estrategia de enseñanza se muestra en este estudio en las expresiones de los informantes que dieron origen a la categoría fenomenológica esencial individual sintetizada “Consideración del estudiante en el diseño de la estrategia instruccional”. La misma resulta obvia y tiene su origen en todas las expresiones relacionadas con los intereses, motivaciones, canales de percepción y estilos de aprendizaje de los estudiantes como componentes conceptuales deseados para la estrategia de enseñanza. Es decir que la estrategia de enseñanza debe considerar actividades en las cuales se reflexione y concilie entre docentes y estudiantes cual va a ser la concepción de aprendizaje o estilo de aprendizaje que va a prevalecer para las actividades de evaluación.

En las expresiones de los informantes de los cuadros 5.1 y 5.2 se observan algunos planteamientos que tienen relación con los estilos de aprendizaje y con las concepciones de aprendizaje, como son las que se refieren a “los intereses de los estudiantes” y sobre “ceder el control” que se refiere a la decisión por parte del estudiante sobre lo que va a aprender y como lo va a aprender. Los intereses de los estudiantes están obviamente relacionados con el significado de lo que es aprender o sea su concepción de lo que es aprendizaje. Igualmente cuando el docente cede el control al estudiante de su proceso de aprendizaje éste tomará decisiones, aplicará estrategias influenciadas por su concepción de aprendizaje, que en el fondo serán sus intereses.

A este respecto el referente Szczurek (1989) incluye, dentro de los elementos directrices, las características de los estudiantes como primer elemento a ser considerado en el diseño de cualquier estrategia instruccional, lo cual coincide con los hallazgos de este estudio relativos a la necesidad de diseñar estrategias de enseñanza que contemplen al estudiante y sus características y con la visión de estrategia instruccional como estructura que incluya las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje.

Con la intención de ampliar el marco de contrastación las expresiones sobre la consideración de los intereses y motivaciones de los estudiantes, mencionamos que tanto el denominado Grupo Lancaster del Reino Unido, como las investigaciones Australianas encontraron una relación entre las características y motivaciones de los estudiantes con el enfoque o estrategia aplicados por ellos. Así los estudiantes aplican estrategias de aprendizaje orientadas a la repetición y aprendizaje memorístico cuando su motivación es externa, es decir, por exigencias de terceras personas, padres, el miedo al fracaso, contestar las preguntas, pasar el examen, entre otras. En estos casos el nivel de comprensión de los contenidos es superficial o nulo. Cuando la motivación es interna, es decir proviene de un interés personal por comprender el tema, prepararse para el futuro o para el trabajo, aplican estrategias de aprendizaje orientadas a la selección y organización de contenidos relacionándolos con conocimientos previos. Este enfoque se denomina profundo. Existe además otro

enfoque de aprendizaje denominado enfoque al rendimiento, según el cual los estudiantes son motivados por la competencia, la nota, entregar la tarea. En estos casos aplican estrategias variadas de repetición y organización y la comprensión no es el objetivo principal, aunque los resultados basados en las calificaciones puedan ser buenos.

El contenido de este último párrafo respalda la conveniencia, para los resultados de cualquier estrategia de enseñanza, de considerar el tratamiento de la motivación que debe mover al estudiante para el logro del objetivo, ya que esta motivación determina el tipo de estrategia de aprendizaje aplicada y por ende sus resultados académicos.

También correspondiente a esta categoría de la consideración de las características estudiante encontramos que, dentro de las investigaciones australianas, Biggs (1979) incluyó en el diseño de la estrategia de enseñanza los factores de presagio, los cuales son las características de los estudiantes que deben ser consideradas para aumentar las posibilidades de buenos resultados de la misma, como son: creencias y/o concepciones de aprendizaje, conocimientos previos, motivación, vías de aprendizaje, hábitos de estudio, habilidades y factores sociales y culturales, estrategias de enseñanza, contexto curricular, entre otros.

Aunque las estrategias de enseñanza son procedimientos realizados intencionalmente por el docente, quizás su aspecto más importante y su razón de ser lo constituye el estudiante, por ello no resulta sorprendente que dentro de los tres elementos de la estructura global del significado de la estrategia de enseñanza se encuentre la consideración del estudiante.

Dentro de esta misma categoría fenomenológica esencial universal de los componentes conceptuales de la estrategia de enseñanza, las expresiones de consciencia de los informantes indican sus creencias sobre la necesidad de que la estrategia de enseñanza promueva la metacognición del proceso de aprendizaje por parte del estudiante como medida para promover el logro de los objetivos. Vale mencionar que los informantes proponen técnicas, como son: la verbalización, tanto del proceso como se aprende como de las creencias sobre significado de aprendizaje,

la técnica de “ceder el control”, la cual no es más que promover iniciativas del estudiante para que decida “como aprender” y “que aprender”. La misma se incluye dentro de la metacognición porque implica un proceso de reflexión y madures del estudiante.

8.- Además las expresiones de conciencia de los informantes relativas a la recomendación de concebir la estrategia de enseñanza como un proceso de mediación del aprendizaje, en cierta forma involucra el proceso de metacognición, ya que la mediación se refiere a que el estudiante debe estar consciente de su proceso de aprendizaje y ser responsable de que el mismo ocurra. La estrategia de enseñanza entonces debe diseñarse mediante actividades que lleven al estudiante a este estado de conciencia y reflexión del proceso, para que pueda conducir su aprendizaje. En todo caso, es opinión del investigador que los procesos centrados en el contenido con énfasis en la comprensión, antes referidos, representan una alternativa intermedia entre los procesos centrados en la repetición y los procesos centrados en el estudiante.

Sobre esta mediación, Rojas (2014) escribe que en la investigación educativa existe una sensibilidad creciente acerca de la subjetividad del docente, dada su acción mediadora y que en la medida que se acepta que el docente es un mediador del proceso de aprendizaje la investigación se interesa en estudiar las peculiaridades de esa mediación. Esta afirmación coincide con la afirmación de los informantes sobre esta orientación recomendada para la estrategia de enseñanza. Adicionalmente el plan estratégico 2006-2011 del Concilio de Educación Superior de Inglaterra invirtió un monto considerable en políticas para desarrollar destrezas metacognitivas o habilidades para hacerse cargo de los propios aprendizajes. Hecho que coincide con el planteamiento de la importancia de la metacognición dentro de las estrategias de enseñanza. También Díaz (2002) considera que el desconocimiento de los procesos afectivos y metacognitivos en la enseñanza y el aprendizaje es causa del fracaso estudiantil. Indica que aprender a aprender implica desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la forma como se aprende y autorregular el propio proceso de aprendizaje aplicando estrategias flexibles.

7.- En las expresiones de consciencia de los informantes se menciona la conveniencia de consideración, dentro de la estrategia de enseñanza, de elementos como: conocimientos previos, contenidos, objetivo, los cuales en cierta forma son básicos y ya incluidos dentro de la literatura existente al respecto. Así mismo la técnica que el informante denominó “ceder el control”, la cual no es otra que promover iniciativas del estudiante para que decida “como aprender” y “que aprender”, lo cual implica un proceso de reflexión y madurez del estudiante. Estos aspectos son coincidentes con planteamientos contenidos en las bases teóricas sobre las estrategias de enseñanza de Díaz (2002) y de Szczurek (1989) ya que los mismos están incluidos y desarrollados por ellos en cada caso.

En expresiones de consciencia como “ Importancia de que la estrategia de evaluación evalúe el objetivo y no otra cosa” indica la necesidad de que, en la fase de evaluación, el docente tenga plena claridad de la diferencia entre lo que es la ejecución de la estrategia y lo que son los objetivos y competencias logrados con la aplicación de la misma; porque cuando esto no está claro, tiende a suceder que se termina evaluando la ejecución de las actividades exigidas en la estrategia y se deja en segundo plano el logro del objetivo y/o competencia propuesto en la estrategia de enseñanza.

9.- La insuficiencia de la formación docente de pregrado, en lo relativo a estrategias y creencias, quedo expresamente mostrada en las expresiones de consciencia de los informantes, como: “la rigidez de los esquemas curriculares de pregrado”, con “escasos contenidos sobre estrategias de enseñanza, los cuales no les proporcionan conocimientos suficientes” y luego “el docente se debe proveer, por su propio criterio y procedimiento, su formación en estrategias durante su ejercicio profesional”, formación que en estas condiciones resulta empírica, que no y no científica.

Como ya se mencionó anteriormente, ha sido un hallazgo la necesidad de incluir, con mayor importancia que en la actualidad, dentro de la educación formal de pregrado, el tema o constructo de “las creencias y/o concepciones, tanto del estudiante como del docente, sobre conocimiento, enseñanza, aprendizaje”.

Igualmente la conveniencia de mejorar y /o ampliar la formación teórica sobre las bases esenciales de las diferentes estrategias. Luego, al haber referenciado, en los estudios de las líneas de investigación metacognitiva y fenomenográfica, la relación de las creencias sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje con los resultados académicos, resulta evidente la necesidad y/o recomendación de mejorar y/o ampliar la educación formal sobre el tema de las creencias y/o concepciones sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje en la formación docente de pregrado.

Sobre este tema se observa coincidencia con lo manifestado por Esteves y otros (2013) en relación a su observación de convivencia entre las creencias de corte tradicional de los profesores con las creencias orientadas por nuevos paradigmas de aprendizaje, así como la posibilidad modificación de las creencias mediante experiencias formativas, es decir cursos formales de pregrado y cursos de mejoramiento profesional. Así mismo Moreno y Azcarate (2003) coinciden en este aspecto al concluir que el conocimiento del profesor universitario sobre estrategias es producto de la experiencia y del proceso de socialización, lo que obviamente implica una necesidad de formación teórica que oriente científicamente su accionar pedagógico.

Como una consecuencia directa se concluye la insuficiencia actual de la educación formal de pregrado sobre estrategias evidenciado además en la poca cantidad de cursos sobre este constructo dentro del componente pedagógico del IPMJM Siso Martínez, en las creencias y/o concepciones de los informantes y en las conclusiones de las investigaciones referenciadas.

10.- Las expresiones de consciencia de los informantes relativas “al docente en los resultados obtenidos con las estrategias de enseñanza” como: “la necesidad de la preparación y estructuración previa de la clase por el docente”, “desarrollar a profundidad la planificación en función al objetivo”, “la aplicación de la alfabetización académica”, “aplicar lo que se predica”, “sustentar teórica o prácticamente las estrategias” se refiere a aspectos, actividades, funciones que deben ser realizadas por el docente dentro de la estrategia de enseñanza, cuya cabal realización le imprime mayores posibilidades de buenos resultados a la misma. Esta

apreciación es coincidente con exigencias básicas comunes existentes, según las teorías del aprendizaje por recepción de Ausubel y de aprendizaje por descubrimiento de Bruner, las cuales, aunque diferentes, formulan coincidentes necesidades de estructuración y secuenciación del contenido para la ocurrencia del aprendizaje, lo cual está mencionado en las bases teóricas.

Ante esta coincidencia de creencias de los informantes, bases teóricas el investigador suma sus creencias, derivadas de sus vivencias docentes, las cuales coinciden con la necesidad de planificación, estructuración y secuenciación de la clase sobre la base de una literatura propia de los contenidos que los informantes denominaron alfabetización académica como sustento teórico.

11.- Las expresiones de los informantes, relativas a la aplicabilidad de los resultados de los trabajos de investigación sobre estrategias de enseñanza y de aprendizaje se derivan de la evaluación de trabajos de investigación realizadas por la informante, los cuales luego de terminados son cuestionadas debido a aspectos como: poseer un limitado ámbito de referentes teóricos, no desarrollar y/o explicitar la teoría específica que desarrollan o que la estructuración retórica o ilación del discurso introduce contradicciones epistemológicas en su desarrollo y aplicabilidad de sus resultados.

Aunque el investigador no tenía previsto el aspecto investigación dentro de este trabajo, sin embargo no puede desconocer la importancia de su consideración dentro de los resultados que se obtienen con las estrategias de enseñanza que se diseñan. Los resultados de los trabajos de investigación proporcionan a la comunidad nuevas perspectivas a aplicar en la rutina diaria para obtener mejores resultados.

En este caso específico, desde el inicio de la investigación se aceptó la orientación de Sánchez (Ob. Cit.) relativa a la aplicación del método fenomenológico para la obtención de resultados tipo neomovilismo aspirados desde el principio.

Por ello, dada la importancia de los trabajos de investigación sobre las estrategias de enseñanza, se formulan sobre estas bases las siguientes recomendaciones: diversificar los referentes teóricos, explicitar y/o definir la teoría específica que desarrollan y verificar la coherencia retórica en el planteamiento de la

investigación. Sobre este aspecto de investigación Sánchez (2003) plantea que las primeras dificultades para aplicar los resultados de la investigación se deben a que adolecen de un diagnóstico previo y a la confusión de trabajo de investigación, la cual debe tender a un diagnóstico con proyecto de intervención que es lo que generalmente se hace.

A manera de síntesis se presenta el gráfico 5.1, en el cual se representa la secuencia sistémica de relaciones e influencias entre la estructura global descriptiva obtenida con las estrategias de enseñanza, las creencias y/o concepciones sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje, los enfoques de aprendizaje y los resultados académicos derivados de las referencias teóricas y la discusión de resultados del presente trabajo de investigación.

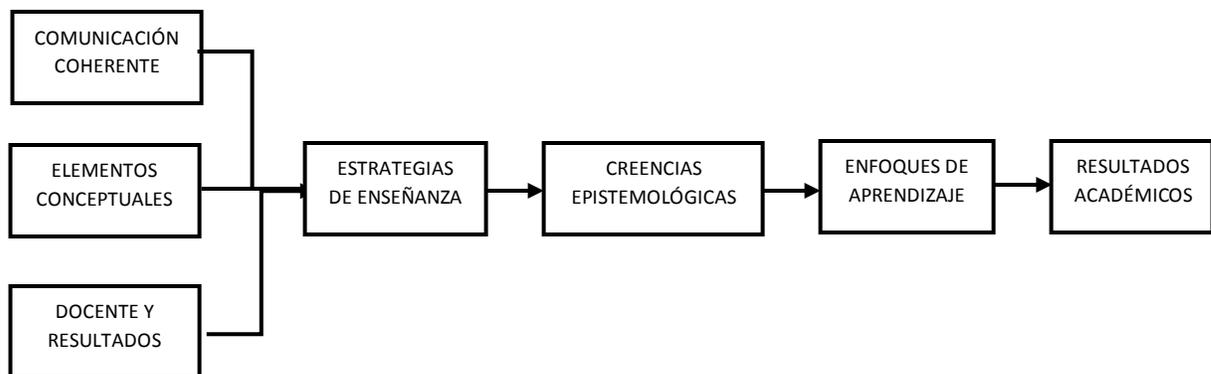


Gráfico 5.1.  
Estructura–Estrategias–Creencias-Resultados Académicos (Secuencia de influencias)

A partir del gráfico 5.1 se puede afirmar que se ha obtenido una estructura básica a ser considerada en el diseño de una estrategia de enseñanza.

Partiendo desde el lado izquierdo se tiene la estructura global básica de la estrategia de enseñanza, obtenida de la aplicación del método fenomenológico. Uno de los componentes de esta estructura básica está conformado por una serie de consideraciones orientadas a lograr una comunicación coherente cuando se habla de estrategias de enseñanza. Entre estas consideraciones se encuentran: la definición de

los constructos de estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje y estrategias instruccionales sobre la base de sus elementos esenciales, la consideración de los constructos sobre creencias y/o concepciones relativas a conocimiento, aprendizaje y enseñanza, la conciliación de las creencias y /o concepciones sobre las mismas tanto de docentes como de estudiantes en la estructura de la estrategia de enseñanza.

Es de mencionar que la necesidad de la coherencia comunicacional ya ha sido formulada por autores como Sandin (2003) al referirse al tema de estrategias en general, por Morales (2014) al referirse al lenguaje para lograr la concordancia entre lo que piensa el sujeto y el objeto de investigación y Flores (1998) refiriéndose al tema sobre creencias y/o concepciones sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje tanto de docentes como de estudiantes.

Otro componente básico de esta estructura obtenida, para el diseño de una estrategia de enseñanza, es el relativo a los elementos conceptuales que deben ser considerados, tales como: conocimientos previos, contenidos, objetivo, los cuales son básicos y ya incluidos dentro de la literatura existente al respecto. Así mismo la técnica denominada “ceder el control”, la cual no es otra que promover iniciativas del estudiante para que decida “como aprender” y “que aprender”, lo cual implica un proceso de reflexión y madurez a exigir al estudiante dentro de la estrategia de enseñanza. Estos aspectos son coincidentes con planteamientos contenidos en las bases teóricas sobre las estrategias de enseñanza de Díaz (2002) y de Szczurek (1989) y los mismos están incluidos y desarrollados en las bases teóricas.

El tercer componente básico en la estructura obtenida está representada por la consideración de aspectos inherentes al docente y su formación y la investigación como: dominio de los contenidos, planificación y preparación previa la clase, necesidad de mayor y mejor educación formal sobre estrategias, evaluación de objetivos y/o competencias y no la ejecución de la estrategia en sí, estructuración retórica y ampliación de referentes de investigaciones.

La consideración de la estrategia de enseñanza, como esta estructura amplía, representa una ampliación de la concepción actual de la misma, la cual muchas veces se aproxima más a una técnica que a una estrategia en sí, como es el ejemplo de los

resúmenes, el parafraseo, esquemas, entre otros. Esto representa un aporte teórico resultante de este trabajo de investigación, el cual amplía la base y ámbito de acción de la estrategia de enseñanza, incrementando sus posibilidades de mejores resultados.

Hasta este punto se han expuesto aspectos derivados directamente de la presente investigación, sin embargo en el mismo gráfico, indirectamente se derivan múltiples relaciones sistémicas con los otros constructos involucrados; entre las que se pueden mencionar los aspectos estudiados por Clemison (1990), citado por Rodríguez (2005) y por Solís (2015) que determinan que las estrategias de enseñanza, bajo las cuales se desarrolle y/o enseñe al estudiante, determinan o influyen en sus creencias epistemológicas (creencias sobre lo que significa conocimiento, enseñanza y aprendizaje) como se relaciona en el gráfico. Entonces con los resultados de esta investigación se puede decir que la estructura obtenida de las estrategias de enseñanza podría influir positivamente sobre las creencias epistemológicas, ya que se consideran específicos planteamientos a este respecto. Los posibles tipos o teorías específicas de las estrategias de enseñanza se pueden ilustrar o ejemplificar a partir de las investigaciones de Kuhs y Ball (1986). Centradas en el estudiante, centradas en el contenido con énfasis en la estructura de la clase, centrada en el contenido con énfasis en la ejecución de la clase y centrada en el aula con énfasis en clases modelo. Concientizar estas posibilidades puede abrir un abanico de posibilidades al docente.

Relacionando a su vez las conclusiones de Entwistle, Hansley y Hounsell (1979) estas creencias epistemológicas influyen o determinan las estrategias o enfoques de aprendizaje que adoptan los estudiantes para enfrentar sus retos educativos y estos enfoques o estrategias de aprendizaje tienen una influencia determinante sobre los resultados académicos que estos obtienen.

Esta secuencia de relaciones justifica cualquier acción que se pueda emprender para mejorar los posibles resultados del diseño y/o aplicación de estrategias de enseñanza porque, como se observa, sus efectos influyen, al final de la cadena, directa o indirectamente, en los resultados académicos, objeto de todo proceso educativo.

Según los principios del aprendizaje significativo, expuestos en las bases teóricas, las teorías de aprendizaje se complementan con los principios de

aprendizaje, entendidos estos como factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje. Así mismo David Ausubel dice que, si el docente fundamenta sus estrategias sobre principios válidos, puede racionalmente elegir estrategias de enseñanza que obtengan mejores resultados de aprendizaje. La consideración de la estrategia de enseñanza como una estructura, más allá de una técnica, se constituye entonces en un principio o factor que va a contribuir para que ocurran los aprendizajes deseados. En este proceso se considera la estructura cognitiva previa del estudiante como el factor más importante para que ocurra el aprendizaje. Ausubel; Novak y Hanesian (1983).

Los resultados además indican la conveniencia de considerar un contexto amplio de planificación del hecho educativo, conceptualizado como estrategia instruccional el cual puede contener otros procedimientos más específicos como las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza, aunque algunas veces se presentan como técnicas, sin embargo en el contexto de este trabajo estas técnicas se agrupan en procedimientos más complejos o estrategias de enseñanza propiamente dichas conceptualizadas según una teoría específica, de acuerdo a la motivación y propósito del diseñador.

Las estrategias de aprendizaje, aunque nominalmente no fueron el objeto de la investigación, implícitamente formaron parte de la concepción sistémica del problema de investigación ya que estas determinan el aprendizaje obtenido y por ende los resultados de la estrategia de enseñanza. Su objetivo es lograr que el estudiante aprenda a aprender, por ello en estos resultados se promueve la reflexión sobre el proceso de cómo se aprende así como la autorregulación y uso de estrategias adecuadas al proceso de comprensión, más allá de la repetición y/o grabación de contenidos.

Las creencias sobre lo que es aprendizaje influyen en la adopción de la estrategia de aprendizaje por ello se han expuesto suficientemente en este trabajo posibles creencias sobre este constructo obtenidas en investigaciones previas.

## **CAPITULO VI**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **Conclusiones**

Este trabajo de investigación se propuso generar teoría sobre las estrategias de enseñanza, basada en las creencias de los docentes universitarios. Durante su desarrollo resultó una estructura global, producto del procesamiento fenomenológico de las expresiones de consciencia de los informantes, la cual arrojó las siguientes conclusiones, ordenadas en la misma secuencia derivada del análisis del capítulo anterior. Estas conclusiones constituyen el logro del tercer objetivo de esta investigación representado por los elementos teóricos sobre las creencias de los docentes universitarios relativas a las estrategias de enseñanza que pueden aportar mayores expectativas de éxito a las estrategias de enseñanza diseñadas.

La comunicación es un factor determinante en el éxito de toda actividad humana y la realidad de estudio de esta investigación, representada por las estrategias de enseñanza, no escapa a este factor. En consecuencia, para que la comunicación sobre las estrategias de enseñanza sea coherente y eficiente ha quedado mostrada la necesidad de uniformizar criterios para la asignación de los significados a los constructos de Estrategias de Enseñanza, Estrategias de Aprendizaje y de Estrategias Instruccionales, como herramientas básicas en educación. Se recomienda asignar significados sobre la base de los elementos esenciales de las distintas estrategias.

Así mismo se ha mostrado la inconveniencia para la comunicación coherente sobre el tema estrategias de enseñanza y estrategias instruccionales del tratamiento de la Estrategia Didáctica como una estrategia diferente a la estrategia de enseñanza. Se observó que estrategia didáctica se refiere en el fondo a una estrategia de enseñanza

la cual desarrolla una teoría específica y no se refiere a ningún tipo de estrategia diferente. Durkheim (1992) manifiesta que la denominación de estrategia didáctica resulta conceptualmente incorrecta. En todo caso existe la posibilidad de un sano y necesario debate sobre el uso de esta y otras definiciones de estrategias, como por ejemplo las denominadas estrategias pedagógicas.

Se concluye también en la necesidad de incluir y/o considerar las creencias y/o concepciones del docente y del estudiante, sobre conocimiento, aprendizaje y enseñanza, entre otras, dentro del diseño y aplicación de la Estrategia de Enseñanza, debido a la influencia que dichas creencias y/o concepciones ejercen sobre la adopción de las estrategias de aprendizaje, las cuales son determinantes en los resultados académicos. Visto que los resultados de la estrategia de enseñanza se observan en los aprendizajes obtenidos. También se evidenció la práctica inexistencia de estos constructos dentro de la formación docente de pregrado, incluido el nuevo diseño curricular, lo que nos lleva a la necesidad de incluir el estudio de estos constructos dentro del currículo de pregrado con la importancia que se deriva de los resultados de esta investigación.

Considerando que el éxito de las estrategias de enseñanza depende, entre otros, de la sintonía que debe existir entre las creencias y/o concepciones acerca de conocimiento, enseñanza y aprendizaje de los docentes y de los estudiantes, y por cuanto ha quedado demostrado que pueden ser diferentes, entonces se concluye que es necesario que se hagan explícitas y se concilien las creencias y/o concepciones sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje de docentes y de estudiantes dentro de las actividades de toda estrategia de enseñanza.

Este trabajo concluye en la necesidad de que la estrategia de enseñanza incluya explícitamente dentro de sus actividades y/o requerimientos a la estrategia de aprendizaje necesaria para el logro del aprendizaje deseado y que ambos procedimientos estén integrados en una estructura superior como la Estrategia Instruccional.

Aunque en la actualidad ya constituyen elementos directrices de la estrategia de enseñanza, en esta investigación también se llega a la mostración de expresiones de

los informantes que apoyan los planteamientos contenidos en otros referentes teóricos, relativos a la necesidad de considerar dentro del diseño de las estrategias de enseñanza las características de los estudiantes, representadas por sus estilos o canales de aprendizaje o de percepción del conocimiento, sus intereses y motivaciones, sus conocimientos previos, entre otros.

Tanto las expresiones de conciencia de los informantes como los referentes teóricos llevaron a la conclusión de la necesidad de considerar la metacognición del proceso de aprendizaje como proceso fundamental dentro de la estrategia de enseñanza. Además también se considera un proceso metacognitivo la concientización y reflexión sobre las creencias y/o concepciones de los docentes y estudiantes durante el diseño y aplicación de cualquier estrategia. Esta última fue propuesta por Furingueti para transformar las creencias en referencias teóricas. A este respecto se proponen técnicas como la verbalización de creencias y procesos así como ceder el control del aprendizaje al estudiante.

Los resultados obtenidos en esta investigación indican que la orientación de la estrategia de enseñanza, más acorde para promover la estrategia de aprendizaje más conveniente, es considerar la estrategia de enseñanza como un proceso de mediación de los aprendizajes, donde el estudiante participa activamente en la construcción-comprensión de los conocimientos, aplicando actividades orientadas con una visión de problema, proponiéndose además el logro de la transferencia de los conocimientos teóricos a la práctica, desarrollando así la capacidad de toma de decisiones en el estudiante.

De expresiones de conciencia de los informantes se evidenció una insuficiencia en la educación formal de pregrado en cuanto a la cantidad de contenidos y cursos sobre las Estrategias en general (Estrategias de Enseñanza, Estrategias de Aprendizaje y Estrategias Instruccionales). La existencia de esta situación además fue verificada por el investigador a nivel del nuevo diseño curricular en el cual estas denominaciones ni siquiera aparecen como contenidos.

Vale la pena destacar como conclusión personal, a pesar de no haber sido planteado como objetivo del estudio, un hecho resultante del proceso vivenciado

durante el trabajo desarrollado, consistente en la modificación de la visión incrédula del investigador sobre la aplicabilidad práctica del constructivismo como teoría de aprendizaje. Esta modificación ocurrió como resultado del análisis del planteamiento de Saljo (1976) según el cual, cuando se aplica una concepción de aprendizaje como comprensión de contenidos, ocurre la construcción del conocimiento desde la perspectiva propia del sujeto y se abstrae el significado de la información presentada. El investigador vivenció entonces que, cuando se aplica la concepción del aprendizaje como un proceso orientado a la comprensión de los contenidos” “más allá de la aplicación de cualquier estrategia instruccional adjetivada constructivista”, se logra la construcción propia del conocimiento, porque el estudiante comprende el contenido desde su estructura cognitiva y experiencia individual. Por ello ha sido decisión la presentación de esta experiencia como parte de las conclusiones.

### **Recomendaciones**

A lo largo de este trabajo se ha tratado principalmente sobre estrategias de enseñanza para desarrollar capacidades que se encuentran en el hemisferio izquierdo del cerebro, el cual rige facultades como el lenguaje, el razonamiento, el conocimiento técnico. Se ha concluido en la relación del desarrollo de estas capacidades con las creencias y/ o concepciones de docentes y estudiantes relativas a conocimiento, enseñanza y aprendizaje. Además ha quedado mostrado que la educación formal de pregrado sobre estos constructos debe ser ampliada y/o mejorada. Las recomendaciones de esta investigación van dirigidas a la subdirección de Docencia del IPMJM Siso Martínez, al Vicerrectorado de Docencia de la UPEL y a las diversas Líneas de Investigación que hacen vida en los diferentes Institutos:

- La consideración de las conclusiones de este trabajo de investigación dentro de la formación docente de pregrado y post grado en lo relativo a la conveniencia de la ampliación de los contenidos sobre los constructos Estrategia de Enseñanza, Estrategia Instruccional y Estrategia de Aprendizaje

así como la asignación de sus su significados sobre la base de las ideas o elementos esenciales de sus definiciones, según el contenido de la primera conclusión.

- Mejorar y/o ampliar los contenidos, objetivos y/o competencias de los estudios de pregrado y postgrado en educación, incluyendo los referidos a las creencias y/o concepciones de docentes y estudiantes relativos al conocimiento, enseñanza y aprendizaje, entre otros, con la importancia que refleja este trabajo.
- Incluir la consideración de las creencias de docentes y estudiantes sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje, entre otros, dentro de los contenidos, objetivos y/o competencias de diseño de estrategias de enseñanza.
- La realización otras investigaciones sobre este tema, tanto de enfoque cualitativo como de enfoque cuantitativo, con el objeto de profundizar sobre los aspectos aquí estudiados a nivel descriptivo. El investigador, a este respecto observó que existen trabajos como el de Rojas (2014), quien revisó las creencias docentes desde lo que él llamó la noción de “Representación social” de la psicología social y de “Buenas razones” de un enfoque de la sociología del actor. Menciona que en la investigación educativa hay una sensibilidad creciente acerca de la subjetividad del docente, dada su acción mediadora en la transmisión e implementación de propuestas curriculares. En la medida de que se acepta que el docente es un mediador del proceso de aprendizaje, la investigación se interesa en investigar las peculiaridades de esa mediación y las variables y dimensiones que la condicionan. Este trabajo evidencia profundidad horizontes que bien pueden ser explorados a futuro.

## REFERENCIAS

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación*. (5ª Edición). Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Allan, J. & Clarke. (2007). Nurturing Supportive Learning Environments in Higher Education Through the teaching of study skills: to Embed or not to Embed? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 19, Number 1, 64-76. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Ausubel-Novak-Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo*. (2ª Ed.). México: Trillas.
- Barca, A. (1999). *Manual del Cuestionario de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA)*. A. Coruña, *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*. Universidad da Coruña.
- Baxter-Magolda, M. (1987). The Affective Dimension of Learning. *College Student Journal*, 21, 46-48.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N. y Tarule, J. (1986) *Women's ways of knowing*. New York. Basic Book.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- Biggs, J. (1979). Individual Differences in Study Processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. (2001). Enhancing Learning: A matter of Style or Approach? En Sternberg, R.J. y Zhang, L.F. (Eds) *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles* (73-102). Londres. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Bohórquez, L. (2014). Las Creencias vs Las Concepciones de los Profesores de Matemáticas y sus cambios. *Congreso Iberoamericano de Ciencias, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires. Argentina. ISBN: 978-84-7666-210-6- Artículo 1611.
- Borg, S. (2003). Teachers Cognition in language teaching. *The international abstracting journal for language teachers in applied linguistics*, 36, 81-109.
- Boulton-Lewis, G. (1994). Tertiary Students. Knowledge of Their own Learning and SOLO Taxonomy. *Higher Education*, 28, 387-402.

- Boulton-Lewis, G. y Wills, L. (2001). Changes in Conceptions of Learning for Indigenous Australian University Students. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 327-341.
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la Instrucción*. Trillas: México.
- Cano, F. (1999). Ideas y Creencias sobre el Conocimiento y el Aprendizaje. III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela. Asociación de psicología, educación y psicopedagogía.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Procesos de Pensamiento de los Docentes. En M.C. Wittrock (Ed.). *La Investigación en la Enseñanza*, III, pp. 443-533. Madrid: Paidós Educador. M.E.C.
- De la Torre, S. (1991). *Evaluación de la Creatividad: TAEC, Un instrumento de apoyo a la reforma*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.
- De la Torre, S. (2006). El Dialogo Analógico. Una Estrategia de Aprendizaje y Evaluación Integrador. *Revista Currículum*, 19; octubre (2006) pp.59-75. Universidad de Barcelona.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Colombia: Editorial Mc Graw Hill.
- Doucet, F. (1975). *Diccionario de Psicoanálisis clásico*. Barcelona: Labor.
- Durkheim, E. (1992) *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas*. Edit. La Piqueta.
- Dweck, C. y Leggett, (1988). A Social-Cognitive approach to Motivation and Personality, *Psychology Review*, 95, 256-273.
- Eklund-Myrskog, G. (1998). Student's Conception of Learning in different Educational Contexts. *Higher Education*, 35, 299-316.
- Entwistle, G., Hanley, M. y Hounsell, D. (1979). Identifying Distinctive Approaches to Studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Espinosa, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* [Revista en línea]. Disponible: [www.nebrija.com/revista-linguistica/revista.../investigacion\\_2.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista.../investigacion_2.pdf)
- Esteves, H.; Valdés, A.; Arreola, C. y Zavala, M. (2013). *Creencias sobre Enseñanza y Aprendizaje en Docentes Universitarios*. Universidad de Sonora México.

- Fermoso, P. (1989). El Modelo Fenomenológico Investigación en Pedagogía Social. Universidad Autónoma de Barcelona. Revista Educar, 14-15 (1988-89) 121-136.
- Ferrater, J. (2001). Diccionario de términos filosóficos. Barcelona: Ariel.
- Flores, P. (1998) Concepciones y Creencias de los Futuros Profesores sobre las Matemáticas su Enseñanza y Aprendizaje. Editorial COMARES. Granada.
- Furinghetti, F. (1994). Ghost in Classroom: Beliefs, Prejudices and Fears. En L. Bazzini (Ed.) Theory and Practice in Mathematics Education. (pp. 81-91). Grado. Italia.
- García-Pelayo, R. (1964). Pequeño Larousse Ilustrado. Ediciones Larousse. Buenos Aires
- González, I. (2011). Diseño de Estrategias Metacognitivas dirigidas a Estudiantes del Proyecto de Gestión en Salud Pública de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Ocumare del Tuy. Tesis para optar al grado de Magister en Educación Mención Estrategias de Aprendizaje. No publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- González, F. y Villegas, M. (2009). Fundamentos Epistemológicos en la construcción de una metodología de investigación. Atas de pesquisa em educacao- PPGE/ME FURB. ASSN 1809-0354. V.4, n° 1, p. 89-121, jan. /abr. 2009.
- Graham, N. (1968). An Experimental Comparison of Alternative Strategies for Teaching Concepts. Tesis Doctoral. AM ADUC RES J 1.968, 5:561.
- Graham, N. (2001). The Cultural Myths and the Realities of Teaching and Learning. The Jean Herbison lecture. University of Canterbury. December 2.001
- Hernández, R. Fernandez, C. y Bautista, P. (1998). Metodología de la investigación. (2ª Edición). México: Mc Graw Hill Interamericana, C.A. Editores.
- Hofer, B. y Pintrich, P. (1997). The Development of Epistemological Theories. Review of Educational Research, 67 (1), 88-140.
- Husserl, E. (1913/1962). Ideas relativas a una Fenomenología pura y una Filosofía aplicada. Fondo de Cultura Económica. México.
- INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION-UNESCO (2013). Políticas Docentes. Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional. Buenos Aires. ISBN 978-987-1875-25-2.
- Kitchener, K. y King, P. (1981). Reflective Judgment: Concepts of justification and their relationships to age and education. Journal of Applied Developmental Psychology, 2, 89-116.

- Klatter, E., Lodewijks, H. y Arnoutse, C. (2001). Learning conceptions of the young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, 11, 485-516.
- Kuhs, T. y Ball, D. (1986): *Approaches to teaching mathematics: Mapping the domains of knowledge, skills and dispositions*. Michigan State University: Center on teacher's education, East Lansing.
- Lara, S. (2017). Una lectura desde la fenomenología para las reflexiones de los estudiantes del seminario doctoral Construcción de Teoría. *Revista Investigación*. N° 91. Vol. 41. UPEL. IPC.
- Leal, N. (1999). Aproximación Fenomenológica a las razones por las cuales la población femenina desea ingresar a la U.N.A. *Revista Arbitraje*. U.S.R.
- Leal, N. (2003). El Método Fenomenológico: Principios, Momentos, Reducciones. *Revista Arbitraje*. U.S.R. Vol. 1 No. 2.
- Leal, N. (2013). Sobre el uso del reflejo, durante la entrevista en profundidad. *Revista UCSAR*. Investigaciones de las ciencias sociales, Vol. IV, N° 7, 2013.
- Leal, N. (2008). *Fenomenología de la Conciencia del Estudiante de la UNA*. Fondo Editorial IPASME.
- Lerman, S. (1983): Problem Solving or knowledge centered. The influence of philosophy on Mathematics teaching. *International journal of Mathematics education in science and technology*, 14(1), 59-66.
- Llinares, S. (1989). *Las Creencias sobre las Matemáticas y la Enseñanza de las Matemáticas en Profesores*. L.M. Villar (Ed.). Alcoy: Marfil.
- Llinares, S. (1989). *Las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza en estudiantes para profesores de primaria: dos estudios de casos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Lonka, K., Lindblom-Ylante, S. (1996). Epistemologies, Conceptions of Learning and Study Practices. *Higher Education*, 31, 5-24.
- Mancosky, V. (2009). Que se espera de una Tesis Doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*. Año 1. No. 1. Noviembre 2009
- Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: CEAC.
- Márquez, E. (2008). Reflexiones sobre cómo construir el Proyecto de Tesis Doctoral desde la perspectiva cualitativa. *Tierra Firme*. Caracas- Venezuela. No 103, Año 26- Vol. XXVI, pp. 387-405.
- Martin, M. (1998). *Creencias y Prácticas del profesorado en la Enseñanza de las Matemáticas*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.

- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. (2ª Edición). México: Trillas. 2006 (reimp. 2.011).
- Martínez, A. y Cortes, J. (1996). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Herder.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instruccion Science*, 10, 177-200.
- Mayz, E. (1975). *Fenomenología del Conocimiento*. Caracas. Equinoccio.
- Montilla, I. (2.003). *La Calidad de la Enseñanza Universitaria (Caso del Depto. De Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de los Andes, Núcleo Trujillo*. Tesis Doctoral. ULA. Trujillo. Venezuela.
- Morales, J. (2014). *La Construcción Teórica en las Tesis Doctorales de Ciencias Sociales y Educación*. ARJÉ Revista Post Grado. FACE-UC. Vol.8 N° 14, Ene-Jun 2014/ 233-249.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de Rigor y Éticos en la Investigación Cualitativa*. Año 1-Vol.12. No. 3. Chía, Colombia. Diciembre 2.012. Aquichan. ISSN 1657-5997
- Pajares, M. (1992). Teachers Beliefs and Educational Research. *Review of Educational Research*. Vol. 62, n° 3, pp. 307-332.
- Parra, K. (2017). *Construcción de Teoría acerca de familias con niños que aprenden de manera diferente*. Tesis Doctoral. UPEL. IPC.
- Pask, G. (1976). Styles and Strategies of Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Perry, W. (1968). *Patterns of Development in thought and values of students in a liberal arts college*. Cambridge, Harvard University.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Perry, W.G. (1988). Different worlds in the same classroom. En P. Ramsden, (Ed.) *Improving learning. New perspectives*. (pp. 145-161). Londres: Kogan Page, Ltd.
- Pino, C. (2012). *Concepciones y Practicas de los Estudiantes de Pedagogía Media en Matemáticas con respecto a la Resolución de Problemas y Diseño e Implementación de un Curso para aprender a Resolver Problemas*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. España.
- Poggioli, L. (1997) *Estrategias Cognoscitivas. Una Perspectiva Teórica*. (1ª Edición) Fundación Polar.

- Ponte, J. (1992). *Concepcoes dos professores de matemática e procesos de formacao*. Lisboa: Instituto de inovacao educacional.
- PREAL (2005). *Cantidad sin calidad. Un Informe del Progreso Educativo en América Latina*. [Documento en línea] Disponible en <http://www.oei.es/quipu/informesg.htm>
- Ray, M. (2003) *La Riqueza de la Fenomenología: Preocupaciones Filosóficas, Teóricas, Metodológicas*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Ríos, P. (2004). *La Aventura de Aprender*. (4ª Edición). Caracas. Venezuela: Cognitus, C.A.
- Rocheach, M. (1968). *The open and closed minds*. Basic Book. New York.
- Ryan, M. (1984). *Monitoring Text Comprehension: Individual differences in Epistemological Standards*. *Jornal of Educacional Psychology*. 76 (2), 249-258.
- Rodríguez, L. (2005). *Análisis de Creencias, Concepciones y Enfoques de Aprendizaje de los futuros profesores*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. ISBN: 84-338-3473-8
- Rodríguez, L. (2008). *Estrategias para el desarrollo de las propiedades del texto en la producción escrita a partir del Aprendizaje Estratégico, dirigidas a alumnos de la 2ª Etapa*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Rodríguez, Y. (2006). *La Integración de Alumnos con necesidades educativas especiales desde la perspectiva del docente de aula regular*. Trabajo de ascenso a la categoría de profesor asociado. U.N.A. Venezuela.
- Roger, C. (1959/1978) *Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Rojas, M. (2014). *Las Creencias Docentes: Delimitación del concepto y Propuesta para investigación*. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, N° 27, Vol. 14 – Año 2014. Issn: 0718-1310.
- Ruiz, L. (1994). *Concepciones de los alumnos de secundaria sobre la noción de función*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Sánchez, S. (2003). *La Investigación como Estrategia de Innovación Educativa. Los Abordajes Prácticos*. *Revista Investigación Educativa*. Colección Mesa Redonda. ISBN 958-20-0050-3. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradición*. Madrid: Mc Graw-Hill.

- Sarbach, A. (2005). ¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una Didáctica narrativa y de Investigación. Tesis Doctoral. Facultat de pedagogía. Universitat de Barcelona.
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing Epistemological Belief Research. *Educational Psychology Review*, 6, (4), 293-319.
- Schommer, M., Calvert, Ch., Gariglietti, G. y Bajaj, A. (1997). The Development of Epistemological Beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37-40.
- Seifert, H. (1977). *Introducción a la Teoría de la Ciencia*. Barcelona: Herder.
- Sfard, A. (1991). On the dual nature of Mathematical conceptions. *Educational studies of Mathematics*, 22, (pp.1-36)
- Silva, D. (2012). *Creencias del Estudiante Docente de la Especialidad de Ingles su Práctica Profesional*. Tesis Doctoral en Educación. I.P.C.
- Sisto, V. (2008). La Investigación como una aventura de producción dialógica. *Psicoperspectivas*, VII, 114-136. Pontificia Universidad de Valparaíso, Chile. <http://www.Psicoperspectivas.cl>
- Solar, M. I. y Díaz, C. (2009). Los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el aula universitaria. Una mirada desde las creencias de los académicos de trabajo social y periodismo. *Estudios Pedagógicos XXXV*, No 1: 181-197, Universidad de Concepción.
- Solar, M. y Díaz, C. (2007). El Sistema de Cogniciones y Creencias del Docente Universitario y su influencia en su Actuación Pedagógica. *Revista Horizontes Educativos*. [Revista en Línea], 12. Disponible: [helios.dci.ubiobio.cl/.../3%20](http://helios.dci.ubiobio.cl/.../3%20)
- Solar, M. y Díaz, C. (2009). Los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el aula universitaria. Una mirada desde las creencias de académicos de trabajo social y periodismo. *Rev. Estudios Pedagógicos XXXV*, No 1:181-197, Universidad de Concepción.
- Solís, C. (2015). Creencias sobre Enseñanza y Aprendizaje en Docentes Universitarios. Revisión de Algunos Estudios. Artículo de revisión. *Propósitos y Representaciones*. Jul-Dic. (2015), Vol. 3, N° 2: pp. 227-260. Issn 2307-7999.
- Szczurek, M. (1989). La Estrategia Instruccional. *Revista Investigación y Postgrado*. Vol. 4, Abril 1989, UPEL.
- Tezanos, A. (1998). *Una Etnografía de la Etnografía*. Ediciones Antropos. Santa Fe de Bogotá, D.C.

- Thompson, A.G. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. En .A. Grows, (Ed.), *Handbook on mathematics teaching and learning*. (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Thines, G. y Lempereur, A. (1978). *Diccionario General de las ciencias Humanas*. Madrid: Catedra.
- Tynjala, P. (1979). Developing Education Students Conceptions of the Learning Process in different learning environments. *Learning and Instruction*, 7(3), 277-292.
- Valera, F. (2009). *Estrategias orientadas a la Resolución de Problemas con operaciones básicas, dirigidas a alumnos de 6to grado, II Etapa de Educación Básica*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Mención Estrategias de Aprendizaje. No publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Van Rossum, E. y Schenk, S. (1984). The Relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *Brittish Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Vásquez, R. (2005). *La Escuela a Examen (1) Las Reformas Educativas: Más de cuatro décadas de fracasos*. Observatorio Ciudadano de Educación. Vol. 5. Número especial 1. México. <http://www.observatorio.org/colaboración/vasquez.html>.  
<http://www.observatorio.org/colaboración/vasquez.html>.
- Vermunt, J. (1998). The Regulation of Constructive Learning Processes. *British Journal of Educational psychology*, 68, 149-171.
- Vicente, L. (1995). *Palabras y Creencias*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Villoro, L. (2002). *Crear, saber, conocer*. [Libro en línea]. Siglo Veintiuno Editores. Disponible: [books.google.co.ve/books?isbn=9682316944](http://books.google.co.ve/books?isbn=9682316944)
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). *The Teaching of Learning Strategies*. Wittrock (Ed). *Hand Book of Research of Teaching*. New York. McMillan.
- Weinstein, C., Husman, J. y Dierking, D. (2000). *Self-Regulations Interventions with focus on Learning Strategies*. *Hand Book of Self-Regulations*. Sn Diego Academic Press.
- Wittrock, M. (1989). *La Investigación de la Enseñanza I*. Ediciones Paidós Ibérica, C.A.
- Zichi, M. y Omery, A. (2003) *Escuelas de Fenomenología: Implicaciones para la investigación*. Universidad de Antioquia.

## **ANEXOS**

## Anexo A

### Entrevista Informante Clave N° 1.

Caracas, La Urbina, 01/07/2016, 12: M, Laboratorio de Maquinas Eléctricas, Sótano 2, Edif. Mirage.

- 1.- Investigador entrevistador
- 2.- Entrevistado informante clave

Coloreado: solo significa separación de temas. Los colores no tienen ninguna significación específica.

Subrayados: El investigador lo uso como ayuda para resaltar expresiones empleadas para definir los temas centrales.

1.- La idea es conocer todas tus inquietudes, todo lo que tú piensas de las creencias de enseñanza y de los resultados que hemos obtenido hasta los momentos.

2.- ¿La pregunta es que es una estrategia?

1.- No, no, no en principio podía ser todo lo que tú piensas de las estrategias de enseñanza, desde tu experiencia, porque la idea es incorporar todos esos aportes, esas cosas que son parte de las vivencias de los docentes, incorporarlos de alguna forma en las estrategias de enseñanza para que tengan mayores perspectivas de éxito.

2.- Bueno mira, lo que uno debe reconocer que, quizás desde un principio, desde que se establecen los lineamientos de la formalidad de la educación, se inicia, se comienza a hablar de estrategias de enseñanza o de una estrategia como tal, claro quizás no como la concepción de estrategia como tal, pero de manera empírica el profesor, o el instructor o el tutor utilizaba ciertas técnicas, ciertas acciones o actividad para enseñar, lo que sí es importante reconocer que a medida que se consolida la psicología de la educación, que se fomenta, que se fundamenta, no la psicología clínica, sino la psicología orientada hacia los procesos de enseñanza- aprendizaje es que se le abre el espacio a la discusión, al debate formal, técnico, científico, o más técnico que científico, hoy en día en el 2016 pudiésemos hablar, que pudiese establecer algún lineamiento científico para ..., de hecho esta entrevista es para eso. Pero a la par de que se hayan incorporado, se haya enriquecido el hecho educativo de manera formal con la psicología de la educación que se encarga de agrupar, estudiar, de colocar acepciones teóricas sobre como aprende y como enseña la persona, hay un predominio casi exclusivo desde unos cuarenta, cincuenta, setenta años del enfoque conductista del aprendizaje, un predominio constante, de allí se derivan ciertas acciones desde el profesor, que las empezaron a hablar ¿te acuerdas? Se habla, de hecho este instituto las tenía en una unidad de tecnología, cosa arcaica bajo el punto de vista del concepto como tal. No es que sea

**Comentario [U1]:** 1.1.-Estrategias de enseñanza como arreglos empíricos para enseñar

**Comentario [U2]:** 1.2.-Procesos de enseñanza y de aprendizaje influidos por la psicología de la educación.

bueno o malo sino que es arcaico, se hablaba era de intervenciones instruccionales y toda esa gama de aspectos, entonces yo creo que lo primero que hay que aclarar es que el término de estrategias de enseñanza técnicamente es nuevo hablando desde el punto de vista de la cantidad de tiempo que tiene

**Comentario [U3]:** 1.3.-Las estrategias de enseñanza se inician con un enfoque conductista

1.- Relativamente

2.- Relativamente, exactamente, no es que tiene dos días ni tres días, sino que tiene unas cuantas décadas, pero muchas más décadas encima tienen las estrategias instruccionales, desde el predominio conductista, desde ese punto de vista, yo hoy en día las diferencio, ¿no? que a la larga para mí de manera personal es indiferente que tu hables de estrategia instruccional o estrategia de enseñanza siempre y cuando tu establezcas ciertos puntos de distinción o que tu estés claro que dentro de una estrategia instruccional debería predominar alguna.....interacción pedagógica simulada, ¿qué significa eso?... dialogo pedagógico simulado... Mucha más interacción del estudiante y menos intervención por parte del profesor, cuando yo genero una estrategia instruccional bajo esta concepción o algo netamente instruccional yo lo que hago es hacer un arreglo que el estudiante pueda avanzar y aprender casi casi sin el apoyo físico; del profesor ¿bien?, no importa la modalidad donde yo esté, si es ...presencial también puedo diseñarlo de otra manera, ahora cuando se puede obtener una estrategia de enseñanza debe existir un dialogo real yo estimo.....significa que el encuentro pedagógico la comunicación o presencialidad ¿;cara a cara tiene mayor fortaleza mayor evidencia, mayor porcentaje de interacción se requiere para que se genere el proceso de enseñanza-aprendizaje, interacción presencial ¿bien? Se entiende que si yo diseño una guía didáctica o guía instruccional o material de apoyo para el estudiante, este material de apoyo está más orientado hacia la instrucción que hacia la enseñanza como tal ¿tú ves? Entonces hay que establecer cierta diferencia pero a la larga, para mí, yo creo que también son discusiones que han sido superadas entonces no es bueno caer en la diferenciación y en la exclusión de que este término esta por este lado y este por aquí sino que uno pudiese manejarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje o proceso de enseñanza hablando, bueno que teniendo las preferencias y las orientaciones que tenía el profesor, si es instruccional, si prevalece el proceso de comunicación mucho más presencial o mucho más a distancia, no sé si me explico

**Comentario [U4]:** 1.4.-Indiferente hablar de estrategias de enseñanza o estrategia instruccional

**Comentario [U5]:** 1.5.-Estrategia instruccional como interacción pedagógica simulada y estrategia de enseñanza como dialogo directo

**Comentario [U6]:** 1.6.-No es bueno caer en la diferenciación si es instruccional o de aprendizaje

1.- Yo quiero hacer alguna precisión ahí. ¿Qué piensas tú entonces de la relación de lo que es estrategia de enseñanza con el termino enseñanza o con estrategia instruccional con el termino instrucción donde en la enseñanza está involucrado un objetivo, te digo y te lo planteo, un objetivo de obtención de aprendizaje significativo mientras que en la instrucción es como el acto de solo transmisión de un conocimiento, podría ser una cuestión logística?

2.- Es lo que yo te digo en la medida que los enfoques del aprendizaje, además hay algo dentro de la psicología de la educación, que se mantiene en el Siso Martínez, que hay una debilidad porque los estudiosos de la psicología de la educación hablan que solamente existen enfoques del aprendizaje ¿no? O teorías que describen explican, teorizan sobre el aprendizaje y teorías que hablan y explican sobre la instrucción no del proceso de enseñanza. En la

**Comentario [U7]:** 1.7.-Solo existen enfoques o teorías de aprendizaje y teorías sobre instrucción y no enseñanza

nacional abierta existe un grupo de investigadores inquietos sobre esta realidad y ellos discuten sobre que si existe una teoría de enseñanza ¿bien? Pero en otro escenario como tu metes en google teorías de enseñanza y vas a ver que no solamente no está, sino que no está fundamentada, ahora si colocaras teorías instruccionales si te va a salir Robert Gagne, Ausubel, claro pero ¿Porqué ellos hablan del aprendizaje? porque es el accionar y la búsqueda como tal, pero desde la enseñanza, desde la acción del docente, hay que identificar que tanto en la enseñanza como en la instrucción prevalece un proceso de comunicación, se centra en un proceso de comunicación, realmente la estrategia, todos los arreglos todos los elementos de una estrategia vienen a través del proceso de comunicación didáctica donde, cuando yo hablo de comunicación didáctica, estoy hablando de una comunicación desde la enseñanza y un proceso de comunicación desde el aprendizaje, entonces yo identifico dos actores, uno que enseña y uno que aprende y en las estrategias de enseñanza y en las estrategias instruccionales existen estos dos actores también, lo que pasa es que quizás desde el proceso de comunicación

**Comentario [U8]:** 1.8.-Existen teorías que hablan sobre la instrucción, no del proceso de enseñanza

1.- ¿Están separados?

2.- No, claro hay una separación física, hay una separación, el profesor tiene un constructo dentro de su formación ¿no?, tiene un accionar, a mí no me gusta llamarlo roll, pero tiene un roll dentro de ese proceso de enseñanza y aprendizaje, por eso hay gente que ... Uniendo los procesos, pero son procesos totalmente separados, que tienen una interacción entre si es otra cosa, pero son dos constructos distintos ¿okey?, el profesor enseña y el estudiante aprende ¿okey?, que dentro de la planificación y dentro del arreglo que yo hago, dentro de mi estrategia de enseñanza yo pudiese utilizar al estudiante para...

**Comentario [U9]:** 1.9.- Concepciones de los procesos de enseñanza, instrucción y de aprendizaje como didáctica

1.- ¿Puede funcionar una estrategia de enseñanza sin considerar el aprendizaje?

2.- No, no, no, no tendría sentido porque todos los que diseñamos o somos estudiosos del ámbito de la didáctica reconocemos que nada parte, nada, ninguna acción didáctica parte si no hay un motivo ni una necesidad para hacerlo, y que significa esto, que si no hay alguien a quien enseñar o alguien que aprenda no existe.....

**Comentario [U10]:** 1.10.- Enseñanza y aprendizaje son procesos totalmente separados que tienen una interacción entre si

1.- Fíjate que estamos partiendo, o la inquietud del trabajo parte de ver como introducimos elementos innovadores en los aprendizajes que obtenemos

2.- Nosotros desde el punto de vista, hay que separarlos pero reconociendo que tienen que estar interrelacionados y esa interacción es casi sin ecua non, no existe enseñanza si no hay aprendizaje, si no existe aprendizaje, si quitas uno no hay un medio como aprender, ¿no sé si me explico?

**Comentario [U11]:** 1.11.-Ninguna acción didáctica parte si no hay motivo ni necesidad para hacerla.

1.- Si perfectamente

2.- Yo creo que ya la palabra autodidacta, si existen personas que investigan o que ayuda... pero en el ámbito formal ya está como caduco, en el ámbito formal deberíamos hablar de estrategias de aprendizaje ¿bien? , en ese sentido nosotros desde el proceso de enseñanza

**Comentario [U12]:** 1.12.-Enseñanza y aprendizaje procesos diferentes interrelacionados

como profesores podemos es promover, fomentar acciones para que la persona tome conciencia de lo que está haciendo, de cómo aprender de cuáles son sus recursos cuáles son sus motivos propios cuáles son sus intereses y desde ese punto de vista el estudiante si pudiese armar construir un un... eso se llama como un escenario para que él pueda satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje ¿bien? y entonces tener la innovación y entonces nosotros podemos interfaz, algún constructo novedoso ¿no? Que llámese aprendizaje estratégico que ya no es tan empírico como hace cuarenta años atrás

**Comentario [U13]:** 1.13.-El proceso de enseñanza debe promover acciones para que la persona tome conciencia de como aprende

1.- De tu experiencia de lo que tú crees

2.- Claro, por lo menos en el caso específico tuyo, tú eres de industrial y das una materia específicamente de electricidad un curso de electricidad, entonces debería generarse desde la formación del profesor de industrial ¿no? Qué tipo de aprendizaje es que realmente necesita el estudiante que se forma en el área de industrial para profesor ¿no sé si me explico? quizás no necesariamente y únicamente colocarle necesariamente el prefijo de significativo así como inventaron o se creó o se generó el aprendizaje en servicio ¿bien? Que es una metodología de trabajo para que la persona explicando desde su saber, su motivación aprenda y haga que otros aprendan ¿no? Formando una comunidad de aprendizaje, así como de una manera u otra se generó el aprendizaje colaborativo, cooperativo, en industrial, en el área de formación industrial y hasta comercial yo creo que es pertinente que se genere un constructo específico para esa área, ¿porque? Porque no es igual formarse para médico ¿no?, un tipo de profesional de servicio y que no es igual a una persona que trabaje en el área de industrial, con maquinarias y tal etc., eso sería innovador, eso sería innovador, de hecho nosotros podemos sacar unas categorías: ¿Qué necesita un profesor de industrial que forme técnicos? ¿Necesita autonomía? ¿Necesita iniciativa propia? ¿Necesita resolver problemas? ¿No? ¿Qué necesita y como yo lo promuevo? Yo estoy cerrado: lo que hace el profesor es enseñanza o instrucción depende, dependiendo de la cosmovisión de la persona ¿no? Y lo que hace el estudiante es aprender y el genera concluye estrategias de aprendizaje ¿ok? Obviamente que tu viendo clases con un profesor que tú quieres, si eres flexible, eres una persona que le gusta aprender y mejorar día a día, obviamente que tu dando clases al reflexionar como dicta la clase, cuales son los resultados del periodo académico y todo aquello, tú también, tu afinas tus estrategias de aprendizaje para fortalecer tus competencias, eso es otra cosa, la tuya, no la de los estudiantes, tú ves, ese posiblemente sea un factor que quizás influye dentro del profesorado, ¿Por qué? Porque enseñan en un curso que se llama así en la universidad te enseñan a hacer un diseño, un arreglo que es estático, es abstracto, ¿ok? Y quizás con el tiempo se mantiene ese mismo diseño y ese arreglo ¿ok? Pero no te enseñan que dentro de ese proceso profesional del diseño de estrategias tú también tienes que reflexionar y mejorar y aprender y comprender en cuanto a las innovaciones o a las teorías que van emergiendo o que esos arreglos iniciales...

**Comentario [U14]:** 1.14.-Enseñanza específica por áreas es una forma de innovar

**Comentario [U15]:** 1.15.- Lo que hace el profesor es enseñanza o instrucción dependiendo de la cosmovisión de la persona.

**Comentario [U16]:** 1.16.- Tu al reflexionar los resultados tu afinas tus estrategias de aprendizaje

1.- ¿O sea que el docente tiene que concientizar sus creencias y concepciones de la enseñanza?

2.- Conceptualizar constantemente, pero esos cursos no los dan

1.- ¿En la enseñanza?

2.- Claro, claro, pero esos cursos no están diseñados para eso

1.- No existen cursos diseñados, ¿pero no lo hacen los profesores?

2.- Posiblemente no, posiblemente puede ser una salida porque el constructo de diseño de estrategias se queda siempre estático, se queda estático en el tiempo, pasa el tiempo pasan las innovaciones y la gente no lo ve como yo te estoy diciendo pues...

**Comentario [U17]:** 1.17.- El constructo de diseño de estrategias se queda siempre estático

1.- ¿El diseño de estrategias se queda estático en el tiempo?

2.- Es posible, hay una probabilidad

1.- ¿Tú lo ves así?

2.- Sí. Como me enseñaron diez, veinte años atrás yo sigo diseñando estrategias tal cual como me enseñaron y entonces las diseño y las implemento tal cual y soy estricto, cerrado allí pues y eso no permite entonces decirle a un profesor: mira dentro de tu estrategia de enseñanza tú debes intentar una promoción de estrategias de aprendizaje, bueno él te va a decir: bueno si yo soy profesor de industrial o soy profesor de electricidad, soy profesor de mecánica o soy de biología, lo que tengo que desarrollar es el contenido, no la promoción de...¿bien? Lo que pasa es que hay una diferencia: una cosa es el arreglo de la estrategia de enseñanza para lograr un objetivo en función de unos contenidos, es más común que diseñar una estrategia de enseñanza que promueva procesos para que el estudiante comprenda el contenido y logre el objetivo

**Comentario [U18]:** 1.18.- Yo sigo diseñando estrategias tal cual como me enseñaron

**Comentario [U19]:** 1.19.- Es más común diseñar estrategias en función de contenidos que para promover procesos

1.- ¿Las estrategias de enseñanza deben promover las estrategias de aprendizaje?

2.- A juro un proceso para estrategias de aprendizaje Si y logras el objetivo y logras el contenido pero reconociendo algo que es muy importante. Es que si tú le estas dando clases a humanos el diseño de estrategias tiene que ser humanizado ¿lo ves? Prevalciendo siempre, siempre prevalciendo que el otro que está aprendiendo, que está allí sentado de manera, con sus motivos, con sus intereses también es un ser humano, entonces es un dialogo entre humanos, un proceso hasta histórico entre los humanos, fíjate que

**Comentario [U20]:** 1.20.- El diseño de estrategias debe ser humanizado

1.- ¿Cómo se manifestaría el humanismo en de la estrategia de enseñanza?

2.- No, no desde el punto de vista del diseño de estrategias, el humanismo no es que yo le dé, favorezca al estudiante y lo pase porque sí, no significa eso, un elemento esencial es el reconocimiento que cada quien aprende a su medida y a su proceso ¿no?

1.- ¿Hay estaría el detalle, que cada quien tiene una característica de aprendizaje personal?

2.- Claro. Aunque las estrategias se diseñan para un conjunto de personas, para un grupo, pero dentro de ese grupo, si yo promuevo estrategias de aprendizaje todas las estrategias de

aprendizaje, por ejemplo, son individuales, son únicas, son propias y entonces cada quien va aprendiendo y va arreglando como mejor a su cosmovisión de mundo y a sus recursos y a su contexto va arreglando su manera de aprender pues, claro, para eso estas tu como profesor y hay cambia el roll: si es un profesor dador de clases, dador de contenidos solamente profesor constructo como tal o maestro, sino que es un profesor que es mediador, que es facilitador, que es tutor, entonces esos tres roles que yo te estoy nombrando tutor, mediador y facilitador dependiendo, dependiendo de la personalidad, de la humanidad de este sujeto es que se va a adaptar de esa manera, tú ves una clase que diseñaste para un grupo tú eres tutor, mediador, pero dependiendo de quien, no con todos puedes ser tutor, porque a lo mejor para ser tutor debe tener un sujeto que tenga un mayor grado de autonomía, porque él va solamente a consultarte y a preguntarte y a solicitarte orientaciones o validaciones, mira ya hice el ejercicio, ¿será que está bien?, yo utilice el método equis, un método que tú no has explicado en clases, puede ser, pero tú ves que los resultados están bien, pero entonces hay otros con los que si tienes que ser mediador, entonces diseñar una estrategia para él, para que el reconozca un par, para que consulte, sentarte con él a explicarle mucho más de manera individual

**Comentario [U21]:** 1.21.- Si yo promuevo todas las estrategias de aprendizaje, cada quien se arregla a su manera de aprender

1.- ¿Entonces hay está el humanismo no?

2.- Las estrategias están diseñadas para seres humanos y entonces por eso tienen que ser humanas, también tiene que haber el respeto, la ética, y todos esos valores inmersos dentro de..., valores... que le permitan a la persona comprender y valorar lo que se está haciendo en clases y obviamente otro factor que es importante es reconocer que todos los estudiantes que están allí tienen motivos diferentes para estar allí, independientemente que sea el mismo contexto como este laboratorio, todos tienen un interés entonces es misión del profesor a partir de un diseño genérico determinar, conseguir, construir o hacer que se explicita ese motivo que atrae ese muchacho para allá

**Comentario [U22]:** 1.22.- El docente debe ejercer diferentes roles en la estrategia de enseñanza según el tipo de estudiante

1.- Cada quien tiene una motivación y el docente.... mmmm, la posición de lo que piensa el docente de la estrategia ¿Cómo la metes tu dentro en este proceso?

2.- No entiendo bien

1.- Hay que considerar todo lo que piensan los aprendices y los aprendices tienen una y lo que piensa el docente del contenido y el docente piensa otra cosa de lo que es enseñar y lo que es aprender

2.- Bueno pero por eso te decía que la concepción era, hay algo muy básico en esto, el estudiante que entra aquí en formación docente para formarse como profesor trae casi o ningún conocimiento del eje pedagógico, casi o ninguno, partiendo de allí, entonces él en la institución de formación es donde va construyendo a partir de las experiencias que los profesores le van dando, va construyendo características esenciales de cómo enseñar, ¿bien? y estas características esenciales por el largo de cuatro, cinco, seis y hay gente que dura hasta siete años viéndote a ti como das clase como arreglas, hay profesores específicos como yo que explican cómo dar la clase, como diseñar una clase, estas características esenciales se

**Comentario [U23]:** 1.23.- La estrategia de enseñanza debe contener los intereses, motivaciones y valores

quedan metidas en la cabeza de la persona de manera consciente o inconsciente en el subconsciente o no consciente y ese es su concepto forman su concepto aquí de cómo enseñar, el sale a la calle con este concepto y nosotros no podemos pretender, es algo que pasa en todas las áreas del ser humano, cuando tu construyes un texto lo haces con excepciones que enriquecen y fortalecen este concepto, me explico, yo nací en una casa de, en un rancho ¿no? Mi concepto de casa es donde yo nací que es un rancho, pero entonces con el tiempo tú te das cuenta de que existen casas de bloques, quintas, edificios y entonces yo fui haciendo excepciones ¿bien? y enriqueciendo el concepto, ampliándolo, eso pasa igualmente

**Comentario [U24]:** 1.24.-Enseño como me enseñaron y lo varío con la experiencia

1.- Que es lo que es enseñanza, va enriqueciendo su concepto, el aprende

2.- Fijate hay una cosa es que el chamo ya sale a la calle con una concepción de cómo se diseña una estrategia y que es enseñar ¿no? y entonces dependiendo ahí depende del sistema educativo

**Comentario [U25]:** 1.25.-Las concepciones de estrategia y de enseñar dependen del sistema educativo

1.- ¿Y después lo enriqueces?

2.- Pudiese ser

1.- Según lo que me estás diciendo tú le enseñaste algo cuando diste clase y después lo enriqueces

2.- Exactamente, y eso conforma sus concepciones de lo que es enseñar y su acción, y pudiese ser el otro ejemplo de que el sale de aquí con un concepto de enseñanza, pero cuando va a la calle se encuentra varios escenarios y dice no yo sigo usando lo que yo aprendí o lo modifica

**Comentario [U26]:** 1.26.-Las concepciones de enseñanza varían con la experiencia

1.- Y a él le queda una: “enseñar” “aprender”

2.- Aunque en el currículo la visión que sale de aquí diga que tú tienes que tener una visión para cambiar, pero no necesariamente en el perfil de egreso

1.- Enseñanza, aprendizaje,

2.- Con el docente pasa lo mismo, el también construye un concepto de aprendizaje, el deber ser ¿no?

1.- Ronald tiene aprendizaje cuando haces la estrategia de enseñanza

2.- No pero es que el profesor del Siso Martínez casi en pleno, por ejemplo, no sale con la visión tiene estrategias de enseñanza es estrategia de enseñanza y estrategias de aprendizaje es estrategia de aprendizaje pero la promoción no la hace

1.- ¿El profesor tiene una concepción de aprendizaje? pregunto

2.- Es el deber ser, yo me imagino que sí,

1.- ¿Así no quiera?

2.- Me imagino que es el deber ser, a veces la tiene, fíjate que yo hacía entrevistas para la gente que aspiraba a entrar a la maestría de estrategias de aprendizaje ¿no? uno los entrevistaba antes...

**Comentario [U27]:** 1.27.-El docente tiene una concepción de aprendizaje

1.- Tu Ronald, profesor, así tú no quieras o no te des cuenta, ¿tienes o no tienes una concepción de lo que es aprendizaje? , hay una concepción del profesor Ronald y los estudiantes tienen una concepción, ¿Cómo ves tu eso en la estrategia de enseñanza? Relacionado con la enseñanza

2.- En el arreglo de la estrategia

1.- ¿Qué pasa cuando son diferentes?

2.- Pudiese haber un conflicto cognitivo entre los estudiantes, esa concepción que predomina a lo mejor no es, como no se tiene una creencia sobre eso y por naturaleza va a seguir tratando de aprendes como él sabe que aprende, lo que él cree que es aprendizaje; para eso entonces es que el profesor tiene un componente pedagógico, una formación pedagógica para comprender ese mundo y aleccionarlo y encaminarlo hacia donde se supone que es el deber ser ¿okey? Hay un choque,

**Comentario [U28]:** 1.28.- El profesor debe llevar al estudiante a una concepción de aprendizaje común

1.- Cuando son diferentes, de lo que se está viendo ¿Qué puede estar pasando? En cuanto a las concepciones de aprendizaje

2.- Que existe una diferencia siempre va a ser, es válido, tampoco que la gente es automática siempre va a haber dentro de los treinta muchachos que tú tienes siempre va a haber con posiciones diferentes de aprendizaje, que existe un punto de encuentro es válido, uniendo puntos de encuentro es que se pudiera construir el aprendizaje, esa es la meta realmente a seguir, pero siempre va a haber una diferenciación

**Comentario [U29]:** 1.29.-Las creencias y concepciones de aprendizaje son diferentes y dependen de la persona

1.- Pero hay un elemento en la estrategia de enseñanza que se llama aprendizaje, ¿hay ese elemento en la estrategia de enseñanza?

2.- A juro no puede ser pertinente solo aprendizaje significativo no necesariamente

1.- No, una concepción de lo que es aprendizaje, porque yo estudiante tengo una concepción, por ejemplo aprender es poner mi mente aquí entonces para el profesor Ronald aprender es ponerlo allá, entonces que pasa en la evaluación, yo aprendo según yo pero no según el profesor entonces en la evaluación yo estoy raspado

2.- No. Pero por eso es que nosotros hablamos de diseño de estrategias, porque si no estuviésemos hablando de diseño de estrategias o de formación formal

1.- Estamos hablando de estrategias de enseñanza, ¿Cómo debe ser ese concepto de aprendizaje dentro de la estrategia de enseñanza? O ese elemento aprendizaje dentro de la estrategia de enseñanza.

2.- Eso es lo que venimos hablando de la característica humana porque todo proceso de aprendizaje es construir y es individual a la persona dependiendo del contexto tanto social como interno

1.- Y es una característica humanística

2.- Una característica humana y a partir de esto es que tú, en ese reconocimiento tú sabes que tienes treinta estudiantes, cada uno o la mayoría o un porcentaje maneja un nivel de percepción, un canal de percepción ¿bien? Y de ahí en adelante tu diseñas la estrategia para darle la comunicación o la información que tu estas generando entre al mundo cognoscente del estudiante a través del canal de percepción; pero humanamente hay o técnicamente hay como cinco o seis canales: auditivo, visual, kinestésico, entonces la estrategia al diseñarse, como mínimo para dar ese proceso de rendimiento de información que entre al mundo de la persona ya automáticamente estas reconociendo que existen diferentes características forma y maneras de aprendizaje y que es influyente, no es lo mismo la persona que aprenda a través de lo que escucha a la persona que aprende a través de la auto dicción, no necesariamente es lo mismo

**Comentario [U30]:** 1.30.- Consideración del canal de percepción en la estrategia de enseñanza

1.- Entonces hemos planteado algunos elementos como enseñanza y en la estrategia de enseñanza, esta otro elemento como es el contenido, el conocimiento. ¿Qué piensas tú de ese elemento conocimiento en la estrategia? ¿Qué diferentes tipos puede haber y cómo juega la estrategia de enseñanza?

2.- Es necesario que siempre se parta a partir del conocimiento previo del estudiante porque se supone que el profesor maneja un conocimiento y está certificado por ese conocimiento y la habilidad que tiene para administrarlo ¿no? Administrarlo dentro de la estrategia entonces el profesor tiene que tomar en cuenta dentro de la estrategia de enseñanza tomar en cuenta el conocimiento previo del estudiante yyy como a partir de estos conocimientos previos se construye o se logra el conocimiento que se busca a través del objetivo, la meta, la competencia que dice el diseño curricular o el programa del curso como tal y la estrategia está diseñada para eso para ir construyendo el conocimiento de manera pertinente en los estudiantes

**Comentario [U31]:** 1.31.- Construcción de la estrategia de enseñanza a partir del conocimiento previo del estudiante

1.- ¿Cómo puede ser las posibilidades de ver, como se ve ese conocimiento desde ambas partes docente estudiante, como se puede ver esto?

2.- El conocimiento siempre va a ser un insumo empírico de cómo él va aprendiendo y como él va manejando ese conocimiento. Muchas veces se le ha enseñado al estudiante que ese conocimiento tiene relación con la nota, a medida que va sacando una nota él va viendo que tanto sabe y es también el discurso del profesor el docente va diciendo hasta donde va llegando, pero es algo cuantificable nada más; otra manera es uniendo las dos partes la nota cuantificable con rasgos cualitativos mira te faltó esto, hiciste esto, ese feed back que da...obviamente que el estudiante pasa de un conocimiento informal a uno formal y el profesor parte de su conocimiento formal aprobado por la academia y tal y ¿qué se yo? Hacia

**Comentario [U32]:** 1.32.-El conocimiento tiene relación con la nota

**Comentario [U33]:** 1.33.-La nota cuantificable con rasgos cualitativos.

la ubicación de un conocimiento informal ¿Por qué? Porque conocimiento informal es el que se transfiere y se aplica y porque yo te diga que es informal no necesariamente tiene que ser empírico ¿lo ves? son dos cosas diferentes de esa manera, La meta es a la larga en la estrategia de enseñanza es que se aúpe, se promueva, construya, motive, guie al estudiante a que logre un conocimiento para que sea mantenido en un contexto real

**Comentario [U34]:** 1.34.- El conocimiento informal es el que se transfiere y aplica

1.- ¿Este conocimiento es único?

2.- Bueno es único para la persona pero en la diversidad de los pensamientos te hace diferente

1.- ¿Es una verdad?

2.- La persona maneja una verdad, su verdad, su perfección, el maneja una perfección, tu manejas tu verdad y el estudiante termina manejando su verdad después de la estrategia de aprendizaje, que no necesariamente tiene que ser la verdad del profesor y por eso es que digo que hay que diseñar las estrategias

**Comentario [U35]:** 1.35.-Las creencias manejan y son personales

1.- ¿Pueden haber verdades o puede haber una verdad en la estrategia?¿Que es conveniente una verdad o verdades?

2.- Si vamos al caso la estrategia debería diseñarse de una manera humana, pero no sería humana si se hace como antes que lo que decía el libro era lo que se repetía, ahí estábamos trabajando con una verdad única y se aprobaba si decía exactamente como dice la teoría y el que no no y el que te manejaba una verdad, un acercamiento o algo diferente a esta verdad que era la única que decía el texto, no estaba aprobado. Hoy en día, en el 2016 deberían manejarse verdades, claro pero también depende, ahí hay unas excepciones: si tu estas formando un técnico para que maneje una planta nuclear hay técnicas que si no se pueden pasar por alto y hay que hacerlas tal cual, ahí si no cabe constructivismo, porque imagínate que explote una planta nuclear entonces no va a quedar persona para que reaprenda y reconstruya, hay excepciones, no hay que ser tampoco dogmático en este proceso, hay cosas que la gente o la hace o no la hace y si no la hace entonces tiene que aguardar su tiempo hasta que la haga, pero en ese aguardar su tiempo hasta que la haga se reconoce que la persona construye el conocimiento, a lo mejor yo para graduarme de técnico operador de planta nuclear tengo que durar más tiempo en ese proceso de formación que otro que a lo mejor lo hace en el tiempo esperado; eso no significa que sea más o menos bruto, eso no tiene nada que ver o más humano o menos humano, por su humanidad el aprende de determinada manera pero hasta que me haga la técnica paso a paso

**Comentario [U36]:** 1.36.- Al principio aprendizaje era repetición o grabación de conocimientos al caletre

1.- Si queremos que la estrategia de enseñanza tenga mayores perspectivas de éxito

2.- Eso se llama cobertura, que tenga una cobertura mayor dentro de la persona humana que tú le das clase

**Comentario [U37]:** 1.37.-Diferentes estrategias y tiempos de aprendizaje según el tipo de conocimiento

1.- De lo que tú has visto en tu experiencia en clase ¿qué cosas haría tú sobre lo que hemos hablado sobre las estrategias y esas concepciones? Como un aporte para mejorar los resultados obtenidos hasta la fecha.

2.- Fíjate algo fundamental dentro de una estrategia de enseñanza para que se evidencie esa amplitud en la concepción y en la percepción de la enseñanza, del aprendizaje y del manejo del contenido o el aprendizaje en la estrategia es necesario que exista una clara y evidente estrategia de evaluación, una estrategia de enseñanza no es nada, es inexistente, es algo vacío, es algo escueto si no existe una estrategia de evaluación que la fortalezca, que la oriente, que permita reconocer ¿no? Es como un amortiguador, que se vaya adaptando a lo que esa persona humana y ese contexto comience a exigir, porque el conocimiento es amplio construido no es único ¿no? Y dependiendo de la percepción de cada uno de los sujetos se va a seguir construyendo y renovando. Igualmente a veces nosotros estamos siendo un poco dogmáticos que el profesor tiene una definición de aprendizaje pero de repente en ese encuentro pedagógico que se ha estado evidenciando a lo mejor hay una variación y el hace una excepción y el mejora, el amplía su concepción sobre aprendizaje ¿lo ves? Porque esa es la vida humana la vida humana por muy testaruda, por muy cerrada que sea la persona siempre está abierta al cambio en algunos aspecto, dependiendo del impacto y la actividad, entonces una estrategia de evaluación con sus elementos esenciales los instrumentos, las actividades y las formas de recabar la información que son las técnicas direccionan, mantienen, ordenan, permiten al profesor tomar cuenta mira lo que yo diseñe como estrategia de enseñanza no está logrando el contenido ¿no? No está logrando la discusión del contenido, la construcción de este saber entonces permiten que él tome decisiones y modifique e igualmente el estudiante, el estudiante al recibir las evaluaciones o los feed backs, propios de esa estrategia de evaluación le dice al profesor pero las cosas no se están haciendo muy bien vamos a mejorarlo, vamos a posponer esas fechas, vamos a cambiar la actividad, mira es muy peligroso bajar a la redoma de Petare ¿porque no lo hacemos en el Ávila? En ese proceso entonces uno de los elementos fundamentales para mí es la estrategia de evaluación. Otro que tiene que estar bien definido para que se logre esa triada que estamos hablando enseñanza-aprendizaje y contenido son las metas de aprendizaje, objetivos, logros o propósitos de la estrategia como tal es esencial que la gente tenga claro, muy claro hacia dónde va, hacia donde quieren ir, ¿cómo construimos como caminamos? Otra cuestión que se me acaba de recordar es que los contenidos hay contenidos factuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales, un profesor que diseñe una estrategia tiene que diseñarla en función de estos tres contenidos ¿bien? Puede combinarlos los procedimentales con los factuales, siempre siempre en este orden y en último lugar siempre son los actitudinales porque nadie valora la importancia de algo si no lo ha vivido sino lo ha desglosado si no lo ha comprendido ¿bien? Entonces los contenidos factuales que son los conceptuales los que llama la gente conceptuales y los procedimentales le permiten a la gente tener una experiencia sobre eso e ir agrupando características esenciales y valorarlo al final y si la gente lo valora lo transfiere porque si yo no valoro nada de lo que hable en clase de lo que aprendí en el cuaderno en la guía instruccional realmente la transferencia que es lo que importa, porque a la larga la estrategia de enseñanza es el medio para que la persona conozca

**Comentario [U38]:** 1.38.-La estrategia de evaluación debe evidenciar las concepciones de enseñanza y de aprendizaje

**Comentario [U39]:** 1.39.- EL profesor de repente puede variar su concepción de aprendizaje.

**Comentario [U40]:** 1.40.-Evolución de la estrategia de enseñanza en función de los resultados de la evaluación

algo y comprenda y logre la competencia, una competencia que la pueda utilizar en un escenario real, sino no tiene sentido la estrategia. Yo pienso que por ahora estos pueden ser los elementos esenciales tomando en cuenta también que el diseño de estrategias de enseñanza o la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos giran alrededor de los medios, de los medios de comunicación ¿bien? Y si no existe un medio de comunicación no puedes ni evaluar, no puedes transformar no puede haber una discusión entonces el profesor tiene que saber muy bien cuáles son los medios de comunicación que el utiliza para generar la comunicación didáctica que venimos hablando

**Comentario [U41]:** 1.41.-La estrategia como medio para que la gente comprenda logre la competencia y transfiera conocimiento

**Comentario [U42]:** 1.42.-Los resultados de una estrategia de enseñanza dependen de los medios de comunicación que se empleen

## Anexo B

### Entrevista Informante N° 2

Caracas, Miércoles, 27/07/ 2016, 12:00 M, Laboratorio de Maquinas Eléctricas, Sede La Urbina, Edif. Mirage, Sótano 2, buenas condiciones ambientales.

1.- Investigador entrevistador

2.- Entrevistado informante clave

Coloreado: solo significa separación de temas. Los colores no tienen ninguna significación específica.

Subrayados: El investigador lo uso como ayuda para resaltar expresiones empleadas para definir los temas centrales.

1.- Desde tu vivencia, ¿Qué piensas tú? ¿Qué has recabado a través de toda tu experiencia, tu opinión, lo que tú sientes, lo que tú crees, lo que tú piensas de las estrategias de enseñanza, creadas en 1970, aparecieron en los textos, y bueno han pasado de allá hasta aquí, que piensas tú de eso?

2.- Bueno, he aprendido que las estrategias de enseñanza principalmente está enfocada en el docente y se le denomina así porque es el procedimiento que el docente planifica para desarrollar su clase, cuando hablo de procedimiento incluyo los pasos porque el procedimiento tiene que ver con procesos, el proceso tiene que ver con una serie de pasos que debe cumplir el docente para lograr un propósito, un propósito previamente establecido, porque la estrategia de enseñanza para mí es el procedimiento que organiza y ejecuta el docente para lograr un propósito didáctico un propósito de enseñanza, eso es lo que he aprendido que es una estrategia de enseñanza

1.- Fíjate que se habla también de estrategias instruccionales, instruccionales y de enseñanza

2.- Lo que pasa es que cuando incluso uno está desarrollando una investigación es importante que el investigador asuma si para él van a representar sinónimos estrategias de enseñanza con estrategia instruccional o asumir que son diferentes y si asume que son diferentes entonces ¿dónde está esa diferencia? Porque, por ejemplo, hay autores que dicen que la estrategia instruccional engloba una estrategia de enseñanza y una estrategia de aprendizaje mientras que hay autores que dicen que son sinónimos estrategia de enseñanza e instruccional es lo mismo. Entonces, como investigador tú tienes que asumir con que autor te vas a casar para tu trabajo de investigación, si lo vas asumir como instruccional la global que incluye enseñanza y aprendizaje o un sinónimo de enseñanza, esa es una de las primeras cosas que el investigador tiene que delimitar en su investigación

**Comentario [U43]:** 2.1.-Estrategia de enseñanza es el proceso ejecutado por el docente para desarrollar la clase

**Comentario [U44]:** 2.2.-El docente tiene que asumir si estrategia de enseñanza y estrategia instruccional son sinónimos o diferentes

1.- Porque la instrucción y enseñanza, cuando estudias esto, los que estudian filosofía de la educación o el hecho educativo lo llaman aquí en la maestría, que existe una diferencia conceptual entre instrucción y enseñanza

2.- Depende del autor, depende del autor, porque por ejemplo Luzuriaga dice que la instruccional incluye las dos estrategias, entonces por eso te digo para Uds. Como investigadores, para uno como investigador es importante entonces fundamentar en el autor según la concepción que tú vayas a asumir como estrategia instruccional

1.- ¿Y Carmen Alida Flores que piensa, como lo maneja, como lo piensa?

2.- ¿De estas dos concepciones? Para mí la instruccional es sinónimo de enseñanza, para mí, yo me caso con los autores que dicen que son sinónimos

1.- Porque hay autores que dicen que la enseñanza tiene que ver con el objetivo que uno se plantea que es el aprendizaje significativo y la instrucción es un arreglo logístico, simplemente el acto de instrucción, simplemente cumplir un objetivo; la instrucción no involucra el objetivo aprendizaje

2.- Si lo involucra, si lo involucra, de hecho hay autores que hablan de estrategia didáctica y ahí caemos en otro termino

1.- Fíjate que todos esos términos debemos definirlos porque la didáctica, la pedagogía es la ciencia cuyo objeto de estudio es la educación y la didáctica es la parte de la pedagogía que estudia los métodos y como ciencia produce teorías, el resultado de la didáctica, entonces cuando hablamos de estrategias que no son teorías sino son aplicaciones ¿Qué cree el docente dentro de todas estas cosas, porque las estrategias existen desde 1.970 y sin embargo los resultados son los resultados que se ven, que bueno?

2.- Siguen siendo los mismos desde 1.970,

1.- Entonces uno dice bueno las aprende y las aplica las estrategias como se llamen y entonces, yo por lo menos tengo unas concepciones y unas creencias y digo aquí es que le falta esto ¿Carmen Alida que piensa de eso?

2.- Carmen Alida piensa y la experiencia me lo ha dado que nosotros como docentes que debemos diseñar una estrategia de enseñanza o una estrategia instruccional no hemos aprendido a desarrollar una estrategia de enseñanza porque nosotros lo que hemos aprendido es recetas, simples recetas: has esto, has esto, has esto, pero hay muchas cosas que dejamos en el camino cuando diseñamos una estrategia de enseñanza ¿Qué estamos dejando en el camino? Aspectos del aprendizaje, aspectos que debemos promocionar dentro del salón de clases para que el alumno se apropie del conocimiento, eso lo estamos dejando a un lado, entonces nos acostumbramos es a planificar: voy a hacer esto, voy a hacer lo otro pero dejo afuera como debe aprender el alumno, es decir en palabras más sencillas: organizo como transmitir el conocimiento pero no organizo como el estudiante debe apropiarse de ese

**Comentario [U45]:** 2.3.- Diferenciación estrategia instruccional y estrategia de enseñanza depende del autor

**Comentario [U46]:** 2.4.- Para mi instruccional es sinónimo de enseñanza.

**Comentario [U47]:** 2.5.- Hay autores que hablan de estrategia didáctica

**Comentario [U48]:** 2.6.- Los resultados de las estrategias siguen siendo los mismos desde 1970

**Comentario [U49]:** 2.7.- Nosotros los docentes lo que hemos aprendido son recetas

**Comentario [U50]:** 2.8.- Organizo como transmitir conocimiento pero no como el estudiante se apropie del mismo

conocimiento es decir nos estamos quedando cortos en el aprendizaje, por ejemplo: cuando nosotros como expertos estamos preparando una clase de un contenido nuevo primero tienes que aprender ese contenido entonces, como experto, buscas la manera de cómo apropiarte de ese contenido, cuando llevamos este contenido al estudiante le mostramos el mismo teóricamente pero nunca le decimos: usted se puede apropiarse de este contenido de esta manera es decir le enseñamos la teoría pero no le enseñamos como apropiarse del contenido y ahí la estrategia de enseñanza se está quedando corta por eso digo aprendemos la estrategia de enseñanza como una simple receta

**Comentario [U51]:** 2.9.-Como docentes primero tienes que aprender ese contenido y como apropiarte de él.

1.- y viene la estrategia de aprendizaje que no está ahí

2.- Y viene la estrategia de aprendizaje que estamos dejando por fuera, estamos dejando por fuera la Metacognición, estamos dejando por fuera lo que es la autorreflexión que debe hacer el estudiante, cuando el estudiante comienza a darse cuenta ¿qué me resulta fácil?, ¿qué me resulta difícil?, ¿qué voy a hacer para solventar lo que me resulta difícil? Ese proceso metacognitivo que el estudiante llega al recinto educativo sin saber cómo aplicar la Metacognición, pero es que nosotros tampoco lo estamos orientando en cómo desarrollar la Metacognición porque acostumbramos al estudiante que el docente es el que toma todas las decisiones, el docente decide que hacer, como hacerlo y cuando hacerlo ¿Qué es lo que hace el estudiante? Aprende a seguir instrucciones; si quieres te lo doy con ejemplos cuando yo le digo al estudiante: para la próxima semana usted me va a traer un ensayo sobre su vocación en la carrera docente, próxima semana yo estoy decidiendo cuando, ¿Qué?, el ensayo, claro que el docente tiene que dar instrucciones un ensayo sobre el tema mi vocación por la carrera docente, lo van a hacer de una cuartilla en tres párrafos introducción, desarrollo y cierre y entonces el estudiante hace el ensayo con las instrucciones que le dio el docente, en el momento que indico el docente y lo que el docente está explicando, él no toma sus propias decisiones y lo que es más grave aún: si tu como docente no le das muchas instrucciones al estudiante entonces el estudiante se va a conseguir con un dilema: pero es que yo no sé qué es lo que quiere el profesor porque no nos explicó mucho que es lo que él quería ¿ves? Porque ya acostumbramos al estudiante que el docente es el que decide todo, no hemos acostumbrado a nuestros estudiantes a que él tome sus propias decisiones, como lo voy a hacer, es decir, obviamos el proceso, al estudiante no le importa el proceso porque ¿Qué es lo que le va a evaluar el docente? El producto, entonces caemos en situaciones como que el estudiante va a internet copia y pega porque el profesor lo que me está pidiendo es el producto, nosotros los docentes no nos paseamos por el proceso que sigue el estudiante para llegar a ese producto ¿Cómo lo hizo? ah mire usted fue a internet copió y pegó, entonces ahí es donde el docente tiene que empezar a revisar ¿Qué está pasando? ¿Por qué ese estudiante le resulta más fácil ir a internet y cortar y pegar?, porque entonces nosotros como docentes no es cuestión de objetar el copiar y pegar de internet, porque tú puedes enseñar al estudiante: copie y pegue pero empiece a seleccionar, sea selectivo con la información, y cuando usted copie y pegue ¿Qué es una cita textual larga? ¿Qué es una cita textual corta? Después de una cita ¿cuál es el parafraseo que se debe hacer? Si la vas a parafrasear o vas a emitir una opinión a favor o en contra de esa cita ¿ves? Entonces es ahí donde yo le sacó provecho a ese

**Comentario [U52]:** 2.10.-Estamos dejando por fuera la Metacognición, la autorreflexión del estudiante

**Comentario [U53]:** 2.11.- Acostumbramos al estudiante que el docente es el que toma todas las decisiones

**Comentario [U54]:** 2.12.-El estudiante aprende a hacer lo que quiere el docente

**Comentario [U55]:** 2.13.- El profesor solo evalúa el producto y esto origina el copia y pega.

estudiante, ah que es perfecto copiando y pegando, ah bueno pero vamos a sacarle provecho a ese copia y pega, bueno esto fue tomado de internet me tiene que citar el autor ¿Cómo citar la referencia? ¿Qué hago yo después con esta cita textual? Ese proceso nosotros como docentes hemos fallado en la estrategia de enseñanza porque nos interesa es el producto mas no el proceso ¿Cuál fue la vía que el estudiante siguió para llegar a ese producto?

**Comentario [U56]:** 2.14.-Yo le saco provecho al copia y pega haciendo que el estudiante analice, parafrasee la información

1.- Fíjate, estamos hablando de aprendizaje, dentro del proceso de aprendizaje hay como un proceso general que son las estrategias de recirculación o ensayo, las de elaboración y las de organización, el procesamiento de un texto cuando vas a ir a estudiar un texto que tienes que procesarlo las estrategias de elaboración, escribirlo, ¿Qué piensas tú? Porque está más o menos en la orientación de lo que me estás diciendo, de tener esa estructura, pues, obligar, obligar entre comillas, que cuando el estudiante haga por lo menos una estrategia de elaboración, que no sea ese corta y pega sino que procese, ¿has pensado en eso?

2.- Si, por supuesto, cuando tú induces al estudiante que elabore el texto, tú debes supervisar esa elaboración pero cuando tú no lo supervisas es cuando el estudiante se va por la vía más rápida, porque en la estrategia de enseñanza o en la Metacognición, la Metacognición induce al estudiante a que el reflexione acerca de sus propios procesos cognitivos y se dé cuenta que es lo que le está resultando más fácil, cual es la vía más fácil pero también cual es la vía más difícil entonces en esa disyuntiva es donde el estudiante comienza a tomar decisiones , a no yo la vía más fácil me voy por el corta y pega porque el profesor me está exigiendo una elaboración pero él no me va a supervisar esa elaboración, entonces nosotros tenemos que ser lo que llama Monereo, en las fases de la enseñanza estratégica, acuérdate que Monereo nos dice: el docente que da las instrucciones, el docente que supervisa, una segunda fase “supervisa” lo que el estudiante está haciendo y el estudiante ya por si solo cuando el docente cede el control, al inicio ¿Quién tiene el control? Yo porque yo tengo el conocimiento y la forma de apropiarme de ese conocimiento, la forma de elaborar, la forma de elaborar ¿verdad? Lo tengo yo, entonces yo inicialmente que tengo el control voy cediendo ese control ¿Cómo lo voy cediendo? Las orientaciones iniciales, después el estudiante comienza a hacer, comienza a elaborar y yo estoy supervisando estoy guiando, estoy chequeando lo que el estudiante está haciendo y vamos haciendo correctivos así no es, así si es, en el proceso de elaboración]

**Comentario [U57]:** 2.15.- Cuando tú induces la elaboración debes supervisar para que ocurra la Metacognición.

1.- Y está la estrategia de enseñanza donde tú caes en ese momento, la pregunta todo el tiempo ¿Cómo lo hiciste?

2.- ¿Cómo lo hiciste? Y ¿Por qué lo hiciste así? ¿Te resulto más fácil así?

1.- ¿ahí no hay una Metacognición del estudiante cuando se hace, porque estaríamos hablando ahí de la evaluación, que debe ser en todo el proceso, pero la evaluación, ver que el estudiante de verdad el estudiante elabore, porque en la elaboración no hay una Metacognición?

1.- Claro tiene que irse dando la Metacognición, la Metacognición se da desde un principio que el estudiante se inicia en su proceso, en la elaboración, desde ahí se inicia, porque en el mismo momento que el comienza a tomar decisiones y retomo nuevamente la palabra, cuando yo te decía “nosotros los docente estamos obviando, dentro de la estrategia de enseñanza, lo que es el aprendizaje porque el docente es el que toma todas las decisiones, pero en el mismo momento que tu comienzas a cederle el control al estudiante el empieza a tomar sus propias decisiones ¿Cómo lo voy a hacer? ¿Cuándo lo voy a hacer? El comienza allí con ese proceso metacognitivo cuando dice, cuando se va dando cuenta ah esto me resulta, por esta vía como la planteó el profesor no, no me parece yo creo que por esta vía es la otra; entonces estamos trabajando dos cosas: contenido y la manera de apropiarse de ese contenido

**Comentario [U58]:** 2.16.- Al ceder el control el estudiante toma sus decisiones y hace Metacognición de cómo se apropia del significado

1.- El conocimiento, fíjate, como dices tú, primero el profesor lo tiene, el conocimiento, es un bloque, es aquí y esto es lo que tienes que aprender y voy cediendo después, porque cuando el estudiante empieza ¿esas son como concepciones de conocimiento? ¿Te pregunto? ¿Qué piensas tú de eso? ¿No serán dos concepciones cuando la concepción del conocimiento que es una cosa y la otra es la concepción a la que tú quieres llevar, dices cuando él se va apropiando, que es el conocimiento que no es una cosa sino que es algo que se elabora? ¿Me explico bien?

2.- No.

1.- Bueno. Quiero meter en esto que tú me estás hablando para que tú me digas del conocimiento, las concepciones del conocimiento, porque es lo que tú dices cuando el profesor le da es como que el conocimiento está dado desde afuera y después cuando se va apropiando dices el conocimiento es que se va construyendo y el estudiante ve que tiene que comprenderlo

2.- Tiene que apropiarse del conocimiento y él se apropia en la medida en que él va construyendo el conocimiento, el conocimiento está dado pero él se tiene que apropiarse de ese conocimiento y se va apropiando del conocimiento en la medida en que él vaya tomando sus propias decisiones. Cuando se habla de construir el conocimiento me refiero a que el estudiante se va apropiando del conocimiento pero en la medida en que él va haciendo las construcciones cognitivas

**Comentario [U59]:** 2.17.- Apropiarse del conocimiento es construir su conocimiento

1.- Fíjate, comprender ¿Cómo está el comprender de ese conocimiento dentro de esto que tú me estás hablando? Porque fíjate tú me dices apropiarse entonces de repente cuando él comprende el conocimiento, porque tiene, o lo repite y lo deja afuera o él lo comprende y cuando lo comprende ya lo comprendió y es diferente porque ya lo construyó porque ya lo aprendió es diferente. Porque es ilógico pensar que por dentro somos iguales. Cuando tú comprendiste algo ya tú lo construiste

2.- Fíjate cuando tú dices: cuando tú comprendiste algo ya lo construiste, pero eso es producto ¿Qué hiciste tú para comprenderlo? En ese punto ahí, ahí hemos sido débiles los

docentes ¿Qué hace el estudiante para comprender el conocimiento y apropiarse de él? Porque ahí es donde yo siento que las estrategias de enseñanza están fallando, y tú por ejemplo decías las estrategias de enseñanza en el aprendizaje porque el docente es el ente encargado de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuando organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje tú debes incluir tus estrategias de enseñanza pero debes promover estrategias de aprendizaje dentro de ese constructo ahí es donde nos estamos quedando cortos ahí es donde las estrategias de enseñanza están débiles en que nosotros con las estrategias de enseñanza no estamos promoviendo aprendizajes o estamos promoviendo aprendizajes memorísticos y no hay procesos de elaboración y construcción del aprendizaje

**Comentario [U60]:** 2.18.-La estrategia de enseñanza debe promover explícitamente la comprensión y la Metacognición del proceso

1.- Bueno, aquí yo te voy a compartir que yo llegue al punto de creer en el constructivismo cuando entendí que en el comprender está la construcción, yo, después de n años, porque yo era un escéptico del constructivismo. Bueno fíjate que tenemos elementos: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje y conocimiento, Carmen Alida con toda su vivencia en todo esto y que maneja estos tres conceptos ¿qué has sentido tú en ese tiempo que has pensado: este tal cosa, esto tiene que ser así, esto pasa, las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y el conocimiento el manejo de todas estas cosas?

2.- Que nos falta mucho camino por recorrer, que difícil es que nosotros cambiemos nuestra concepción como docentes para enfocarnos más en promover aprendizajes que en diseñar enseñanza, o sea es muy difícil, porque es más fácil para nosotros aprendernos una receta que meternos con todos estos procesos complicados de la cognición, la Metacognición y tratar de entender al otro, ¿Cómo aprende el otro? Porque es más fácil partir de una receta que meterme con el aprendizaje, cuando estamos trabajando con estrategias, promoviendo estrategias de aprendizaje ¿Qué tiene que hacer el investigador?, ¿porqué cómo hacemos nosotros como investigador para saber lo que está ocurriendo aquí? En ese estudiante, para saber si ese estudiante está comprendiendo, ¿cómo lo está comprendiendo?, ¿qué procesos está él ejecutando él en su mente para aprender?, no lo podemos saber, entonces ahí es donde bueno acudimos a lo que se llama los protocolos orales, bueno tu estas aprendiendo pero entonces verbaliza ¿Qué está pasando aquí? ¿Qué está pasando aquí? Para entonces yo entender ¿Qué está pasando allá adentro? El estudiante tiene que verbalizar

**Comentario [U61]:** 2.19.-Enfocarse más en promover aprendizajes que en diseñar enseñanza

**Comentario [U62]:** 2.20.- Es más fácil aprender recetas que meterse con el aprendizaje

1.- Y el profesor tiene que hacer verbalizar

2.- Y el estudiante tiene que verbalizar

1.- No quedarse en verbalizar él

2.- No quedarse en verbalizar él, sino poner al estudiante que te diga lo que está pasando por su mente, allí en los actuales momentos eso nos cuesta, nos quedamos cortos. Fíjate nosotros después de tantos años de estudios y sobre todo que hemos desarrollado, hemos leído mucho de este tema de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, yo siempre me pongo como ejemplo cuando Carmen Alida tiene que desarrollar un trabajo de investigación, yo ahí me pongo en el rol no tanto de investigadora sino el rol de estudiante ¿Qué tengo que hacer

**Comentario [U63]:** 2.21.- Verbalización de la Metacognición para saber si el estudiante esta comprendiendo

**Comentario [U64]:** 2.22.- Verbalización de lo que piensa el estudiante como estrategia de enseñanza

yo? ¿Qué decisiones voy a tomar yo? ¿Qué me resulta más fácil? ¿Qué me resulta más difícil? No, no, no, no esto es más difícil pero yo lo puedo lograr de esta manera, entonces a nuestros estudiantes les falta el haber desarrollado la potencialidad de tomar decisiones, pero ¿a qué se debe eso? Que nuestros profesores no nos enseñaron a tomar esas decisiones, a orientarnos, entonces nosotros hoy día, ahora hablo del rol del docente aprendimos a transmitir conocimientos pero no aprendimos a enseñar a los otros como apropiarse de ese conocimiento

1.- Exactamente, fíjate que ahí estamos en la parte del proceso, analizando el proceso, visto que el conocimiento también tiene que ser parte, o la forma, la concepción del conocimiento tiene que ser parte, yo tengo que darme cuenta cual es mi concepción del conocimiento y cuál es la concepción que tiene el estudiante y tiene que ser la misma si la concepción del conocimiento es algo hecho para el estudiante o si la concepción de conocimiento él tiene que manejarlo comprenderlo

2.- Y que nos hemos quedados cortos también Rodolfo y disculpa que te interrumpa en lo que algunos autores han denominado estilos de aprendizaje, tipos de aprendizaje porque yo por ejemplo recuerdo en las clases de postgrado yo estaba trabajando los tipos de aprendizaje con mis estudiantes yo les decía habrá quien dice que el aprendizaje no puede ser memorístico, no es que el aprendizaje no pueda ser memorístico, ese es un tipo de aprendizaje y que hay, algunos conocimientos que tú te apropias de él por la vía de la memoria, por ejemplo el aprendizaje por repetición, yo les ponía el ejemplo, porque alguien me decía el himno nacional, cuando nos aprendemos el himno nacional es porque lo comprendimos, cuando uno termina de comprender el himno nacional es cuando se lo aprende, yo le digo no, no porque muchas veces hay estudiantes que cantan el himno nacional y no comprenden lo que dice, ha sido un aprendizaje por repetición ¿Cómo te aprendes tu una canción? De tanto escucharla, de tanto escucharla, de tanto escucharla que un buen día te das cuenta que te la sabes completa, ese es aprendizaje por repetición, pero es que hay conocimientos que tú te apropias de ellos, ah las fechas, las fechas, tiene que ser un aprendizaje a menos que tu apliques las técnicas nemotécnicas, pero las fechas son aprendizajes memorísticos, cuando nos aprendemos un número telefónico, o te lo aprendes de memoria o lo asocias con algo , entonces no es un aprendizaje que lo voy a descartar, entonces ahí también nos hemos quedado cortos nosotros los docentes cuando no clasificamos el conocimiento en diversos tipos de conocimiento como es un conocimiento que la mejor manera de apropiarse de él es memorísticamente bueno mi estrategia debe estar enfocada hacia promover el aprendizaje de manera memorística por el tipo de conocimiento, a no pero este es repetitivo, a no pero este es reflexivo entonces trabajo más la comprensión, entonces cuando diseño la estrategia de enseñanza obvio los estilos de aprendizaje y los tipos de aprendizaje, obvio el estudiante hasta incluso los canales de aprendizaje, el estudiante que es visual, el que es auditivo, el que es kinestésico, eso lo estoy obviando, una cantidad de preguntas

1.- La estrategia de elaboración va orientada al estudiante kinestésico es la que más se obvia, entonces en la estrategia de enseñanza, desde mi óptica en la estrategia instruccional tiene

**Comentario [U65]:** 2.23.- Aprendimos a transmitir conocimientos pero no a enseñar a otros como apropiarse de ese conocimiento

**Comentario [U66]:** 2.24.-Tipo de aprendizaje y canal de aprendizaje según tipo de contenido en la estrategia de enseñanza

que estar metida la estrategia de enseñanza, la estrategia de aprendizaje tiene que estar explícita, para que el estudiante tenga que recorrer el camino

2.- Si, correcto, pero como se trata de que enseñes también al estudiante a tomar decisiones tu no le puedes presentar al estudiante una manera de cómo apropiarse de ese contenido, tú le presentas varias posibilidades, retomo el ejemplo del ensayo, cuando le asignas al estudiante elaborar un ensayo: tú le das teóricamente que es el ensayo, cuales son las partes del ensayo, teóricamente ¿verdad?, acuérdate del profesor que tiene el control, que es un ensayo, las partes del ensayo, las maneras, diferentes formas de elaborar un ensayo, entonces ya ahí cuando tú le presentas las diferentes maneras de abordar un ensayo entonces el estudiante dice yo lo puedo hacer de esta manera pero también lo puedo hacer de esta manera, lo puedo hacer de esta manera o esta manera, hay como siete formas de elaborar un ensayo, entonces es ahí donde el estudiante que es él el que esta consiente de sus debilidades y sus fortalezas se va dando cuenta cual le va a resultar más sencillo, ¿ah? Entonces ahí le estoy dando el conocimiento teórico sobre que es un ensayo pero también la manera de cómo él desarrollar el cómo hacer un ensayo, o sea él allí empieza a tomar sus decisiones

1.- ¿Qué piensas tú Carmen Alida de todo este bloque de tus creencias, tus teorías, tus concepciones de las estrategias de enseñanza desde este aspecto de tu experiencia?

2.- Yo estoy convencida de que si nosotros nos avocamos a aprender a desarrollar, a planificar, a ejecutar eficientes estrategias de enseñanza es mucho lo que vamos a lograr, me angustia y a la vez veo como una oportunidad, me angustia la transformación curricular, porque el plan de estudio que está por ejecutarse el año que viene, Dios mediante, lo que está proyectado por el vicerrectorado, ese plan de estudios está diseñado en función de competencias, el estudiante debe desarrollar ¿verdad? Ciertas competencias, si nosotros los profesores nos abocamos a desarrollar, a diseñar estrategias de enseñanza en función a todo esto que hemos hablado, ese plan de estudio va a ser efectivo, pero si nosotros seguimos con un plan de estudios nuevo pero dando las clases de la misma manera como venimos dando las clases el plan de estudios no va a ser exitoso, entonces ¿Qué es lo que hay que cambiar? La concepción del docente de enseñar y de promover el aprendizaje, ahí es donde tenemos que cambiar, porque ahí es donde el plan de estudios, concebido desde las competencias que debe desarrollar el estudiante va a ser exitoso, si cambiamos la manera de pensar y la manera de dar nuestras clases

1.- De lo que es enseñanza y también de lo que es aprender y de lo que es el conocimiento y que tiene que ser igualito el estudiante y el profesor, porque muchas veces uno dice no funciona la estrategia de enseñanza y es tan sencillo como que el estudiante tiene una concepción de lo que es aprender diferente a la del profesor y él está honestamente aprendiendo aunque no está comprendiendo, es unificar esas creencias. Bueno esto era en primera instancia buscar en tu experiencia aspectos, en principio empezar a trabajar para las estrategias de enseñanza, no se situ tienes algo mas

**Comentario [U67]:** 2.25.-La estrategia de enseñanza debe contemplar tomar decisiones como forma de apropiarse del contenido o conocimiento

**Comentario [U68]:** 2.26.- Si nos avocamos a aprender a diseñar estrategias es mucho lo que podemos lograr

**Comentario [U69]:** 2.27.- La concepción del docente de enseñar y de aprender es lo que se debe cambiar

2.- Yo había anotado, cuando tú me dijiste a mí: ve pensando en esto, había anotado varias cosas, que bueno voy a revisar para que no queden aspectos de lo que yo consideraba. Fíjate también nosotros los docentes obviamos muchas veces incluir en la estrategia actividades de aprendizaje pero entre pares, o lo que se llama el aprendizaje colaborativo, porque a veces nuestros estudiantes aprenden más del par que del mismo profesor, entonces esto es un aspecto importante que hay que incluirlo en la estrategia de enseñanza, el poner a trabajar, porque fíjate cuando yo te hablaba de ceder el control y después que el estudiante está trabajando por sí solo el profesor está ahí supervisando, debe estar monitoreando, esa es la palabra adecuada, monitoreando lo que está haciendo el estudiante pero también debemos promover que él trabaje con su par, porque muchas veces él trabajando con su par se va dando cuenta como su par está aprendiendo, que estrategia está aplicando ese par, ¿será que esa estrategia que él está aplicando me resulta a mí? Fíjate que caigo en el proceso metacognitivo, entonces no debemos obviar eso ¿Qué hacemos dentro de un salón de clase? Trabajen en equipo y hay un producto del trabajo en equipo, volvemos a caer en el producto pero no nos paseamos ¿Qué proceso ocurrió allí entre los pares? O en el aprendizaje colaborativo donde cada uno aporta, este es otro aspecto que es importante incorporar en nuestra estrategia de enseñanza.

Otra cosa tenemos que propiciar actividades donde el estudiante practique lo que aprendió, lo que se llama la transferencia, yo cedo el control, estoy monitoreando, ya el estudiante lo logró, me apropie del conocimiento y te evalué y ya; no propiciar entonces actividades donde esto que él aprendió aquí pues él lo transfiera, la transferencia queda por fuera.

1.- Sobre todo en esta educación técnica

2.- Si señor, y Monereo lo decía: el alumno que no desarrolla su proceso metacognitivo no es un estudiante estratégico ¿Qué es ser un estudiante estratégico? El estudiante que aprende a hacer Metacognición cada vez que él esté frente a un proceso de aprendizaje, ese es el estudiante estratégico, ese es el estudiante que nosotros necesitamos, pero para lograr aprendices estratégicos yo tengo que ser estratégica, yo docente tengo que ser estratégica.

1.- Has dicho algo, hay dos cositas que me quedan ahí, una te la voy a decir: preparar, estudiar la clase el docente

2.- ¿Qué pasó?

1.- El docente debería ser el primero que estudie la clase no solamente que planifique sino que estudie la clase, el estudiar la clase te da todo eso, conocer los huecos que tiene el proceso de aprendizaje

2.- Nos ocurre a nosotros cuando vamos a dar una clase por primera vez, que tú no solamente planificas la estrategia que vas a desarrollar sino también tú estudias el contenido, te apropias del conocimiento.

**Comentario [U70]:** 2.28.- El aprendizaje colaborativo es otro aspecto importante incorporar en la estrategia de enseñanza

**Comentario [U71]:** 2.29.- Propiciar actividades donde el estudiante transfiera a la práctica lo que aprendió

**Comentario [U72]:** 2.30.- Necesitamos alumnos que sepan hacer Metacognición ante el proceso de aprendizaje

**Comentario [U73]:** 2.31.- Tú te estudias el contenido, te apropias del conocimiento

1.- Y planificas una clase y cuando la estás dando te consigues algo ahí en el medio del camino, de repente la planificaste, no la preparaste, uno se inventa y sale del paquete

2.- Eso es ser estratégico y eso es lo que tiene que aprender a hacer el alumno, ser estratégico, yo recuerdo que en una oportunidad yo estaba dando un curso por primera vez, un curso muy complejo en el área de lengua y en una unidad yo fije exposiciones y cuando estábamos en plena exposición un estudiante me dice ¿profesora qué significa tal cosa, tal cosa, tal cosa? Ni idea, entonces fíjate mi habilidad, le dije ¿ah Ud. no investigó lo que significa eso? ¿No? ¿Qué significa esto quien puede decir? Todo el mundo se quedó así, aahhh ¿nadie sabe lo que significa eso? Muy bien bueno para la próxima clase todo el mundo me investiga eso porque este punto hay que aclararlo, pero ¿Dónde estuvo mi habilidad? Yo fui estratégica, no sé si algún alumno se habrá dado cuenta que yo no manejaba el contenido, pero yo fui estratégica ¿bien? Al día siguiente yo aaahh.

**Comentario [U74]:** 2.32.- El alumno debe aprender a ser estratégico

1.- Yo he estado mencionando mucho a Monereo, hay una cosa que dice él ¿no?: en la confusión de aprendizaje con actividad o sea que asocian planificar una clase con planificar actividades y la diferencia que aprendizaje es relación con conocimientos previos, entonces cuando uno tiene esa concepción que aprender, asociar actividad con aprendizaje, hice unas actividades ya aprendí y no verifico que la cosa está en verificar la relación con los conocimientos previos que es lo que más se asemeja al aprendizaje, eso dice Monereo por ahí en un libro que tú me diste, no me diste, le sacamos copia y esa frase para mí ha sido trascendental, yo la tengo subrayada porque van a hacer una estrategia y elaboran una planificación o una estrategia y es un poco de actividades

2.- Lleva actividades, lleva su técnica, lleva su método

1.- Y entonces hice las actividades, y yo veo que a nivel docente ocurre muy frecuentemente que ya aprendí porque los muchachos estuvieron trabajando, los muchachitos esos que llevan una maqueta, pero lo que tenía que aprender ¿lo aprendió?

2.- Fíjate ese es uno de los ejemplos que yo trabajo con mis estudiantes de postgrado, la maqueta, porque yo les digo a ellos ¿Qué haces tú con la maqueta? Le asignas la maqueta al muchachito y ¿Quién hace la maqueta? La mamá, y después viene el muchachito y evalúo la maqueta, muchas veces la evalúo dándole más valor a los materiales que utilizó y les pongo siempre por ejemplo cuando uno de mis hijos estaba en primero, segundo grado la maestra le pidió una maqueta, la maqueta era que ellos tenían que hacer un nacimiento con cualquier material que se les ocurriera, yo recuerdo que un hermano mío ayudó a mi hijo a hacer un nacimiento con cascaras de huevo pero lo interesante que yo vi en esa elaboración fue como mi hermano, que también es profesor enseñó al muchachito como se iba a abrir el huevo para después aprovechar la cascara y después, como la cascara es tan endeble lo rellenó con cal, puso al muchachito a rellenar el huevito con cal y eso endureció la cascara, después que la cascara estaba endurecida lo puso a pintar la carita de san José y la barba y ta, ta, ta, y en una tablita puso san José (huevito) la virgen María (huevito) y el niño (huevito) y llevó el nacimiento, iban a escoger varios para una exposición y uno de los nacimientos que

**Comentario [U75]:** 2.33.- Evalúo la estrategia y no el objetivo

escogieron para la exposición fue uno, el de mi hijo no lo escogieron para la exposición, no porque haya sido mi hijo, a mí me pareció tan interesante la elaboración de ese nacimiento, escogieron uno que el muchacho había hecho unas columnas al estilo romano con material comprado que la mamá le compró, un nacimiento bellísimo, ese fue el que escogieron, yo siempre pongo este ejemplo porque les digo a mis estudiantes: que interesante sería diseñar una maqueta dentro del salón de clases, de repente una o dos, entre todos, que todo el mundo traiga material y que vayamos aprendiendo la funcionalidad de cada elemento en la maqueta y después que ¿Qué enseñanza me deja a mí una maqueta? Por ejemplo cuando yo ya sea adulto y van a inaugurar un centro comercial equis, y entro a la inauguración del centro comercial y lo primero que me consigo es una maqueta ¿Qué representa eso para mí? ¿Qué me enseñó la escuela dentro del salón de clase que significa una maqueta? Tú vas a un centro comercial y la gente ve una maqueta ¡ay que bonita! Es lo que uno ve pero uno no le ve la funcionalidad a una maqueta ¿Por qué? Por La manera como nosotros trabajamos el elaborar una maqueta, dejémonos de mandar tanta tarea rimbombante

1.- La actividad y el objetivo

2.- El objetivo, el objetivo, pon al muchacho a desarrollar el proceso dentro del salón de clases

1.-Que analice el objetivo como lo lograste, para que, porque un problema de la estrategia es que la estrategia es el camino para llegar al objetivo

2.- Correcto, ¿Qué pasa con nosotros como investigadores, Rodolfo, cuando vamos a diseñar un cuestionario? Yo estoy haciendo una investigación y tengo que desarrollar en mi primer objetivo un cuestionario porque voy a diagnosticar las concepciones que tienen los docentes en cuanto a estrategias de enseñanza pero lo voy a hacer a través de un cuestionario, la técnica de la encuesta y un cuestionario y hago una operacionalización de variables entonces me encuentro con colegas que me dicen ¡ay! Carmen para que me valides este instrumento, aquí está la operacionalización de variables, 1ª pregunta: sexo: masculino o femenino, ¿Qué tiene que ver con que yo sea femenino, sexo femenino con mi concepción de estrategias de enseñanza? Cuando yo me senté aquí tú no me preguntaste Carmen Alida ¿Qué edad tienes tú? , bueno tú eres femenina ¿Cuál es tu grado de instrucción? Porque eso se aleja del propósito, entonces al propósito no le estamos dando la importancia que tiene dentro del proceso de enseñanza, el propósito del porque esa estrategia el para que esa estrategia, el por qué el muchachito debe desarrollar una maqueta, el propósito lo dirá, ah entonces vamos a enfocarnos en función a este propósito

1.- La estrategia para llegar al objetivo, entonces ¿Qué es lo que agarramos? Ah el objetivo es la estrategia, y entonces el objetivo se queda en otro lado, hiciste las actividades, que debe ser la estrategia, la maqueta, ¿Y el objetivo?

2.- Elaboró el producto, aquí está el producto, y el objetivo va por un lado, y el producto por otro y el proceso por otro y evaluó es el producto

**Comentario [U76]:** 2.34.-Las actividades de la estrategia deben ser ejecutadas por los alumnos

**Comentario [U77]:** 2.35.-Evaluar el objetivo y no en la estrategia o el proceso y no el producto

1.- La estrategia se me vuelve el objetivo del profesor, esas dos cositas las saqué de las cosas que tú me has dado, sobre todo yo no tenía a Monereo, entre mis referentes y ahora lo tengo, un poquito él y Alfonso, que también algún material me diste en aquellos inicios y ellos manejan esas cosas de las estrategias instruccionales y de enseñanza. ¿Y esa fue tú tarea? ¿No se te queda nada por ahí?

2.- Bueno, esto es importante: incluir oportunidades para que el estudiante descubra sus errores y sus aciertos, te pongo un ejemplo: ¿Por qué nuestros estudiantes siguen a nivel universitario escribiendo con errores ortográficos? Por eso, la escuela, la escuela llámese desde la educación primaria, la educación básica no le dio oportunidad para que descubriera sus errores y se corrigiera por ejemplo: escribe, me llevo tu escritura y yo te corrijo, mira tienes estos errores ortográficos, corrígeme en una hoja me vas a escribir correctamente estas palabras, en fin yo tengo que devolverle al estudiante la oportunidad de que él se corrija, de que él corrija sus errores, se dé cuenta de sus errores y los corrija él mismo, la autoevaluación ¿cómo lo hago? si tú me estas entregando un material escrito por ti, yo después te doy el modelo, te doy el modelo, yo detecté que Rodolfo escribe aiga y detecté que Rodolfo alluda con doble ele, en su escrito le encontré esas dos grandes fallas a Rodolfo: aiga y alluda con doble ele, entonces en el pizarrón escribo, sin decirte mira escribiste mal, escribo, hago un texto donde incluyo haya y ayuda y tú Rodolfo tienes que comparar ¿Qué palabras hay allá que tienes bien en tu escrito? Cuando tu compares y te des cuenta que la ayuda mía esta con Y y la tuya con doble ele, entonces tu empiezas a hacer esos insights “yo tengo un error” ¿ves? Que es lo que se llama devolverle al estudiante la responsabilidad de corregir sus propios errores, en cambio cuando un alumno escribe “abía una vez”, había sin hache y viene el profesor y le corrige: “había se escribe con hache” ¿Qué le estoy indicando al estudiante? Que no necesito que me escribas con ortografía para que me puedas entender, si tú me estas corrigiendo la palabra había es porque entendiste lo que yo quise escribir ¿sí o no? Entonces para que me entiendas no necesito ortografía, ortografía necesitas tú para que como profesora corrijas, porque yo escribí abía sin hache y tú me entendiste, no si escribió abía sin hache yo escribo en el pizarrón mi modelo y el estudiante, sin indicarle tienes este error aquí él va a ir comparando y va detectando el error, eso lo hemos obviado en la estrategia

Y considerar las ayudas necesarias que requiere el estudiante como por ejemplo para tal contenido ¿Qué será más efectivo? Una guía o una práctica oral o una persona experta, traer un especialista, detectar ¿cuáles son las ayudas que va requiriendo el estudiante? De acuerdo al contenido que voy a desarrollar, nosotros no brindamos las ayudas necesarias a los estudiantes, qué complejo ¿verdad? Y por eso es que las tesis están quedando muy cortas, los trabajos de investigación están quedando muy cortos

1.- Bueno Carmen Alida hay bastante material aquí y después de darte las gracias voy a compartir contigo algunas cosas.

**Comentario [U78]:** 2.36.- Darle la oportunidad al estudiante de aprender corrigiendo el mismo sus errores

**Comentario [U79]:** 2.37.- Considerar los recursos que requiere el estudiante de acuerdo al contenido

## Anexo C

### Entrevista Informante N° 3

Caracas 14/12/2.016- 10:00 am

Laboratorio de Maquinas Eléctricas- Sótano 2- IPMJM Siso Martínez-La Urbina.

1.- Investigador entrevistador

2.- Entrevistado informante clave

Coloreado: solo significa separación de temas. Los colores no tienen ninguna significación específica.

Subrayados: El investigador lo uso como ayuda para resaltar expresiones empleadas para definir los temas centrales.

1.- Entonces: xxxxxxxxxxx ¿estudiaste?

2.- Maestría en Estrategias de Aprendizaje

1.- Maestría en estrategias de aprendizaje y ¿estudiaste pregrado en el Siso Martínez?

2.- Si correcto en Educación Integral

1.- Y tienes cuanto tiempo de graduada?

2.- Ejerciendo nueve años, he trabajado a nivel de pregrado con Procesos Cognoscitivos y Estrategias y Recursos para el aprendizaje y a nivel de postgrado con Estrategias de Aprendizaje I y Estrategias Instruccionales I

1.- Bueno, el tema que nos ocupa es el que ya te expuse y bueno, la idea es que tú me comentas un poco lo que, bueno tus vivencias ¿no? Tus opiniones ¿Qué piensas, que sientes tú de las estrategias de enseñanza?

2.- ¿Qué sientos?

1.- Que sientes, desde tu experiencia, te voy a jurungar por dentro, el trabajo es fenomenológico y bueno estoy buscando en tus creencias lo que tú piensas y tu mundo lo que llaman psicofísico que está formado por todas esas cosas: creencias concepciones, percepciones, presentimientos, todo ese mundo subjetivo se llama sobre las estrategias de enseñanza.

2.- Bueno la enseñanza es un universo, la verdad es que tiene muchas aristas y uno puede sumergirse en él y va a depender de la individualidad de cada persona, valga la redundancia,

¿de cómo aprende? ¿De qué manera canaliza su aprendizaje? Entonces yo no puedo tener una estructura rígida en la enseñanza sino que va a depender de a quien se lo voy a dirigir definitivamente a quien va señalada esa enseñanza

**Comentario [U80]:** 3.1.- La estrategia de enseñanza depende de a quien va dirigida

1.- ¿Cuál ha sido tu experiencia a ese respecto? De esto que tú me estás diciendo de que está dirigida, ¿Qué has visto tú ejercicio que me has comentado?

2.- ¿En mis cursos o en general?

1.- En general, desde que tu empezaste que me estás diciendo que depende

2.- Bueno los estudiantes básicamente tienen una pregunta muy básica ¿Cómo lo quiero? Y yo les he tratado de decir que no es como lo quiere el docente, que tristemente no somos un... Ellos no deben ser, o nosotros como estudiantes no debemos ser unos creadores de el antojo del enseñante, sino vamos a identificarlo ¿Qué es lo que cada uno de nosotros queremos? ¿Cómo lo hacemos? ¿Cómo lo desarrollamos? ¿Cómo aprendemos? Y de esa manera si nosotros nos dedicamos a hacer las cosas como de verdad lo queremos hacer y con nuestras capacidades como estudiantes obviamente vamos a rendir muy posiblemente lo que ese docente está pidiendo, siempre y cuando obviamente desde la enseñanza y de unas instrucciones claras, haya una mediación y un seguimiento por supuesto de ese proceso para que ellos puedan aprender

**Comentario [U81]:** 3.2.- Nosotros como estudiantes no debemos ser creadores del antojo del enseñante.

1.- ¿Qué es mediación para ti?

2.- Para mí es la manera en que guio el proceso de aprendizaje del estudiante, es servir como canal para que ese estudiante logre obtener el aprendizaje o logre construir su conocimiento

**Comentario [U82]:** 3.3.- La estrategia de enseñanza necesita una mediación e instrucciones claras

1.- ¿Y porque crees tú que se hacen estrategias y porque los aprendizajes no son satisfactorios?

2.- Eso va a depender porque, depende de quien lo haga, si no tomamos en cuenta las condiciones de la audiencia que tenemos, de los estudiantes que tenemos, cómo aprende cada uno de ellos, cuales son los intereses de cada uno de ellos, dudo mucho que podamos diseñar una estrategia que sea acorde para que esa persona logre o no el aprendizaje, hay factores diversos

**Comentario [U83]:** 3.4.- Estilos de aprendizaje e intereses personales deben ser considerados en la estrategia de enseñanza

1.- Okey, eso de considerar esos factores en la enseñanza ¿Cuál ha sido tu vivencia con eso? ¿Has notado que en algún momento las diferentes formas de aprender o esas cosas han influido?

2.- Totalmente, totalmente en los cursos, claro por supuesto no podemos apostar 100% al estudiante y es lamentable porque cada uno de nuestros aprendices tiene sus intereses y entonces en el momento me ha pasado, o ha pasado, no a mí nada más que el estudiante de repente tiene una situación atípica y establece sus prioridades, entonces tenemos también que tener consciente cuales son las prioridades y a lo mejor dentro de todo al principio dejar claro que si inscribimos este curso y tenemos tal prerequisite de este curso y lo importante es

¿Cuál es el propósito de lo que queremos aprender? Si no tenemos un porque y un para qué perdemos el interés porque no sabemos el rumbo

**Comentario [U84]:** 3.5.- Es necesario relacionar los objetivos de los aprendizajes con los intereses

1.- ¿El profesor tiene que plantear el propósito o el estudiante?

2.- Totalmente, entre los dos, eso también es un proceso de negociación total, desde el primer día e incluso cuando va avanzando, porque el primer día podemos plantear un plan de evaluación, que eso es ilógico que digan negocien el plan de evaluación cuando resulta que ya está preestablecido, si tenemos tales contenidos pero que les parece si entre todos negociamos como queremos trabajarlo, yo puedo traer ciertas sugerencias pero el estudiante también puede decir a mí me parece mejor trabajarlo a través de esto ¿y Cuál es el problema? Podemos pero resulta que eso no pasa (pronunciación acentuada) en realidad ya uno trae el plan de evaluación preconcebido pre estudiado en una especie de reunión de curso y entonces resulta que el estudiante entonces lo que esta es firmando, apoyando esa reunión y eso no debería ser, de hecho te puedo decir que en Mii clase nosotros negociamos y bueno las sugerencias del plan de evaluación bueno un taller vale tanto, a mí me gustaría trabajarlo de tal manera tal por esto, esto esto y esto, ahora ¿Qué opinan ustedes? Y si alguien quiere aportar lo tomamos en cuenta y decimos esta unidad la vamos a evaluar de tal manera, tal manera, tal manera o se trabajará de tal manera y eso queda en el acta y eso también es válido porque esa acta es la que refrenda ese plan de evaluación, fue modificado por esta situación y así ellos se sienten comprometidos con que fueron parte de ese proceso y se identifican con ese propósito y están ganados a lograr ese propósito, claro hablándoles claro que a futuro en que les va a servir, porque yo nada mas no les voy a decir por ejemplo una estrategia de enseñanza, a bueno porque la idea es ¿Qué? sacar una nota, aprobar, no, para que te sirva cual es la intencionalidad de que tu aprendas a diseñar una estrategia no es que vamos a implementar esta estrategia, no, eso va a depender de sus necesidades, tan sencillo como enseñarle que tu con toodos los elementos que tiene una estrategia puedes construir lo que tú quieras y si el muchacho desde el primer día esta ganado a esto a que él va a entrar a un mundo donde él puede escoger lo que quiera y reconstruir lo que a lo mejor tenía mal estructurado o diferente estructurado porque no significa que uno tenga la verdad absoluta porque ellos también pueden tener una estructura, de esta manera el estudiante va sentirse copartícipe

**Comentario [U85]:** 3.6.- La negociación del plan de evaluación para que el estudiante se comprometa con el objetivo

**Comentario [U86]:** 3.7.- La estrategia de enseñanza no se diseña con la intención de que el estudiante apruebe sino para que aprenda

1.- Cuando tú dices estructura ¿Ellos tienen una concepción personal?

2.- Correcto porque muchos vienen de la experiencia, vienen de aulas de clase, vienen de la educación tradicional pero además de eso tienen como prerrequisito planificación, se les exige elaborar una planificación la cual llegan con un arroz con mango espantoso que no termina siendo una planificación como tal, le faltan todos los elementos, simplemente cumplen con llenar un formato pero no tiene la esencia del aprendizaje o de la enseñanza

**Comentario [U87]:** 3.8.- Aunque aprueban los prerrequisitos no evidencian las competencias en la practica

1.- Fíjate las estrategias de enseñanza y del aprendizaje ¿Cómo concibes tú esos dos procesos?

2.- Van de la mano, si yo preparo mi enseñanza es el aprendizaje de otro y para esa enseñanza obviamente yo tuve que haber aprendido y el estudiante de nosotros de educación está aprendiendo para enseñar entonces son obviamente dos procesos diferentes pero que no pueden estar el uno sin el otro

1.- ¿Estarían los dos separados o estarían los dos incluidos en el proceso?

2.- Van incluidos en el proceso, obviamente tienen que ir de la mano aunque sean dos cosas totalmente diferentes ¿okey? Pero uno no se puede dar sin el otro porque para yo enseñar tiene que haber un aprendiz y para que el aprendiz obtenga un aprendizaje debe haber un proceso de enseñanza sea de un docente físico o no.

1.- Ahora hay diferentes formas de aprender diferentes estilos, concepciones de lo que es aprender ¿Qué piensas tú de las concepciones de lo que es aprender y algunas veces son diferentes las concepciones de lo que es aprender del profesor y la concepción de aprender del estudiante?

2.- Totalmente, obviamente son diferentes porque ambos hemos tenido un proceso diferente de aprendizaje entonces ¿Qué es importante? Que unamos criterios desde el principio ir hablando el mismo lenguaje

1.- ¿Conciliar cuál es la concepción de aprendizaje que vamos a manejar?

2.- Correcto ¿qué es aprendizaje para tí? ¿Qué es aprendizaje para mí? ¿Qué concepción de aprendizaje podemos utilizar ambos? porque si nosotros no vamos en el mismo lenguaje y en el mismo camino no nos vamos a entender nunca y entonces yo estoy creyendo que estoy enseñando bien y si todos me aprueban y ellos están pensando que resulta que no es el aprendizaje

1.- O la concepción es diferente porque puede ser que la concepción de aprendizaje del estudiante sea repetir y el cree que cuando te repitió ya aprendió y tu profesor es comprender y el cree que pasó y tu profesor dices que no está aprobado

2.- Es correcto por eso es que desde el primer momento hay que saber que vayamos de la mano en el mismo camino que estemos claros en no solamente que es un aprendizaje y que es una enseñanza sino en todo lo que tiene que ver con el proceso, porque de otra manera entonces estamos hablando lenguajes diferentes y ese es el gran error dentro de lo que cometemos los docentes cuando vemos el escritorio en el medio, unos allá y nosotros aquí, no, nosotros somos parte de un mismo equipo y yo estoy muy ganada al aprendizaje colaborativo y soy parte de ese grupo para poderme guiar y para poder incluso aprender de ellos porque ellos a veces traen aportes maravillosos cuando de verdad están ganados a querer aprender y esto lo generamos en la misma iniciativa cuando nos estamos conociendo y estamos elaborando ese gran diagnóstico del espacio.

**Comentario [U88]:** 3.9.- La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes pero íntimamente relacionados

**Comentario [U89]:** 3.10.- Tenemos que hablar el mismo lenguaje sobre enseñanza y aprendizaje

1.- Estábamos viendo las concepciones del aprendizaje y tú dijiste que había que considerar todos los elementos del proceso ¿En el proceso cuales son los elementos que están ahí?  
Según Jarque Yudika

2.- ¿En el proceso de aprendizaje? Caramba

1.- Y de enseñanza

2.- Pero no los podemos unir tampoco, van de la mano ¿okey? pero los procesos que yo tengo que tomar en cuenta para el aprendizaje obviamente es mi estilo de aprendizaje, mi manera como aprendo los medios que tengo a disposición

**Comentario [U90]:** 3.11.- Tengo que tomar en cuenta mi estilo de aprendizaje, mi manera como aprendo

1.- Primero el contexto ¿Qué es aprendizaje? Porque ya vimos que si son diferentes

2.- Bueno si pero no nos vamos a ir directo a sin definiciones

1.- La concepción porque ahorita hablamos de que si yo alumno creo que aprender es repetir y te lo repito pero yo no sé lo que estoy diciendo y tú profesor aprender es comprender y yo te repetí y creo que yo aprobé y tu consideras que no aprobé entonces ¿Qué es aprendizaje? Tiene que ser el mismo y lo segundo es que el aprendizaje tiene que estar incluido en la enseñanza yo tengo, como dices tú, mediar, o sea guiar tengo que llevarlo que aprendizaje va a tener que hacer el estudiante

2.- Yo no voy a ver que aprendizaje va a tener el estudiante, voy a generar o a mediar el proceso de aprendizaje del estudiante, que es diferente

**Comentario [U91]:** 3.12.- Voy a generar o mediar el proceso de aprendizaje del estudiante

1.- Yo le puedo poner, dejarlo que el tipo siga repitiendo o puedo especificarle en la estrategia de enseñanza que tiene que hacer una estrategia de elaboración o de organización y entonces yo lo especifico en la estrategia de enseñanza para guiarlo, para traerlo

2.- Correcto y le pido mucho que trabaje con transferencia, en mi clase totalmente lo extrapolo siempre a la vivencia del día a día, conociendo a mi estudiante, porque es muy importante las condiciones de la audiencia, conociendo la vida del estudiante entonces yo estoy ganada a tomar situaciones particulares del estudiante para ejemplificar y para transferir lo que se quiere enseñar a su mundo, de esa manera entonces él puede decir ahh entonces esto se puede dar por esto, esto y esto, de esta manera y le pido que desde otra situación me....

1.- Para que él lo transfiera a su mundo

2.- Para que lo ponga en práctica, para que haga ese anclaje del aprendizaje y pueda ya no volver a repetir

1.- ¿Por qué?

2.- Porque cuando lo repites no lo aprendes como tal

**Comentario [U92]:** 3.13.- Yo le pido que trabaje con transferencia para que haga anclaje y pueda no volver a repetir

1.- Porque cuando lo haces es porque consideramos que la transferencia es comprensión y ahí está el aprendizaje y entonces estamos en la concepción de aprendizaje en la estrategia de enseñanza, porque ¿si lo dejamos separados?

2.- Totalmente, entonces obviamente mi enseñanza, mis elementos que tengo que tener en cuenta, además en las condiciones del estudiante, porque lo primero que tengo que tomar en cuenta son las condiciones para mi audiencia, en este momento me estoy enfocando en el estudiante, pero ¿si no hay estudiantes? ¿Si es en mi vida real? También tengo que hacer lo mismo. Ver las condiciones a quien yo voy a dirigir mi enseñanza, entonces ¿Qué tengo que tomar en cuenta? No solamente, porque entonces a mí yo iría a repetir. Es importante la edad, el sexo, el interés, sus habilidades, sus capacidades, su estilo de aprendizaje, eso es muy importante, una vez que ya lo conozco entonces yo paso a tomar en cuenta ¿cómo puedo yo, aparte de escoger las mejores técnicas que lo van a mantener motivado en el aprendizaje, escoger los medios y recursos, saber a través de cual método ese estudiante puede aprender mejor: porque si tengo estudiantes muy teóricos yo me voy por el método deductivo, pero si tengo estudiantes que son muy prácticos me voy mejor por el método inductivo y que pasa si tengo los dos entonces en mi estrategia debo tener una combinación de estos métodos, debo tener una manera de que ellos puedan llegar desde la práctica a la teoría o viceversa de la teoría a la práctica para que ellos puedan tener esa ambigüedad y puedan lograr que eso se puede dar tanto así como así

**Comentario [U93]:** 3.14.- Lo primero que debo tomar en cuenta son las características e intereses de la audiencia: edad, sexo, habilidades, capacidades u estilo de aprendizaje

1.- En tu vivencia tú has tenido algo de eso que hallas tenido que reflexionar sobre esto que me estas conversando

2.- Claro, no una vez, muchísimas veces porque nosotros tenemos un grupo etéreo

1.- Cuéntame

2.- Bueno una vez en postgrado, entrando a clases quisimos hacer una simple prueba diagnóstica pero tan solo con una sola pregunta ¿Cuál es tú expectativa de esta maestría? y al escogerla ¿qué conocías de ella? Eso es todo, bueno esos estudiantes que hoy son mis grandes amigos, dos estudiantes hasta lloraron porque no entendían que hacer, no, no medaban por más que yo me sentaba, hay una que me escribió “no sé nada, no sé qué hago aquí, entonces una pregunta taannnn general genera disrupción porque están acostumbrados a tener preguntas cerradas que simplemente generen respuestas automáticas y cuando nos vamos a ese pensamiento abstracto ellos, imagínate que son de postgrado, ah entonces, después con el tiempo que fuimos trabajando, trabajando y trabajando, al final les volví a plantear la pregunta y después que escribieron les mostré la primera y muchos se rieron, no puede ser que yo haya escrito esto, y porque cree usted que generó tanta ansiedad en su primer momento y porque ahora les causa risa entonces ellos mismos decían es que estamos acostumbrados a que simplemente nos digan hay que hacer esto y de esta manera no de otra y yo me acordé del cuento del niño que pintaba la rosa roja y resulta que cuando le preguntaban ¿no lo conoces?

**Comentario [U94]:** 3.15.- En la estrategia debo escoger: método, técnica, recursos de la estrategia de enseñanza dependiendo de las características de la audiencia

**Comentario [U95]:** 3.16.-Las estrategias de enseñanza deben desarrollar el pensamiento abstracto

1.- No

2.- Bueno: un niño venía de otra escuela donde la maestra le dejaba pasear por su creatividad y el niño llega y la maestra le dice hagan el dibujo libre y el muchachito empieza a pintar y hacer garabatos y entonces la maestra le dice ¿y porque no mejoras ese dibujo? Y la maestra lo fue guiando y le terminó pintando y cuando el muchachito le iba a poner color le dice y porque no lo pintas con este color y entonces el muchachito se acostumbró a hacer su rosa roja; al siguiente año escolar cuando entra con la nueva maestra la maestra le dice que haga un dibujo creativo para que se exprese y el muchachito termino pintando una rosa roja y entonces eso es lo que ellos me decían en ese momento estamos acostumbrados que nos digan de esta manera, de esta manera y de esta manera y es ahí donde yo recordé que los alumnos me preguntan profesora ¿Cómo lo quiere? No no es como yo lo quiera vamos a hacer un ensayo y una vez tuve unas palabras con un estudiante porque el estudiante ¿pero que es para usted un ensayo? Pero hay muchas maneras, investigue ¿Qué es un ensayo? No porque fulano de tal dice que el ensayo es así y así se hace, fulano es un profesor, y entonces yo no tengo ningún problema que tú lo hagas como tú consideras que eres siempre y cuando tú me lo sustentas yo lo hice según fulano de tal y yo aceptaré, aunque no esté de acuerdo con ese autor porque tu estarás viendo sobre hombros de gigantes para superar; pero sin embargo le traje material: fulano de tal trabaja el ensayo de tal manera, tal manera, acostumbro que cuando se dan las pautas de una actividad explicarles el cómo se hace según las normas que tiene cada uno y les entrego un material y entonces. No así no me enseñaron a mí, yo te estoy explicando de una manera pero si tú tienes otra y tienes como sustentarla, la cosa es que tu creas que tienes otra pero no tienes como sustentarla y entonces estás haciendo cualquier cosa y eso no dejaría de ser un ensayo o lo que sea que estemos haciendo, es eso que están acostumbrados a estar estructurados, a que les digan ¿Qué hacer? Yo no pienso así

1.- ¿Cómo piensas tú?

2.- A mí me gusta que las personas aporten que aprendan pero que se den cuenta que de ese aprendizaje ellos tienen un granito de arena que ahí está su pensamiento porque de esa manera van a sentirse involucrados en esa clase.

1.- Fíjate tú me conversaste de estilos de aprendizaje, enfoques, ¿Qué piensas tú que es estilo y que es enfoque de aprendizaje y cómo influye eso en la estrategia de enseñanza?

2.- Bueno, podemos hablar de muchos estilos de aprendizaje, sin embargo vamos a nombrarte los tres básicos que acostumbra todo el mundo a usar aunque hay muchísimos más, pero por ejemplo si un estudiante es muy visual si yo traigo de repente una canción o una historia narrada el estudiante se me va a aburrir, ahaa pero si traigo esa historia narrada y además de eso le agrego imágenes el estudiante estará más interesado en las imágenes y escuchando la narración, entonces yo tengo que hacer un poco ese equilibrio para poder complacer a todos los estudiantes, al momento tengo que ponerlos a practicar kinestésicamente a moverse, a tocar, a escribir para que tengan esa conexión

**Comentario [U96]:** 3.17.- Puedes hacer como consideras siempre y cuando lo sustentas

**Comentario [U97]:** 3.18.- Me gusta que los estudiantes aporten sus creencias y que se den cuenta de su papel en su aprendizaje para que se sientan involucrados

**Comentario [U98]:** 3.19.- La estrategia de enseñanza debe estar determinada por los estilos de aprendizaje

1.- Ponerles las vías de percepción por donde entra. Y los enfoques o tipos de estrategias de aprendizaje: reciclaje, elaboración y organización; porque hay estrategias que te llevan a la repetición y hay estrategias que te llevan a la comprensión ¿Qué piensas tú de manejar esas cosas dentro de la estrategia de enseñanza?

2.- Eso va a depender de lo que quiero, para que lo quiero y en qué momento lo quiero, ¿qué es lo que quiero que él aprenda? Si de repente son una serie de fórmulas, aunque las formulas también puedo hacerlas a través de otra estrategia de elaboración obviamente ¿no? Y de procesamiento de información, pero si es una formula podemos hacer un jueguito para que la aprenda memorística, cuando yo trabajo las herramientas del pensamiento y hacemos jueguitos por ejemplo con el PNI entonces yo les digo que en lugar de que sea partido nacional independiente, entonces ellos se ríen y entonces puede ser positivo, negativo o interesante entonces ellos se acuerdan el PNI, cuando yo les digo cuando ustedes escuchan PB en que se acuerdan, ah planta baja, a bueno ustedes saben que planta baja es prioridades básicas y así esos jueguitos nemotécnicos les sirven a ellos para aprender memorísticamente de alguna manera porque necesitamos aprender unas siglas en ese momento ahora luego vamos a la práctica y desde la práctica ellos aprenden desde una estrategia por supuesto de elaboración y luego de presentación de cómo se aplican esas siglas por decirlo así tratando por qué y el para qué y en qué momento utilizar una estrategia y de qué tipo.

1.- Por qué piensas tú que las estrategias de enseñanza hasta ahorita dan los resultados que tenemos

2.- Es que no sé a qué te refieres cuando dices los resultados que tenemos, porque te puedo hablar desde afuera de ver los resultados que hay genéricamente porque no tenemos una prueba concisa que nos establezca que hayan sido buenos o malos

1.- En tu experiencia de todos los días, tú das clase y entonces tú dices que todos los estudiantes están obteniendo resultados satisfactorios y entonces tú te sientes satisfecha con lo que tú ves en los estudiantes con lo que se hace ¿o tú tienes inquietudes?

2.- En los estudiantes interesados en el aprendizaje me siento muy satisfecha de lo que obtengo muy satisfecha, ahora en esos estudiantes que tienen otros intereses particulares ahí no puedo apostar a..., ahorita tengo un caso ahorita hay una situación país ahorita hay una situación de realidad y entonces resulta que de 18 que estaban inscritos comenzaron 13 pero de los 13 inscritos ya solo quedan 6 pero son porque ellos se han querido quedar porque los otros dicen que en el trabajo ya no me dan permiso es una situación realidad pues, en mi trabajo ya no me pagan los permisos, me corresponde el día de bachaqueo y hay temas que no quiero que estén en tú entrevista porque dañarían nuestro proceso pero que no podemos obviar porque son parte de la realidad, entonces esas situaciones han hecho que los estudiantes establezcan sus prioridades porque no se trata de que sea culpa del docente o no, o del estudiante o no, no te estoy diciendo de que sea culpa de uno o del otro yo siento que la situación es por la realidad momentánea y las prioridades

**Comentario [U99]:** 3.20.- El tipo de estrategia de aprendizaje depende del tipo de objetivo.

**Comentario [U100]:** 3.21.- No tenemos una prueba concisa que nos establezca los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza..

**Comentario [U101]:** 3.22.- Los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza dependen de los intereses de los estudiantes.

1.- Acuérdate que estamos hablando del proceso nos interesa el proceso que llamamos estrategias, queremos ver ese objeto, estrategias, hacerle un diagnóstico y hacerle algunas indicaciones al proceso y hacer algún aporte para que en el futuro el proceso este mas

2.- A mí me ha funcionado trabajar desde la práctica y desde la transferencia, a mí y me siento satisfecha cuando doy clases a pesar de que ciertas personas obviamente tengan sus debilidades en cuanto a sus prioridades por eso te digo depende de los intereses de los estudiantes también pero en la mayoría yo me he sentido muy satisfecha, ahora no tengo la verdad absoluta y sé que dentro de todo todos los días estoy aprendiendo, eso no se niega y que puedo mejorar cada día, sii pero eso va a depender de que es lo que me está exigiendo el estudiante, porque el estudiante también ahorita no está exigiendo el estudiante, está viniendo congelado en el tiempo que uno les dé la información, noo, yo trato de crear un estudiante investigador

**Comentario [U102]:** 3.23.- A mí me ha funcionado trabajar desde la práctica y desde la transferencia

1.- ¿El estudiante está viniendo con una condición interna dentro de su cabeza? pregunto

2.- Interna no

1.- Porque el viene como tú dices que viene con una cantidad de factores que están dentro de él

2.- No están adentro, son externos porque el que ellos hayan visto el facilismo del copia y pega de internet porque si el internet nos ayuda mucho pero tenemos que procesar esa información

**Comentario [U103]:** 3.24.- Los factores no son internos, son externos, al referirse a las influencias en la actuación del estudiante.

1.- Fíjate hay una cosa dentro de la cabeza del estudiante y otra cosa dentro de la cabeza del docente, están las creencias, las concepciones ¿Qué piensas tú de estas cosas que están adentro dentro del proceso de las estrategias de enseñanza?

2.- Yo estoy enamorada de las estrategias, enamorada del proceso de enseñar y del proceso de aprendizaje totalmente cada día quiero aprender cosas nuevas y exploro, exploro no solamente desde la parte académica desde el conocimiento académico, exploro desde el conocimiento práctico, exploro desde el conocimiento virtual trabajo mucho con las redes sociales para entrar en el mundo del estudiante, desde mi red social yo puedo decidir hacer lo que yo quiero entonces yo quiero entrar en ese mundo

**Comentario [U104]:** 3.25.- Yo exploro no solamente desde el conocimiento académico, sino desde el conocimiento práctico y virtual.

1.- Fíjate estamos hablando de entrar en ese mundo del estudiante, ese mundo que está ahí adentro es el que determina lo que hace, coincidimos en esa apreciación, y ese mundo que yo me he adelantado en ponerle esos nombres de creencias y concepciones ¿Qué piensas tú sobre el papel que juegan en este proceso que llamamos estrategias de enseñanza? Te explico quiero buscar lo que tú piensas de esos mundos que tú quieres acceder en el estudiante

2.- Quiero que se dé cuenta que no hay una barrera estudiante-profesor quiero que se dé cuenta que somos seres humanos igual que ellos que hablemos de eficiencia igual que cualquier otra persona y que estamos en un construir juntos y entonces si si yo he tenido un

camino más que ellos tal vez si ellos ven que estamos en la misma realidad entonces talvez estén un poco más abiertos y tengan más confianza en estar en la misma sintonía del aprendizaje porque mientras nos sigan viendo como el docente entonces simplemente van a decir vamos a darle lo que quiere para cumplir con el requisito y poder aprobar y tener la nota y la idea es que luego puedan aplicar en su realidad lo que estamos haciendo aquí todo tiene un porque

1.- Pregunto ¿Tu aspiras que ellos metan eso que tu aspiras enseñar dentro de su mundo?

2.- No que metan porque eso suena como si lo estuviera transfiriendo como si es una maquina no, que lo incorporen pero desde su esencia que sean ellos parte de eso

1.- Por convencimiento, por comprensión, en el buen sentido, que de verdad lo absorba y lógico lo aplica porque se convence

2.- Sii, exactamente lo comprende, suena mejor, lo internaliza

1.- Fíjate hay dos términos enseñanza e instrucción Cuéntame ¿qué piensas tú de esos dos términos y alguna reflexión?

2.- Esos dos términos llegan a la misma respuesta pero son, para mí Yudika instrucción es simplemente la manera de estructurarlo virtualmente el proceso de enseñanza, porque la enseñanza es todo eso es mi propósito mientras que mi proceso de instrucción es la meta, a bueno lo voy a hacer de esta manera, de esta manera, de esta manera, voy a tomar todos los elementos y construirlo, ahora esa instrucción esa estrategia instruccional la voy a utilizar para mi enseñanza que tiene por objeto que el estudiante aprenda o que aprendamos juntos

1.- Quizás estamos hablando al final de lo que deberíamos haber hablado al principio: el tener claros estos dos conceptos nos ayuda a que cuando elaboramos una estrategia

2.- Diseñamos una estrategia

1.- Diseñamos una estrategia no nos confundamos porque muchas veces creemos que estamos diseñando para una enseñanza y lo que estamos diseñando es para un n ordenamiento (Instrucción)

2.- Que podamos utilizar la misma estrategia para distintas cosas si pero vistas de diferente manera

1.- Pregunto ¿la estrategia orientada al aprendizaje debe estar incluida?

2.- Va dentro y eso es parte del mismo evento, porque cuando estamos hablando del evento coinstruccional o de desarrollo como lo llaman comúnmente en ese momento el estudiante debe aplicar una estrategia de aprendizaje dentro de todos esos elementos y pueda procesar esa información

**Comentario [U105]:** 3.26.- Sobre influencia de creencias en estrategias no quiero barreras estudiante profesor

**Comentario [U106]:** 3.27.- Eso suena como si es una máquina. No manejo de la abstracción

**Comentario [U107]:** 3.28.- Para mi instrucción es la manera de estructurarlo y enseñanza en mi propósito

**Comentario [U108]:** 3.29.- El estudiante debe aplicar la estrategia de aprendizaje en el momento coinstruccional o desarrollo

1.- ¿Has tenido alguna experiencia o vivencia donde el hecho de estar clara en esto se ha puesto en evidencia esta necesidad de claridad entre estos dos conceptos?

2.- No entiendo

1.- Ejemplo si alguna vez elaboro una estrategia de enseñanza y luego en el proceso de aplicación me doy cuenta que la enseñanza propiamente no estaba incluida cosa que debía estar incluida para lograr el aprendizaje significativo del objetivo y era solo un ordenamiento logístico de actividades ah y yo digo entonces que lo que diseñé fue una estrategia instruccional.

2.- Claro pero es que para eso es que la evaluación es en todo momento Monte, eso no se niega imagínate vamos a diseñar la estrategia ultra plus, noo, si nosotros estamos viendo en el proceso que hay alguna debilidad, para eso es la riqueza de precisamente esa estrategia instruccional que yo pueda evaluar oye creo que me está faltando esto, ¿Cómo puedo cubrirlo? Ah bueno vamos a aplicar tal cosa o vamos a utilizar este medio o este recurso porque no me está funcionando el otro, vamos a ir cambiando y eso es lo que me va a ir dando, si yo veo que los muchachos se me están durmiendo mucho pongo un video y luego lo cambio por un estudio de casos pero tengo que tenerlo a la mano no es que lo tenga que improvisar, ojo, yo tengo que tener preparado ¿Qué pasaría si? Por algo somos estrategias porque lo hacemos consciente e intencional y planificado

1.- Exacto y por eso es que la estrategia es intencional, de todo esto que hemos conversado, de los enfoques, de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje, concepciones, la concepción de conocimiento ¿Qué piensas que es el conocimiento? ¿Tienes alguna opinión del papel que juega la concepción del conocimiento dentro de la estrategia de enseñanza?

2.- ¿Conocimiento en general?

1.- Conocimiento es lo que tú quieres transmitir en el objetivo

2.- No necesariamente porque el conocimiento el conocimiento se da en todo espacio, el conocimiento puede ser simplemente en una estrategia que tú estés aplicando y tu objetivo es enseñar la composición de amarillo y el azul en el verde a lo mejor lo que logramos es un conocimiento social porque hubo una interacción entre dos pares que tenían inconvenientes y disfrutaron ese proceso y ahora son amigos y aprendieron que trabajar en compañía para que el otro aprenda logran mejores cosas que solos y genero un conocimiento social allí y no necesariamente conocimiento académico eso va a depender del tipo de conocimiento

1.- Cuando yo pienso que conocimiento es un elemento rígido textual y cuando yo pienso que conocimiento es lo que yo pienso, como analizo y como comprendo ese elemento rígido

2.- Esos son dos tipos de conocimiento diferente

1.- ¿Y no serán dos visiones diferentes del mismo conocimiento? Pregunto

**Comentario [U109]:** 3.30.- La estrategia instruccional debe contener a la estrategia de enseñanza.

2.- El conocimiento es muy amplio, lo puedes ver de muchas formas el conocimiento es lograr, obtener ¿Cómo te lo explico? Aprender con hace una información equis, información léase si es conocimiento teórico o académico pero hay otro tipo de conocimiento porque si yo consolido el valor amistad, compañerismo o trabajo en equipo ese es otro tipo de conocimiento entonces no me gusta etiquetar el conocimiento como referido nada más a lo académico, por lo menos en mí caso

1.- ¿Es algo que yo tengo que aprender según lo que me estás diciendo? Que puede ser académico o puede ser otra cosa

2.- Es algo que tengo que aprender no, es algo que internalizo, ya es conocimiento porque ya se generó el proceso

1.- Porque dependiendo de la concepción de conocimiento que yo tenga yo aplico una estrategia de aprendizaje para adquirirlo

2.- Cuando tú me hablas de conocimiento yo veo que me hablas de conocimiento netamente académico

1.- ¿Tienes algo más sobre esas inquietudes que debes haber visualizado en mí que me quieras comunicar?

2.- Bueno me satisface mucho que haya otra persona preocupada en nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje que no es fácil hacer llegar la importancia de generar una buena estrategia y que muchas personas no toman eso como prioridad y por eso a lo mejor pensamos que lo estamos haciendo bien y resulta que lo estamos trayendo con otra idea y no esta ese proceso de comunicación tan importante en el aprender y en el enseñar puedo pensar lo aprendió clarito y cuando hace una actividad ¿que te pasó? Entendió al revés, eso no es lo que yo quise decir, pero eso fue lo que yo entendí, no es fácil comunicación total

1.- Y conciliación de lo que tenemos en la cabeza

2.- Exactamente eso es comunicación, eso es lo que uno quisiera, el fin último de hecho hay momentos en que el estudiante incluso ejemplifica en clase por el mismo estudio de caso, lo trabajamos en clase tal cual y lo hacemos entre todos lo construimos perfecto quedó hermoso pero ahora vamos a hacer un estudio de caso con la misma información pero con nombres diferentes solamente en vez de ser Pedro es Juan hazlo tú en tú casa y viene una cosa totalmente extraña, pero si lo hicimos en clase ¿Qué pasó? Ahí me enredé ¿Por qué pasa eso? Acaso necesitas, incluso un día le digo a una estudiante que le tengo bastante confianza, porque lo hacía en la clase excelente, excelente y se paraba y explicaba a los demás y todo y cuando ella lo iba a escribir lloraba quizás se expresa mejor hablando eso puede pasar y entonces uno dice bueno ¿y en que es que estamos fallando? La pregunta es ¿perdimos el día de clase o aprovechamos y tomamos cosas para mejorar el aprendizaje? Yo prefiero tomar esos ejemplos para transferirlos

1.- Bien chévere, gracias por tú tiempo y tu colaboración con mi trabajo de tesis.

**Comentario [U110]:** 3.31.- Con conocimiento yo veo conocimiento netamente académico.

**Comentario [U111]:** 3.32.- Importancia de comprender sobre repetir.

## Anexo D

### Entrevista Informante N° 4

Lugar: Centro Comercial La Cascada, Los Teques, 01/01/2.017

1.- Bueno Erika la inquietud es el tema: Las Estrategias de Enseñanza y podíamos empezar por cuales han sido tus vivencias, partiendo del concepto de Estrategias de Enseñanza

1.- Investigador entrevistador

2.- Entrevistado informante clave

Coloreado: solo significa separación de temas. Los colores no tienen ninguna significación específica.

Subrayados: El investigador lo uso como ayuda para resaltar expresiones empleadas para definir los temas centrales.

2.- Bueno exactamente fíjese lo que a mí siempre me llamó la atención, yo me sorprendí mucho cuando yo conocí que habían estudios de postgrado en estrategias de enseñanza, estrategias instruccionales, estrategias de aprendizaje como le llaman, yo no creí que hubiesen programas en estrategias porque cuando yo me preparé en pregrado en el Instituto Pedagógico de Caracas nosotros veíamos un curso que se llamaba Estrategias y Recursos Instruccionales se llamaba en aquel momento y yo recuerdo que nosotros trabajábamos en función de los contenidos aprendidos de la especialidad nosotros trabajábamos en función de cómo hacer a través de las estrategias que eso que \_\_\_\_\_¿?\_\_\_\_\_ llama conocimiento sabio pudiese ser convertido en un conocimiento enseñado, es decir, como eso que nosotros estamos aprendiendo en la universidad íbamos a convertirlo en un conocimiento apto para ser aprendido por estudiantes de bachillerato, porque nosotros sabemos que es importantísimo ese trabajo de transposición didáctica, independientemente de que la didáctica en algún momento fue satanizada ¿no? Entonces creo que terminó viviéndose algo tan mecánico ese proceso didáctico, ese triángulo didáctico que la gente prefirió satanizarlo en lugar de comenzar a ver, bueno porque se estaba haciendo algo tan mecánico y de qué manera nosotros podíamos hacerlo un proceso realmente dinámico que estuviese realmente en concordancia con las corrientes psicológicas y las corrientes pedagógicas imperantes, porque a veces tendemos a eso preferimos hacer las cosas al lado en lugar de comenzar a investigar porque esas cosas ya no están dando el mismo efecto que daban antes, entonces yo me sorprendí, ah okey cuando yo comienzo a dar clases en un liceo en función del contenido que yo iba a enseñar yo reflexionaba respecto a cuál era la mejor manera de que mis estudiantes aprendieran o de que yo enseñara ese contenido, entonces bueno yo diseñaba estrategias sin ser especialista en estrategias, yo supuse que todo docente estaba en capacidad de pensar en cuál era la mejor estrategia para lograr que un conocimiento fuera enseñado

**Comentario [U112]:** 4.1.- Nosotros vimos solo un curso que se llamaba Estrategias y Recursos Instruccionales

**Comentario [U113]:** 4.2.- La estrategia genérica (enseñanza instrucción) es didáctica es dinámica.

**Comentario [U114]:** 4.3.- Yo reflexionaba en función del contenido, la manera de que mis estudiantes aprendieran o de que yo enseñara

1.- ¿Empíricamente? Porque no te habían enseñado formalmente

2.- No empíricamente porque realmente, particularmente, aunque realmente en el pregrado sí, porque yo pensé que así como enseñan a planificar, enseñan a evaluar nosotros sabemos que muchas veces en el pregrado es un saludo a la bandera pero yo creo que sí da las herramientas para por lo menos ir al campo de trabajo, porque por otro lado nunca lo que se hace en el liceo realmente va al mismo ritmo de lo que estas aprendiendo en la universidad, de hecho nosotros todavía seguimos enseñando planificación en función de un diseño curricular que ya no está en concordancia con el tipo de planificación que se hace en el liceo, en el caso que hablamos de un egresado de un instituto pedagógico, que no debería ser así, pero realmente ir a la par de los cambios que se plantean a nivel del ministerio de educación también sería cuesta arriba porque implicaría que nosotros tendríamos que tener un diseño que cambie prácticamente cada dos cada tres años, por lo menos lo que hemos visto con este gobierno, el diseño curricular bolivariano ya cambia sin que hubiese habido una evaluación, simplemente cambia, entonces yo lo hacía y hasta donde yo creía eso era efectivo, no sé qué, cuando yo comienzo a trabajar en el Siso yo comienzo a formar parte de estas comisiones ad hoc que nombran para evaluar proyectos de maestría, en mi condición de magister, y me comenzaron a llegar proyectos, yo no he leído proyectos ni trabajos especiales de grado de otras universidades donde haya programas de estrategias de aprendizaje, no lo he leído, sin embargo desde que estoy en el Siso, que ya son nueve años, son muchos los que he leído y por supuesto cuando yo comienzo a trabajar en la universidad también comienzo a indagar con respecto a estrategias porque para mí estaba claro que no necesariamente, o no eran las estrategias que yo utilice mientras fui profesora de bachillerato eran las estrategias que yo iba a utilizar siendo profesora universitaria y entonces en ese investigar bueno comencé a leer de Monereo, comencé a leer de toda esta gente de la universidad de Barcelona y de la universidad autónoma de Barcelona que es donde he observado que hay 226 líneas de investigación muy ricas en cuanto a lo que es didáctica, por lo menos de las didácticas especiales lo que respecta a didáctica de la especialidad, didáctica de la lengua tanto la universidad de Barcelona como la universidad autónoma de Barcelona tienen líneas de investigaciones muy interesantes, de hecho creo que Carles Monereo creo que es de la universidad autónoma de Barcelona o de la universidad de Barcelona y entonces comencé a indagar, indagar e indagar y por lo menos yo que leo francés y siempre busco que se está haciendo en Francia, a nivel de Europa busco que se está haciendo en Francia y que se está haciendo en España veo que las corrientes son muy españolas o sea cuando uno busca estrategias de aprendizaje, estrategias de enseñanza, en esos títulos casi toda la información que se reporta son de estas dos universidades y de profesores hispanos, profesores españoles, entonces cuando yo comienzo a leer estos proyectos es que yo comienzo a empaparme más sobre esto pero siempre veo que los referentes son los mismos, por supuesto esta gente enriquece sus líneas, actualiza sus investigaciones, sigue investigando pero veo que siempre es la misma gente, que siempre van por una misma corriente

**Comentario [U115]:** 4.4.- Aunque en pregrado enseñan a planificar, evaluar, sabemos que es un saludo a la bandera

1.- Ahora permíteme una cosa estamos hablando, porque ese es uno de los aspectos, estamos hablando, tu llamas estrategias didácticas, hay estrategias de enseñanza, hay estrategias de

**Comentario [U116]:** 4.5.- Cuando yo comienzo a trabajar en la universidad, comencé a leer a toda esta gente

aprendizaje y hay estrategias instruccionales, conceptualmente y para los pedagogos, los docentes no deberían ser términos iguales, la estrategia de enseñanza está definida para este español el objeto es el aprendizaje significativo, la estrategia instruccional el objeto es organizar el hecho educativo. La instrucción, la enseñanza, la educación, la cultura. Entonces fijate tenemos esos tres aspectos ¿Qué piensas tú de esto? Y fijate tú me hablas de estrategias didácticas y cuando tu manejas estrategias didácticas ¿Qué conceptualizas tú?

2.- Fíjese algo yo pienso que en cuanto a la utilización del término y por supuesto si debo aclarar cuál es el término que corresponde a cada una de las actividades o en función de las actividades que se van a realizar dentro del aula y por supuesto en función de la meta que se persigue tiene que ver mucho también como ha, también eso de las estrategias, ha ido cambiando en función de cuál es la corriente psicológica o la corriente pedagógica con la cual ha ido buscando correspondencia ¿sí? Yo noto por ejemplo que esto de estrategias instruccionales fue dando un giro muy grande en función de ir pasando de estas psicologías conductuales, de estas psicologías de la conducta hacia psicologías cognitivas hacia los procesos cognitivos y todo eso, entonces yo pienso que la tecnología tiene que ver mucho con esto. En el caso de mi especialidad, por ejemplo yo estoy muy casada con la didáctica y entonces ¿Por qué con la didáctica? Pero realmente el uso de estrategias didácticas uno la ve en muchos textos sobre todo en muchos textos de lengua sin embargo yo siempre pienso que es mejor hablar de estrategias de enseñanza y estrategia de aprendizaje en el caso de que la orientación este solamente centrada en como aprende el estudiante

1.- Okey fijate yo he visto que eso de estrategias didácticas para nosotros también: didáctica de la electricidad, didáctica de la mecánica ¿no? pero todo el mundo habla de didáctica y cuando tú te encuentras lo que está definido en los textos es la enseñanza y la instrucción. Okey eso lo tenemos claro

2.- Sin embargo yo no estoy peleada con el término didáctica, para nada yo por ejemplo doy didáctica de la lengua y cuando estábamos en el proceso de transformación curricular que se discutió mucho acerca de cambiar el termino y yo no estoy para nada de acuerdo porque yo pienso que eso tiene un fundamento muy importante y yo pienso que la didáctica como tal está muy bien definida y así como otras corrientes como otras orientaciones respecto a la actividad de aula han cambiado en función de cómo las corrientes psicológicas, pedagógicas van atendiendo cada día más desde el punto de vista de la actividad educativa al que aprende, al que enseña y a los contenidos etc., la didáctica también no puede ver como se veía en la década de los 40, 50, 60 yo pienso que para mí es enfoque respecto a ese triángulo didáctico de contenido, profesor, estudiante no cambia lo que cambia es lo que subyace allí cada uno de esos actores en el hecho educativo, pero para mí el termino didáctica no es que ¡ahí guillo! no para nada, nada que ver, de hecho yo digo yo soy profesora de didáctica de la lengua

1.- Después yo te comento algo de eso porque de hacerlo ahora se desviaría el tema. Ahora estamos en las estrategias de enseñanza y ¿Qué has pensado tú durante tú experiencia de estas estrategias?

**Comentario [U117]:** 4.6.- No se observa una claridad conceptual de las estrategias de enseñanza e instruccional y se usa el termino didáctica

**Comentario [U118]:** 4.7.- Uso genérico del termino didáctica porque abarca todo

2.- Yo le voy a decir ¿qué me llama la atención?, lo primero que me llama la atención es digamos la fundamentación o los marcos teóricos conceptuales que de alguna manera fundamenta o busca justificar las propuestas de trabajos especiales de grado en el área de estrategias de enseñanza, en mi caso veo que los referentes siempre son los mismos, los autores son los mismos, las orientaciones son las mismas, los enfoques son los mismos, en el caso particular nuestro venezolano no veo los avances que ha habido en España, por ejemplo, yo aquí veo encasillada a la gente siempre con los mismos trabajos, las mismas orientaciones, digamos que como antecedentes de investigación siempre recurren a los mismos, ha habido trabajos venezolanos muy interesantes que digamos que sin que aparezca el termino o la referencia explícita al trabajo que han hecho estos españoles, son trabajos donde se han diseñado, aplicado y evaluado estrategias de enseñanza con resultados magníficos y que la gente no refiere en sus investigaciones , en mi caso particular que he tenido que revisar trabajos dentro del programa de la maestría en estrategias en el área de lengua y de literatura siempre me sorprende, por ejemplo, que no haya como antecedentes investigaciones como la que ha realizado Lucía Fraca de Barrera ¿qué noto yo? ¿Qué pasa? Que el trabajo de Lucía Fraca de Barrera no es un trabajo en “estrategias de enseñanza” entonces parece que si no tiene el rotulo yo lo desecho pero cuando yo leo el trabajo de la profesora Lucía por ejemplo la pedagogía integradora en el aula es un trabajo donde abunda innovación en estrategias para enseñar lengua y literatura en el aula en el nivel de educación primaria, entonces parece que el primer trabajo respecto a la búsqueda, o sea ¿adónde voy a indagar yo y qué voy a buscar yo?, ¿Qué debo investigar? ¿Qué debo leer si yo quiero trabajar estrategias? Porque parece que si no tiene el rotulo de estrategias yo no indago

**Comentario [U119]:** 4.8.- Los referentes teóricos de los trabajos en estrategias son solo españoles

1.- ¿Cual es problema de que utilicen unos autores específicos?

2.- Que no veo avance y sí hay avances, porque cuando uno busca trabajos, por ejemplo tesis que se han presentado en el caso de que si mi orientación va a ser el trabajo que están realizando los españoles que se presentan en la autónoma de Barcelona, que se presentan en la universidad de Barcelona, que se presentan en la complutense de Madrid uno puede ver que sí hay una línea de tiempo respecto a cómo esas estrategias o como la orientación respecto ¿Qué trabajar cuando se trabaja con estrategias de enseñanza? sí hay, uno ve que vamos trabajando otros [referentes]

**Comentario [U120]:** 4.9.- No veo avances cuando se trabajan con los mismos referentes

1.- Otros referentes y ¿Qué aspectos tú aplicas, que aspectos nuevos has visto tú dentro de tú área, por supuesto, de estos referentes que no son considerados que tú aplicas y que has visto y has aplicado?

2.- Por ejemplo algo bien interesante con relación a estos trabajos de investigación donde se diseñan estrategias para la enseñanza de la escritura que siguen teniendo la oración o el párrafo como unidad de análisis lingüístico, o sea yo no he leído hasta hoy, dentro del programa de maestría de estrategias, estrategias que procuren por ejemplo un trabajo desde el discurso o desde el texto, trabajos en estrategias donde se va a enseñar a escribir y siguen trabajando con modelos de escritura basados en producto, no basados en proceso y ahí yo noto entonces una debilidad en cuanto a que los estudiantes investigadores están dentro de

estos programas o dentro de esta línea de investigación, que parece que están trabajando estrategias de enseñanza aisladas, en el aire, entonces yo veo un marco teórico donde me hablan de Vygotsky, donde me hablan de Ausubel, donde me hablan de Piaget okey, como marco teórico son teorías, por supuesto tienen que seguir siendo la teoría que sirva de justificación o de argumento para dar soporte a esa investigación, pero ¿qué pasa con los enfoques teóricos?, es decir, si yo trabajo en el área de lengua, la enseñanza de la lengua yo planteo una estrategia de enseñanza que está casada ¿con que? yo no solo puedo anclar eso a corrientes psicológicas, yo tengo que anclar eso a teorías lingüísticas por eso tiene que ir de la mano

1.- Lógico, ya te veo el planteamiento estrategias enfocadas al producto o estrategias enfocadas al proceso, tú te vas al proceso

2.- Claro porque desde el punto de vista lingüístico digamos que no es que es tendencia sino que, cuando uno hace una evaluación, es otra cosa ¿no? Haces una evaluación de lo que has venido investigando y eso tiene que ver, y por supuesto quien investiga de alguna manera eso es lo primero que hace ¿no? Un estado del arte con respecto a donde estamos parados ahorita, porque si no tu no estarías presentando ninguna innovación, ningún avance, si yo sé que de lo que se ha venido investigando hasta ahora respecto a cómo enseñar a escribir en el aula de clase vemos que los modelos centrados en productos, que estas estrategias que se trabajan sobre el producto escrito mas no sobre el proceso de escritura no han dado resultado y esto nos ha llevado a comenzar a pensar en el proceso y hay modelos de escritura centrados en el proceso, o sea yo voy a plantear una estrategia de enseñanza y ¿me voy a volver a quedaren el producto? Entonces voy un paso hacia atrás

1.- ¿Cuál ha sido tu vivencia con eso, o sea, que has aplicado tú de eso, que tú me digas yo hago esto y he obtenido tal cosa?

2.- Bueno para mí, de hecho, ha sido muy frustrante yo he hecho juicios muy duros respecto a eso y yo soy de las que piensa que hay un desfase total y absoluto con respecto al punto de vista del estado del arte en cuanto a investigaciones en diferentes áreas especialidades o disciplinas que no se están trayendo que no están nutriendo las líneas de investigación en estrategias de aprendizaje, en estrategias de enseñanza porque cuando yo digo estrategias de enseñanza es una estrategia para enseñar algo entonces yo digo aja no entiendo pero donde se está quedando nos estamos que dando en la estrategia por la estrategia ¿y el algo que tengo que enseñar? ¿Es un algo caduco? ¿Es un algo que ya no está casado con nuevos enfoques psicológicos, pedagógicos, matemáticos, lingüísticos, químicos? yo digo es como estrategia por estrategia, por ejemplo yo lo veo en mis estudiantes de FDA ¿sabes que ellos también presentan aquellas planificaciones? Y yo voy a ser creativo, y yo voy a ser, entonces la estrategia y yo lo digo mucho y entonces tengo un estudiante que viene con una estrategia con unos recursos espectaculares, con unas técnicas espectaculares pero cuando va “al algo”, es decir, a lo que va a enseñar, a ese algo para lo cual tú generaste la estrategia ese algo es un algo vacío, o sea, el contenido, lo enseñado

**Comentario [U121]:** 4.10.- Los trabajos de investigación deben tener además de referentes teóricos globales una teoría específica que desarrolle

**Comentario [U122]:** 4.11.- Un estado del arte más amplio favorece una investigación innovadora

**Comentario [U123]:** 4.12.- Los modelos de enseñanza centrados en el producto fueron superados por los modelos de enseñanza centrados en el proceso

1.- La estrategia se vuelve el objetivo

2.- El objeto y el objeto desaparece y yo entiendo como la palabra estrategia no debería ser, es lo que va a lograr que ese algo, es el medio a través del cual yo voy a lograr que ese objeto sea valorado,preciado, aprendido ¿ sí o no? No sé si estoy equivocada, y yo lo veo en las clases de lengua, entonces yo les digo a las pasantes: ya va, excelente clase, impresionante como mantuviste la atención del alumno, que creativa y que todo, ¿Y cuándo enseñaste lengua? Y los estudiantes se van para atrás como condorito, porque me diseñó una estrategia espectacular para hablar del periódico, pero hablaste del periódico ¿Cuándo enseñaste lengua en el aula de clase?

1.- Se vuelve una estrategia instruccional para el hecho educativo pero deja de ser una estrategia de enseñanza para lograr un aprendizaje ¿será eso?

2.- Es que si yo voy luego a la comprobación, porque de alguna manera hay que comprobarlo, evaluarlo, con respecto a esas terminologías yo sí que uno ve que digamos que el estudiante se queda con las cosas llamativas, con los tips es decir con el elemento pero el aprendizaje no es significativo, .....bueno por lo menos es lo que yo veo en mi área

1.- Cuando te hablaba ahorita de eso de instrucción y de enseñanza, eso de que cada cosa tiene una definición y un objeto entonces cuando tú planifiques esto va a tener una estrategia muy, el hecho educativo lo controla pero dice el objetivo, el aprendizaje se les olvida porque deja de ser una estrategia de enseñanza y se vuelve solo una estrategia instruccional, tienen dos objetos diferentes okay, ahora fíjate nosotros tenemos estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, dentro de tu proceso ¿Cómo crees tú que van, cual ha sido tu experiencia con estas dos estrategias?¿van separadas? Lo que tú piensas. Mi trabajo es fenomenológico y lo que yo aspiro son tus vivencias, pensamientos, experiencias....

2.- Bueno, lo que pasa es que, si usted me pregunta si en la literatura, lo que yo he leído, bueno que la estrategia de aprendizaje, si a mí me preguntaran si lo veo separado ¿porque tenemos que hablar de estrategias de enseñanza y de estrategias de aprendizaje si partimos de la idea de que las estrategias de aprendizaje están centradas en el estudiante?

1.- Cuando tú haces una estrategia de enseñanza y tú sabes que tenemos estrategias de aprendizaje de recirculación, de elaboración y de organización entonces en la estrategia de enseñanza debería estar el nivel de estrategia de aprendizaje, debería estar metida dentro de la estrategia de enseñanza, a eso me refiero. Es lógico son procesos en dos partes diferentes uno está en el alumno y el otro está en el profesor.

2.- Ahora yo veo una cosa, si ese es un proceso de esa manera bidireccional nosotros deberíamos hablar de estrategias de enseñanza, es lo que yo pienso porque la misma estrategia de enseñanza se supone que debe contemplar el nivel que yo aspiro que alcance el estudiante respecto a su aprendizaje, ahora si yo tengo que indagar más allá, a mí me disculpa pero me perdona eso es un trabajo que si está en el estudiante deberían haber otras

**Comentario [U124]:** 4.13.- Se considera un error cuando en la estrategia desaparece el objeto o el objetivo pasa a segundo plano

**Comentario [U125]:** 4.14.- Cuando se invierten objetivo y estrategia no hay aprendizaje significativo

corrientes y otros enfoques dentro de la pedagogía que se encargue de eso, eso se llama psicología y yo psicóloga no soy yo pedagogo docente.

1.- Fíjate tú es la inquietud el estudiante cree que aprender es repetir y el profesor cree que aprender es comprender, cualquier cosa que haga el docente y que este la misma creencia del estudiante el docente no va a lograr el objetivo, lo primero que tiene que conciliar es la creencia y la concepción del estudiante

2.- Claro pero es también tiene que ver profe con lo que se enseña, yo pienso, yo no entiendo porque yo pienso que todo eso tiene que estar muy casado con la naturaleza del contenido y con el área disciplinar, yo por ejemplo veo y lo veo mucho en eso de las estrategias, en el diseño de estrategias, en esa perseguidera de innovación y de que soy creativo perfecto, para mi cualquier persona que intelectualmente pueda desempeñarse en algo y genere algo para mí es creativo ¿no? Independientemente que no brinque y salte y todas esas cosas, estee no sé porque por ejemplo repetir la conducta, que esto ya no está de moda, bueno ya va que es lo que vayas a enseñar, porque apréndete las declinaciones sin repetir las, aprende latín sin repetir las declinaciones sin la práctica, sin, ya va, tu puedes dibujar, puedes pintar, puedes ser kinestésico o puedes, pero que alguien que haya aprendido latín no lo haya hecho escribiendo, repitiendo, con fichas. Usted decía que usted mandaba a hacer fichas y lo decía en un grupo de profesores de estos que van a la vanguardia de la vanguardia y lo veían a uno que uno terminaba metiéndose debajo de la mesa, a bueno que alguien que haya tenido que aprender latín me diga que no hizo fichas, que levante la mano quien no hizo fichas, pero ya va también depende de ¿Qué vas a enseñar? Porque todo no se puede enseñar de la misma manera y todos los contenidos nosotros no los problematizamos de la misma manera y dependiendo de cómo yo problematice eso entonces yo voy a generar la estrategia para tratar de darle respuesta a esos problemas, a esas interrogantes que yo me planteo. Estilos de aprendizaje y eso depende del estudiante mediado por el docente. A mí me encanta el término “mediar” me fascina ese término quien lo invento, para mí, deberían darle un Nobel, me encanta el termino mediación porque ese es un proceso que yo no controlo pero que yo puedo mediar, entonces si yo me veo como mediador me estoy viendo de otra manera entonces yo pienso que yo debo hablar de estrategias de enseñanza y mediar en el proceso de aprendizaje del estudiante pero el aprendizaje depende del estudiante, la enseñanza depende del docente porque si el docente no es creativo, si el docente no brinca, no salta, no se mueve, ya va, tu puedes hacer todo eso pero dependiendo del estilo de aprendizaje del estudiante vas a lograr o no el objetivo

1.- ¿Entonces mediar implica conocer al estudiante, en este caso el estilo de aprendizaje y algo que está en sus cabezas sus creencias y concepciones sobre lo que es enseñar y lo que es el conocimiento? El estudiante puede pensar que el conocimiento es un bloque pétreo que lo repite y eso lo va a llevar a aprender repitiendo y el cree que aprendió y si el profesor quiere que lo razone porque el conocimiento es algo que él se apropia, que él lo hace, que él lo fabrica a su medida.

**Comentario [U126]:** 4.15.- La misma estrategia de enseñanza debe contemplar el nivel de aprendizaje aspirado

**Comentario [U127]:** 4.16.- La estrategia tiene que ver con lo que se enseña o la naturaleza del contenido

**Comentario [U128]:** 4.17.- El docente diseña la estrategia de enseñanza de acuerdo al estilo de aprendizaje del estudiante y para MEDIAR el mismo

2.- Claaaro y conocer a profundidad el objeto, para mí lograr eso tiene que ver con, y yo vuelvo a lo que le dije al principio como planteas tú, como desarrollas tú el proceso didáctico con relación a organización de contenido, a profundidad de contenido, a planificación de actividades en función del contenido que vamos a enseñar, yo cuando hablo y yo soy profesora de Didáctica de la lengua, yo trabajo en función de secuencias didácticas desde la visión de secuencia didáctica de Ana Kant

1.- ¿Qué tiene que contener la secuencia, para ti?

2.- Para mí tiene que tener primero claro, claro la meta y la meta es de aprendizaje ¿Qué quiero yo que aprendan? Y ¿Cómo quiero yo que lo aprendan? Y ¿a qué nivel? ¿Quiero solamente que memoricen hoy o quiero solamente que repitan, quiero que reflexionen, quiero que analicen?

1.- ¿Cómo logras tú esas cosas que quieres, que analicen? ¿Con las cosas que tú le metes a las secuencias, las actividades y les exiges?

2.- Manejando el contenido es decir con relación a la planificación, con las actividades, claaaro, capacidad de síntesis, elaboración de conclusiones, eso tiene con la organización de las actividades y como lo voy a manejar hoy y como lo voy a manejar mañana por ejemplo hay algo que yo siempre me llama la atención y es la cantidad extraordinaria de investigaciones de estrategias para la enseñanza de la lectura y hay un lugar común que maneja todo docente: “los estudiantes no leen” y entonces yo digo ¡guao! si tanta gente se ha quemado los sesos diseñando estrategias para que la gente aprenda a leer y hoy ese es un lugar común entre todo docente y entre casi que todo el mundo, hay que ver que es lo que está pasando y no es ver que es lo que está pasando, ahí es que el estudiante no lee.

1.- ¿Por qué no lee?

2.- Primero es un lugar común que termina siendo falacia en muchas cosas, porque algunas veces decimos el estudiante no lee, ya va, ¿Qué no lee? Porque hay muchachos que leen, que no esté leyendo lo que tú quieres que lean es otra cosa entonces tú dices: ya va,

1.- ¿Por qué no leen? Y cuando te digo: Por qué no leen, es porque el estudiante tiene unas creencias que es la argolla que falta, porque él piensa que eso no es interesante

2.- Yo no creo eso, Yo pienso que si leen, yo creo que esa creencia no está en el estudiante, yo creo que el estudiante yo creo que el problema es nuestro, nosotros tenemos docentes de aula que no son lectores, nosotros tenemos docentes de aula que no son promotores de lectura nosotros no promocionamos lectura, nosotros obligamos a leer y a nadie le gusta nada obligado, yo creo que el trabajo allí es con el docente no es con el estudiante, de hecho hay una cosa que a mí me parece impresionante y es que la mayoría de los trabajos que yo he leído en estrategias la población de estudio, los informantes terminan siendo, bueno primero el problema de la estructuración retórica de los trabajos, en el planteamiento del problema toda la culpa de que el estudiante no lea, de que el estudiante no escriba de que el estudiante

**Comentario [U129]:** 4.18.- Para mí lograr el aprendizaje tiene que ver con cómo desarrollas a profundidad, planificación de actividades en función del contenido

**Comentario [U130]:** 4.19.- Para mí la secuencia debe tener claro cuál es el objetivo de aprendizaje

**Comentario [U131]:** 4.20.- Si tanta gente se ha quemado los sesos diseñando estrategias hay que ver porque aún no hay resultados satisfactorios

**Comentario [U132]:** 4.21.- Yo creo que el problema es nuestro, de los docentes que no aplicamos lo que debemos

no sume, de que el estudiante no reste de que el estudiante no sepa usar un torno... todos los problemas del estudiante son culpa del docente, cuando voy al desarrollo del método, al desarrollo metodológico o a como se hizo la investigación resulta que termina trabajando con los estudiantes, ya va, si el que no lo está haciendo bien es el profesor ¿trabajando con los estudiantes vas a arreglar el problema del profesor? Hay un problema grave de estructuración retórica y de como yo estoy o de que creencia tengo yo de quien es la culpa de que el estudiante no aprenda. Toda la culpa de que el estudiante no aprenda no es del docente yo creo que lo podemos repartir en un porcentaje bien equitativo, pero yo creo que tenemos que ocuparnos de los docentes y luego ver cómo repercute esto en el estudiante; si yo veo que un estudiante no lee ¿verdad? Y entonces no lee ninguno de los estudiantes de 5to grado o ninguno de los estudiantes de 4to año pero en el caso del estudiante de 4to año tiene cualquier cantidad de profesores y ninguno lee con ninguno de los profesores vamos a ver qué está pasando, hay alguna otra cosa súper interesante, por lo menos en mi área ¿no? Y yo creo que eso aplica para todas las disciplinas el desarrollo de las investigaciones en alfabetización académica es transdisciplinar y multidisciplinar yo todavía no he visto un trabajo, yo, no lo he leído todavía un trabajo de estrategias de enseñanza que se fundamente o se plantee desde el enfoque de la alfabetización académica; aquello de que el estudiante debe leer y escribir en todas las disciplinas, que se debe aprender a leer desde la disciplina, porque nuestras creencias son peores que las de los estudiantes respecto a ¿qué es interesante? y ¿qué es importante?, por ejemplo nosotros siempre partimos del supuesto, un profesor de lengua española parte del supuesto cuando el estudiante entra a la universidad y comienza a cursar ese primer periodo académico tiene que saber hacer un ensayo ¿Por qué lo tiene que saber? Tú puedes enseñárselo, tú dices no ese no es mi trabajo.

**Comentario [U133]:** 4.22.- Si el profesor es el que no lo está haciendo bien ¿Cómo pretendo resolver el problema trabajando con el estudiante? Estructuración retórica coherente

**Comentario [U134]:** 4.23.- El estudiante debe leer y escribir desde su disciplina.

**Comentario [U135]:** 4.24.- Conocimientos previos ¿se suponen o se trabajan en la estrategia?

1.- Fíjate, llegamos al punto: la creencia del docente, la creencia del estudiante, en importante que la creencia o la concepción que se tiene de eso que se quiere sea la misma para ambos, que aprender para ti y para mí sea comprender ¿verdad? Que esas creencias sean las mismas porque si son diferentes difícilmente se logra el objetivo

2.- Pero yo pienso que tienen que tener que ser la misma en un momento en sintonía con una meta que tengamos en común

1.- Que hay que trabajar las creencias en la estrategia de enseñanza tiene que ser un componente

2.- Si yo creo que sí, yo pienso que eso podría ser una manera de que haya sintonía respecto a la planificación o a la secuencia didáctica que yo diseño para la enseñanza de un contenido tiene que haber sintonía respecto a la meta, o sea, todos tenemos que ir hacia la misma meta y seguir lo mismo, porque si uno va por un lado y el otro va por otro no estamos logrando nada

1.- Exactamente, llegamos a ese punto

2.- Por ejemplo si yo digo que el estudiante no es lector y yo quiero que lea, bueno parte primero ¿Qué sería interesante para él leer? ¿Qué quieren leer? ¿Hacia dónde están dirigidos sus intereses de lectura? Y si tú lo que quieres es que lean tu puedes trabajar desde la información que te reporten los estudiantes de cuáles son sus intereses de lectura, si tú quieres que lean; ahora si tú quieres que lean algo en particular la estrategia tiene que ser otra porque hay unos intereses de lectura pero tú quieres que lean esto, tienes que convertirte en promotor de lectura de el tipo de texto que tú quieres que ellos lean

**Comentario [U136]:** 4.25.- Yo creo que para que haya sintonía respecto a la planificación debe haber sintonía respecto a la meta

1.- En tu vivencia diaria tú ¿has hecho algo en lo que tú has aplicado esto de alguna forma con algunos resultados?

2.- Sí. Por ejemplo mi línea de investigación es la argumentación y yo he planificado y he trabajado planificaciones de algunos cursos dentro del pensum de estudios de la especialidad de lengua castellana y literatura en función de yo lograr que los estudiantes se conviertan en argumentadores y para eso, pienso yo, que hay estrategias de alguna manera prescritas a las que evidentemente uno hace su aporte, porque es la idea, tampoco es que todo te lo dan o yo voy a trabajar con lo que hace fulano, pero ya va, ¿Dónde está tu aporte? Cuando trabajas tú con lo que tú haces, pero el primer digamos elemento que debo tener en cuenta, si lo que quiero formar son argumentadores pensadores críticos con capacidad de emitir una opinión o de plantear argumentos razonados frente a las opiniones de otros o asumir un punto de vista frente a una situación, es problematizar, problematizar contextualizar los contenidos de enseñanza, ser pragmática con respecto a como se ve eso en la realidad en función de los diferentes contextos eso hace que el estudiante se vaya formado una noción crítica respecto a para que, porque y como aplicar lo que estoy aprendiendo, porque esa es una pregunta que se hace mucho el estudiante ¿ajaja pero ¿para qué me sirve eso? Y si yo parto de problematizar el contenido y le digo no te sirve para nada pero está aquí para llenar un vacío de información, eso también es viable en un momento dado le puedes decir al estudiante tienes razón eso no te sirve para nada una cajita, carpeta de archivo en tu cerebro, pero en otro caso el estudiante te dice para que me sirve y tu empiezas ahí a problematizar la situación a trabajar desde la pragmática, bueno plantéate esta situación hipotética ¿eso te serviría para eso? ¿No te serviría? Trabajar desde ese punto de vista y en mi caso particular yo no sé si yo recurro yo sé que yo uso una estrategia para enseñar lo que yo enseñó. Ahora si yo tuviera que ponerle un nombre a esa estrategia, decir de qué nivel es, decir de qué tipo es, quien la plantea, como la trabaja fulano no, no tengo ni idea. Pero creo que funciona, porque yo después he comprobado y el feed back con los estudiantes, ese proceso de realimentación, verlos en la práctica y ver que hay noción de lo que se estudió en clase yo digo aha bueno, no sé si fue estratégica pero la cosa funcionó.

**Comentario [U137]:** 4.26.- La estrategia de enseñanza debe propender a la comprensión del qué y para que del objetivo

**Comentario [U138]:** 4.27.- Yo parto de problematizar el contenido preguntándole para que le sirve

**Comentario [U139]:** 4.28.- Los resultados se ven en la práctica en el feed back

1.- Gracias creo que tenemos suficiente material para procesar.

## Anexo E

Caracas, 31/12/2015

### Guion de Entrevista

1. Estrategias de Enseñanza: ¿Qué son para usted? ¿Cuál es su opinión sobre logros de su aplicación?
2. Estrategias de Aprendizaje: ¿Qué son para usted? ¿Qué piensa usted sobre su relación con las Estrategias de Enseñanza y con los resultados de su aplicación?
3. ¿Qué piensa usted sobre: los logros obtenidos con la aplicación de las estrategias de enseñanza desde los años 1970. Se crearon postgrados y se incluyeron en todos los currícula de pregrado. ¿Qué piensa Ud. sobre los resultados obtenidos con los aprendizajes? Se evidencian insatisfactorios en la mayoría de las investigaciones, a pesar de que se diseñan y aplican estrategias en todos los postgrados?
4. ¿Qué piensa usted de las Creencias, concepciones y referentes teóricos relativos a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje?
5. ¿Qué piensa Ud. Sobre las Creencias y/o concepciones acerca del conocimiento, enseñanza, aprendizaje en las estrategias que se diseñan?

Comentario [U140]:

## CURRICULUM VITAE

**Nombres y Apellidos:** Rodolfo Eduardo Montenegro Páez. **Cedula de Identidad:** V-4.274.293. **Lugar y fecha de nacimiento:** Villa de Cura, Edo. Aragua, 29/04/1.954. **Estudios realizados:** 1° a 6° grado de Educación Primaria en el Grupo Escolar Teresa Carreño de Villa de Cura. Bachillerato en Ciencias en el Liceo Luis Razetti, Avenida Moran en Caracas, Ingeniería Eléctrica en la Universidad de los Andes en Mérida, Maestría en Educación en el IPMJM Siso Martínez (2006). **Cursos Realizados:** Sistemas de Protección (ULA), Protección de transformadores (Adiustratec), Relés de Protección (BBC, Baden, Suiza), Taller de Formación Interna de Instructores (Consultores de organización), Inglés Básico, Medio y Avanzado (INCE), Uso de Capacitores para corregir el Factor de Potencia (Balteau-Balmec, México), Transformadores de Medida (Balteau-Balmec, México), Programación del Trabajo (SASA, SRL), Análisis de Sistemas de Potencia (ULA), Método de Programación por Ruta Crítica Pert Cpm (Colegio de Ingenieros de Venezuela), Elaboración de Proyectos (Siemens), Formación Supervisoría (Consultores de Organización), Técnicas de Supervisión (COVEAMCA), Programa Básico de Formación Gerencial (UDO), Desarrollo de Actitudes para Integrar Equipos de Trabajo (Consultores de Organización), Introducción a la Micro Computación (USB), Word Star (USB), Uso Eficiente de la Energía (CAVEINEL), Estadística y Muestreo aplicado a la caracterización de carga (CAVEINEL-UCV), Microsoft Windows 3.1, Excel 5.0, Word 6.0, Power Point 4.0 (MDESIGN, C.A.), Introducción a la PNL (IPMJMSM), Comprensión de Textos en Inglés (IPMJMSM). **Concursos y premios:** Concurso de Oposición Área de Aprendizaje Maquinas Eléctricas (Aprobado con 18/20 puntos el 29/07/1.986). **Cargos desempeñados:** Auxiliar Docente ULA (1.974-78), Ingeniero I (CADAFE, 1.978-79), Ingeniero II (CADAFE, 1.979-81), Jefe de sección (CADAFE, 1.981-82), Ingeniero IV (CADAFE, 1.982-88), Jefe de Unidad (CADAFE, 1.988-95), Gerente, (CADAFE, 1.996-97), Profesor Asistente, TCV (IPMJMSM, 1.985), Profesor Agregado, dedicación exclusiva (IPMJMSM), Jefe de Área de Potencia Eléctrica (IPMJMSM). **Cursos administrados:** Circuitos Eléctricos I, II y III, Maquinas Eléctricas I y II, Medición de Parámetros Eléctricos, Instalaciones Eléctricas, Sistemas de Distribución, Sistemas de Potencia, Líneas de Transmisión, Técnicas de Alta Tensión, Dibujo Eléctrico, Seguridad industrial, Fase de integración Docencia-Administración. **En post grado:** Estrategias de aprendizaje I y II, Estrategias Instruccionales I y II, **Distinciones:** 2° en su promoción de 35 (ULA), Orden J.M Siso Martínez en sus 1ª, 2ª y 3ª clase. **Asistencia a eventos internacionales:** Especial Training on Protection Relais (BBC, Baden-Suiza). **Publicaciones:** Modulo I de Transformadores, Circuitos Eléctricos en Corriente Alterna, Medición de Parámetros Eléctricos, Elaboración de Programas de los Cursos administrados. **Otras actividades:** Revisión de múltiples expedientes de acreditación y equivalencia, Organización de Festival de la voz Siso, Organización de las Jornadas de Extensión Universitaria, **Deportivas:** 4to Dan de la cinta negra por la Asociación Venezolana de Tae Kwon Do (1.977-2.015). Entre otras.