



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO**



**MODELO TEÓRICO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
PARA LA INTERNALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO**

**Trabajo de Grado Presentado para Optar al Título de Doctor en
Educación**

**Autor: MSc: Rubén Alí Quintero
Tutor: Dr.: Carlos Crespo Hidalgo**

Caracas, 12 de abril de 2022

DEDICATORIA A: MI MADRE

*Algunas **MADRES** plasmaron en el lienzo de sus hijos, una genuina obra de arte. Cómo afirmar que tuve la mejor **MAMÁ** del universo o como escriben otros: tú eres la mejor. Acaso tuvieron más de una para seleccionar de entre ellas, la mejor? Yo en la Gracia de Dios, solo tuve una **MADRE** que se dibujó y se volcó en besos, amores, enseñanzas, consejos, regaños y llamados de atención. Al escribir: tengo la mejor **MAMÁ** del mundo, con irreverencia manifiesta e irrespetuosa, comparo a la **Mía** con otras Madres. A **MI MAMÁ**, le reconozco su lugar privilegiado en mi deambular incierto por la vida. Si en cualquier evento, alguien me pregunta si hubiese querido tener otra **MADRE**, sin ninguna duda, le confesaría: NO. **MAMÁ**, con **UD.** lo tengo **TODO** y aún lo sigo teniendo.*

*La mujer que mi Padre escogió para ser mi **MADRE**, me llamó la atención porque apenas la vi, me regaló una sonrisa rociada de amor mágico que me gustó, me fascinó y me enamoró con verdadero amor, de ese que nos abriga, nos protege y que permanece y sentiré en mi vida mientras pueda vivir, tanto así que a mis años, la sigo amando y llevando en mi vida como desde aquel día cuando abrí mis ojos al mundo. Solo el amor de mi **MADRE**, pudo haberme amado sin haberme conocido, acariciado ni besado.*

*Cito a Violeta Parra, en su canción..." Gracias a la vida que me ha dado tanto..." **TANTO** es sinónimo de **TODO** y **TODO** es sinónimo de **MI MADRE GRACIELA**. Donde **DIOS**, la haya colocado entre sus seres maravillosos, llegue a **UD**, **MADRE MÍA**, mi más eterno e irrenunciable amor. Jamás un **SER**, ha sido, es y seguirá siendo amado, como la amo a **USTED, MADRE MÍA**.*

Tomado de Rocío Dúrcal: ...**"Donde estés hoy y siempre, yo te llevo conmigo, necesito cuidados, necesito de TI"...**

AGRADECIMIENTO A:

DIOS

CARLOS CRESPO: *mi eterno tutor, amigo, profesor, consejero y hermano de la vida, porque en hermandad y afecto, me ha brindado sus orientaciones, opiniones, aportes y consejos en todos los órdenes de la vida.*

JACKELINE GIL MILANO: *por su innegable aporte e incuestionable, desinteresada y definitiva colaboración en la estructuración de esta Tesis Doctoral.*

GLADYS ROSARIO DE QUINTERO: *mi esposa, novia, amiga, confidente, cómplice, amante y por sobre todo, por ser en mi vida, tantas cosas a la vez. A su incondicional amor. A esta DAMA, estaré incondicionalmente agradecido.*

ALEXIS CENTRELLA: *profesor y amigo. Por su voluntad, esmero y disponibilidad para moldear con sus aportes, consideraciones técnicas y académicas, el logro de esta Tesis Doctoral.*

A LA VIDA: *que me regaló la magia de aprender a amar a **MIS PADRES Y A MIS HIJOS.***

ACEPTACIÓN DEL TUTOR

Por la presente hago constar que he leído el proyecto de Tesis de Grado presentado por el ciudadano: Rubén Alí Quintero Velásquez Velásquez, para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación, cuyo título tentativo es: **“MODELO TEÓRICO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA INTERNALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO”**; y que acepto asesorar al estudiante, en calidad de Tutor, durante la etapa de desarrollo de la Tesis hasta su presentación y evaluación.

En la Ciudad de Caracas, a los 5 días del mes de diciembre de 2020.



Dr. Carlos Enrique Crespo Hidalgo

C I: 3.807.044.

ÍNDICE GENERAL

	pp
LISTA DE CUADROS.....	viii
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
ESCENARIO I.....	4
PROBLEMA.....	4
Planteamiento del Problema.....	4
Objetivos de la Investigación.....	11
Objetivo General.....	11
Objetivos Específicos.....	11
Justificación.....	12
ESCENARIO II.....	15
MARCO TEÓRICO.....	15
Antecedentes de la Investigación.....	15
Fundamentación Teórica.....	23
Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje para Internalizar el Conocimiento.....	24
La Autorregulación como Hábito del Proceso de Aprendizaje.....	26
Aprendizaje Estratégico para Internalizar el Conocimiento.....	34
Aprendizaje Significativo como Mecanismo Afianzador del Conocimiento.....	34
Aprendizaje Independiente como Metodología de Formación a Largo Plazo.....	35
Aprendizaje Autónomo para la Consolidación del Saber.....	36
Modelos de Percepción de la Información.....	37
Modelo de Gardner. Inteligencias Múltiples.....	37
Modelo de Herrman. Estilos de Aprendizaje para Almacenar la Información en los Cuadrantes Cerebrales.....	38
Modelo de Blander y Grinder. Programación Neurolingüística...	38
Modelo de Sperry. Hemisferios Cerebrales o Cerebro Triuno....	39
Modelo de Kolb. Estilos de Aprendizaje.....	40
Modelo de Felder y Silverman. Adquisición del Conocimiento..	41
Modelo de Gagñé. Construcción del Conocimiento.....	42
Modelo ACRA. Román y Gallego. Procesamiento de Información	42

ÍNDICE GENERAL (Cont)

	pp
Estrategias de Aprendizaje para Dinamizar los Procesos de Aprendizaje	45
La Ilustración como Promotora del Conocimiento.	53
La Discusión Dirigida como Mecanismo de Aprendizaje	53
El Taller como Metodología de Aprendizaje.....	53
La Clase Práctica y su Efecto Incentivador.....	54
La Resolución de Ejercicios y Problemas.....	56
Aprendizaje Cooperativo y su Influencia Grupal.....	56
La Simulación Pedagógica como Estrategia Cooperativa.....	57
Estrategias de Enseñanza en el Quehacer Educativo.....	58
La Metáfora Epistémica como Metodología de Aprendizaje.....	64
El Pensamiento Visual como Herramienta de Aprendizaje.....	66
La Fantasía como Herramienta Motivadora del Aprendizaje.....	67
El Aprendizaje Multisensorial como Alternativa de Aprendizaje...	69
La Experiencia Directa como Apoyo al Aprendizaje.....	70
La Construcción del Conocimiento.....	74
Contenidos Didácticos como Base de Construcción del Conocimiento.....	77
Transposición Didáctica para la Contextualización del Conocimiento	78
Internalización de los Contenidos Didácticos como Factor de Consolidación del Conocimiento.....	80
Modelo Teórico como Sistema de Aprendizaje.....	83
Planificación Educativa como Recurso Académico.....	83
La Autorreflexión Educativa como Aprendizaje.....	84
La Ejecución de Tareas en Educación.....	84
La Andragogía como Modelo de Estudio.....	84
ESCENARIO III.....	86
MARCO METODOLÓGICO.....	86
Tipo y Diseño de la Investigación.....	86
Tipo de Investigación.....	86
Diseño de la Investigación.....	86
Informantes Clave.....	88
Criterios de Selección.....	88
Técnica e Instrumento de Recolección de Información.....	89
La Observación Participante.....	89
La Entrevista Abierta o Entrevista en Profundidad.....	90
Técnicas de Categorización, Análisis e Interpretación de los Resultados.....	91
Categorización.....	91

ÍNDICE GENERAL (Cont)

	pp
Codificación.....	93
Teorización.....	94
ESCENARIO IV.....	96
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	96
Presentación de los Resultados.....	96
Presentación de Matrices de Categorías A.....	96
Interpretación General de Categorías A.....	97
Análisis Relacional de Categorías A.....	114
Presentación de Matrices de Categorías B.....	121
Interpretación General de Categorías B.....	121
Análisis Relacional de Categorías B.....	135
Triangulación de Fuentes.....	141
Triangulación de Categorías.....	143
Análisis de los Resultados.....	150
ESCENARIO V.....	157
HERMENEUSIS.....	157
Conclusiones.....	157
Recomendaciones.....	162
ESCENARIO VI.....	165
MODELO TEÓRICO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.....	165
Etapa I. Descripción de los Resultados. Escenario IV.....	158
Etapa II. Justificación.....	169
Etapa III. Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman...	170
Etapa IV. Formulación de Objetivos.....	174
Objetivo General.....	174
Objetivos Específicos.....	174
Etapa V. Anclaje en la Modalidad Educativa Universitaria.....	174
Etapa VI. La Vigilancia Epistémica.....	175
Etapa VII. Corpus de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.....	176
REFERENCIAS.....	183

ANEXOS.....	188
Instrumento de Recolección de Información A.	189
Instrumento de Recolección de Información B.	192

LISTA DE CUADROS

Cuadro	
1. Aportes de los antecedentes al modelo teórico.....	22
2. Fases del modelo cíclico de aprendizaje autorregulado.....	33
3. Estilos de gestión del aprendizaje.....	36
4. Inteligencias múltiples de Gardner.....	37
5. Representación de los cuadrantes cerebrales.....	38
6. Modelo de Blander y Grinder.....	39
7. Tipos de cerebro.....	40
8. Fases del modelo de Kolb.....	41
9. Correlación ACRA.....	43
10. Compendio de modelos de percepción de información.....	44
11. Postulados de las estrategias de enseñanza.....	63
12. Matrices de categorías A. Participantes universitarios.....	97
13. Matrices de categorías B. Facilitadores académicos.....	121
14. Estrategias para el afianzamiento epistémico.....	176
15. Estrategias de socialización de conocimiento.....	177
16. Estrategias de organización de la información.....	178
17. Estrategias de aprendizaje de procesos cognitivos.....	179
18. Estrategias de construcción del conocimiento.....	180
19. Estrategias de amplitud ontoaxiológica.....	181
20. Métodos de enseñanza de contenidos didácticos.....	182

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO**

**MODELO TEÓRICO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
PARA LA INTERNALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO**

**Trabajo de Grado Presentado Para Optar al Título de Doctor en
Educación**

**Autor: MSc: Rubén Alí Quintero
Tutor: Dr.: Carlos Crespo Hidalgo
Fecha: Abril 2022**

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito fundamental diseñar un modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje para internalizar el conocimiento en Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda” centrado en el modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman. Para ello, se realizó una investigación cualitativa de perspectiva metodológica etnográfica. Se consideraron como componentes teóricos: estrategias de enseñanza-aprendizaje, internalización del conocimiento, contenidos didácticos, autorreflexión, andragogía, planificación, modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman, transposición didáctica, modelos de percepción de información y los estilos de gestión del conocimiento. Metodológicamente se desarrolló la investigación empleando el modelo de Bonilla-Castro y Rodríguez. Como técnica de recolección de información utilizó la observación participante y como instrumento, la entrevista en profundidad aplicada a los informantes clave. Para la categorización, se utilizó la técnica del análisis poliédrico de Pourtois y Desmet. Se presentaron aspectos relacionados con la hermeneusis de los resultados y el corpus de recomendaciones sugeridas a las autoridades del “I. P de M”. Finalmente, se presentó el modelo teórico emergente de estrategias de aprendizaje para internalizar el conocimiento en Español de Venezuela en el “ Instituto Pedagógico de Miranda.”

Descriptores: Etnografía. Análisis Poliédrico. Aprendizaje Autorregulado. Modelo Cíclico de Zimmerman.

INTRODUCCIÓN

Es conveniente señalar que la educación universitaria venezolana, está asociada sustantivamente con la realidad inminente que aspira coadyuvar al evento de cambio globalizado de la sociedad. Asimismo, la internalización de los diferentes contenidos didácticos curriculares, el efecto de la transposición didáctica, la redefinición de los esquemas metacognitivos y la proyección de la experticia del conocimiento. En consecuencia, debe ser el estereotipo en su devenir academicista.

Así mismo, los alcances en términos globales, los aportes de los paradigmas, las implicaciones de las teorías cognitivas, los diferentes enfoques metodológicos del aprendizaje y las incidencias de los distintos esquemas metacognitivos relevantes en las diversas esferas del conocimiento de los escenarios educativos se erigen como los elementos de transformación social y educativo

En consecuencia, los términos modelos y estilos de aprendizaje, contenidos didácticos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, transposición didáctica e internalización del conocimiento, se convierten por analogía, en el sello de originalidad e interacción como agentes activos y transformadores de la sociedad de la información en y durante el evento de formación integral contextualizados en los nuevos tiempos.

La investigación cualitativa, proporcionó a los participantes universitarios habilidades metacognitivas de aprendizajes, además, transformó y adecuó la línea de pensamiento y la percepción que tienen los facilitadores académicos de las implicaciones sustantivas de la administración de las estrategias de enseñanza al proveerlos de un modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje novedoso para internalizar el conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela durante la práctica andragógica universitaria centrado en el modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman.

Priorizados por los postulados epistemológicos descritos, emergió la alternativa de implementarlo filosóficamente como una unidad curricular en los Pensa de Estudios de las universidades venezolanas o integrarlo como un insumo modernizado en la metodología de la praxis andragógica de los facilitadores académicos para la consecución de los índices de excelencia y optimización del aprendizaje de los participantes universitarios.

Los objetivos de la investigación generaron respuestas en el plano conceptual y en la orientación filosófica del agente de enseñanza en el momento y pertinencia de administrar las estrategias de enseñanza en el recinto universitario, además del carácter estratégico de los participantes universitarios para capitalizar el insumo del aprendizaje. Atendiendo a esa posición, la propuesta cobró importancia para los participantes universitarios al inducirlos a ser capaces de regular su proceso y posibilitar la capacidad de ser autónomos en la adquisición estratégica de mecanismos para acceder al conocimiento.

Esta investigación se vio reforzada por el análisis de la Tesis Doctoral de María Javaloyes, profesora titular de la Universidad de la Coruña, España titulada: "Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje" en la cual se analizó e interpretó el empleo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y sus efectos en el rendimiento académico en las diferentes unidades curriculares del precitado recinto universitario.

Incentivado por los hallazgos de la búsqueda y consulta de la literatura inherente a la investigación, se logró a través de la observación participante y las entrevistas abiertas conocer la realidad teórica, axiológica, ontológica, epistemológica y pragmática de las estrategias de enseñanza administradas por los facilitadores académicos y las incidencias subyacentes en los participantes universitarios para dinamizar la internalización del conocimiento en todas sus dimensiones. Metodológicamente, la investigación se desarrolló en concordancia con el Modelo de Bonilla-Castro y Rodríguez (2005).

Por tratarse de una investigación de carácter y metodología cualitativa, inductiva, descriptiva, transeccional o correlacional, naturalista y de campo, se sustentó en el método etnográfico como metodología idónea para el estudio de grupos, comunidades y centros universitarios y otros conglomerados sociales.

En la presente investigación cualitativa se utilizó el método de análisis poliédrico de datos como fase conclusiva que permitió el abordaje teórico para develar los componentes axiológicos, ontológicos, pragmáticos y epistemológicos del modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

En este sentido, el diseño de la investigación quedó conformado por seis Escenarios: Escenario I: El Planteamiento y Delimitación del Problema, Interrogantes, Objetivos y Justificación. Escenario II: El Marco Teórico: tópicos y conceptualizaciones que conforman la Fundamentación Teórica y los Antecedentes Internacionales y Nacionales. Escenario III: El Marco Metodológico: Tipo y Diseño de la Investigación, el Modelo de Castro-Bonilla y Rodríguez para el desarrollo de la investigación, la Técnica e Instrumento de Recolección de Información, el Modelo de Pourtois y Desmet en la fase de categorización y para el Análisis de los Resultados, se utilizó la Técnica del Análisis Poliédrico. Escenario IV: Presentación y Análisis de Resultados Escenario V: Hermeneusis de los Resultados, Conclusiones y Recomendaciones y Escenario VI: Modelo Teórico de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje para la Internalización del Conocimiento de la Unidad Curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”

ESCENARIO I

EL PROBLEMA

Contextualización y Delimitación del Problema

Los tiempos modernos del siglo XXI, están caracterizados por una interminable avalancha de información en todos los estratos y niveles de la sociedad; de hecho, se vive en la sociedad interactiva del conocimiento en todas sus dimensiones. Formar un sujeto cognoscente desde la perspectiva del mundo de la multivariedad y el repertorio de la información globalizada a partir de la aprehensión de estrategias metacognitivas para abordar el conocimiento debe ser el objetivo preeminente de transformación social que debe formar la educación universitaria venezolana.

Por ello, se ha convertido en uno de los debates contemporáneos más relevantes sobre uno de los temas más complejos y estratégicos en este momento histórico. Esta proyección ha adquirido nuevas repercusiones en los últimos años caracterizados por un desafiante desempeño dialéctico de la sociedad actual, la globalización y el desarrollo tecnológico-científico.

Lo antes planteado, impone un reto sustantivo para los participantes universitarios motivándolos a convertirse en entes cognoscentes que demanden cambios profundos en el aprendizaje de innovadoras metodologías y estrategias metacognitivas para aprender a aprender y aprender a pensar no contrarias ni antagónicas a las que los seres humanos comparten como consecuencia de la evolución academicista subyacente en los estilos y modelos de aprendizajes y sus implicaciones.

En consideración de Martínez (1996), en el positivismo, la percepción es simple reflejo de las cosas reales y el conocimiento, es la copia de esta

realidad. En otro orden de ideas, en el enfoque cualitativo se percibe el conocimiento:

...como fruto o resultado de interacción dialéctica o diálogo entre el conocedor y el objeto conocido. Cada conocimiento como cada punto de una elipse (usando una analogía), estaría determinado por la distancia a los focos, cuya suma es siempre constante. Cada conocimiento sería resultante de dos factores (sujeto y objeto), cada uno de los cuales tendría un área de mayor influencia de acuerdo con el campo de pertenencia de dicho conocimiento... (pp. 22-23).

En esta relación sujeto-objeto intervienen factores de todo tipo: biológicos, psicológicos y culturales que van a incidir en la caracterización.

Desde esta perspectiva general, se advirtió que la educación universitaria venezolana atraviesa por un momento complejo en la dinámica educativa del naciente siglo, en ella se puede afirmar que los intelectuales, investigadores y planificadores del entorno universitario coinciden en determinar que la orientación filosófica está dirigida a coadyuvar a los usuarios académicos a desarrollarse plenamente, confiriéndole al conocimiento, al contexto dónde se genera, a las metodologías cómo se adquiere y a las operaciones metacognitivas para capitalizarlo una significación altamente preferencial con índices de permanencia y significación.

Sustentado en lo anterior, la teoría, atribuye especial relevancia al evento del conocimiento académico como elemento preeminente en el desarrollo holístico de la sociedad, en consecuencia, constituye un espacio propicio para consolidar las políticas y postulados educativos de los tiempos actuales, no obstante, es difícil encontrar alguna reflexión que englobe el futuro de la educación, ya sea: en la modalidad de educación básica, en el sector universitario o formulada desde un planteamiento pedagógico, filosófico o político.

En el caso precedente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología, UNESCO (por sus siglas en inglés) (1996), plantea como postulado filosófico:

...afirma enfáticamente que una de las funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida... (p.11).

Desde otra perspectiva, es conveniente señalar que la dinámica universitaria debe centrar su eje de interés en la formación académica de los activos que requiere la sociedad para su desarrollo global contextualizados para el primer mundo del conocimiento académico, las implícitas repercusiones, la promoción, la formación de agentes de cambio social orientada por los fines y propósitos que debe evidenciar la función rectora, las políticas del pensamiento y el ideario de sujetos promotores de transformación del andamiaje sociocultural del país.

En el párrafo anterior, se describe el objetivo fundamental de la educación universitaria, no obstante, lo planteado como política, el Estado ha centrado su esfuerzo en la formación de sujetos dependientes del proceso de instrucción y dominio sobre los tópicos relacionados con los componentes de formación relacionados con la administración de estrategias que garanticen aprendizajes significativos como instrumentos sugerentes de transposición didáctica, que subyacentemente, estén orientadas a situaciones innovadoras de adquisición e internalización del conocimiento académico.

De lo expuesto en el párrafo anterior, se infiere que en el "I. P de M", prevalece en cierta medida, un enfoque educativo academicista, rígido, tradicional y conservador que enfatiza más en el desempeño del facilitador académico y sus particulares métodos y estrategias de enseñanza

descontextualizadas de las metodologías, estrategias y mecanismos para aprender a aprender y aprender a pensar para decodificar los contenidos didácticos durante el evento de transposición didáctica de los elementos conceptuales del conocimiento en el desarrollo del acervo cultural.

En atención al juicio anterior emitido por Zabalza (2002), este expresa que:

...la universidad ha descentrado su posición en la sociedad del conocimiento como consecuencia de una marginación activa de lo académico como parte de los agentes sociales que han preferido tomar en sus propias manos la formación y condicionarla a sus propias expectativas e intereses sectoriales... (p.59).

Ante lo planteado en párrafos precedentes, emerge la perspectiva axiológica moderna que sugiere que para alcanzar el conocimiento académico en todas sus dimensiones, es prioritario almacenar, categorizar, recodificar y codificar el volumen de información empleando estrategias y mecanismos metodológicos para hacerla más manejable y accesible al usuario; de no ser así, no sería integrado al acervo humano, sino que sería irrelevante e inadvertido.

Es por ello, que las estrategias y metodologías metacognitivas requieren de modalidades para acceder crítica y reflexivamente al evento de internalización del conocimiento y las implícitas repercusiones que consoliden los aprendizajes con perspectivas permanentes y significativas en todas sus dimensiones. Vale escribir, que su empleo racional, consciente e intencionado debe garantizar el incremento de los índices de rendimiento académico durante la formación, el crecimiento durante su práctica académica y la proyección futura con indicadores de excelencia.

Asimismo, la Teoría cognitiva sustenta el aprendizaje por percepción significativa al considerar que:

...la estructura cognoscitiva se refiere a la organización del conocimiento y experiencias. Los procesos cognoscitivos operan sobre el conocimiento e información obtenida para ir organizándolo en estructuras cognoscitivas estables y sistematizadas. Es así como tiene influencia decisiva en la obtención y retención de nuevos aprendizajes, así como también en los cambios de conductas”... (UPEL, 1998. p.29).

En afirmación epistémica, axiológica y ontológica a lo señalado, se ha logrado demostrar que los participantes académicos que alcanzan niveles óptimos de desarrollo holístico han capitalizado exitosas habilidades metacognitivas asociadas a los diferentes estilos y modelos de aprendizajes en correspondencia directa con la administración de idóneas y pertinentes estrategias de enseñanza por parte de los facilitadores académicos.

En consecuencia, la dualidad transversalizada en la dinámica se contextualiza con los requerimientos individuales para identificar los alcances propuestos durante la fase de enseñanza y dimensionar los logros obtenidos durante la fase y momentos de aprendizaje.

Para el logro del objetivo planteado, la universidad venezolana, específicamente, el “Instituto Pedagógico de Miranda”, dentro de sus postulados de actualización curricular debe proveer simultáneamente a los facilitadores académicos y a los participantes universitarios de un modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje o en su defecto, adecuar las ya existentes, para formar a los ciudadanos del futuro que subyacentemente sean entes cognoscentes autorregulados, flexibles, independientes y autónomos auxiliados por estrategias de aprendizaje.

Lo anterior con la finalidad de que los aproxime a la internalización de los conocimientos como una de las grandes demandas que debe satisfacer la educación universitaria venezolana. De acuerdo con lo anterior, se afirma que la Ciencia de la Andragogía trasciende de lo que el facilitador académico enseña y el adulto jerarquiza y requiere aprender desde su percepción.

En esta línea de acción, el participante universitario desde su dimensión humana, psicológica, biológica y social: planifica, aut dirige, programa, reorienta y evalúa con autonomía y responsabilidad los alcances para llevar a feliz término el ciclo de aprendizaje diseñado. (Knowles, 2001; Brandt, 1998 y Adam, 1990).

En concordancia con lo anterior, la perspectiva hermenéutica y epistemológica de la unidad curricular Español de Venezuela, es susceptible a la transformación curricular acometida en el marco jurídico institucional paralelamente con las demás unidades curriculares que conforman la carrera de Lengua y Literatura.

Por ello, también requiere de un evento de vigilancia epistémica como acción examinadora de las metodologías y estrategias pertinentes que optimicen todo el proceso de selección de los contenidos didácticos, las estrategias cognitivas de proyección del agente de enseñanza, las estrategias metacognitivas del participante universitario, los procesos de transposición didáctica de los contenidos pedagógicos hasta la consolidación e internalización de los saberes específicos de la unidad curricular Español de Venezuela, el objeto de esta investigación.

Por lo expuesto, los facilitadores académicos requieren de un evento de actualización y/o adecuación curricular en la praxis andragógica para adaptarse a la dinámica educativa de los nuevos tiempos, para ello, es prioritario y urgente programar e implementar cronogramas y jornadas de actualización metodológica en la unidad curricular Español de Venezuela orientadas a la adquisición de los insumos requeridos con resonancia en su praxis académica y el desarrollo de los participantes sincronizadas con las nuevas dinámicas educativas de la educación universitaria.

Por su parte Zabalza (2002), sintetiza lo que a su juicio son o deben ser las principales características de la universidad moderna y con relación a la función docente expresa que:

...la universidad debe enfatizar en un proceso de enseñanza basado en los últimos resultados de la investigación científica con una permanente renovación del currículo y de los métodos de enseñanza y resaltar la importancia de su rol en la formación de docentes para todos los niveles del sistema educativo... (75).

Sustentado en esta premisa, ha sido necesaria la reflexión epistemológica, ontológica, axiológica y pragmática orientada a dar respuestas en el plano teórico-conceptual que categoricen significativa y estratégicamente la importancia del modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela en el Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”.

Ante las consideraciones epistemológicas del marco de la investigación, surgieron las siguientes interrogantes: (a) ¿Cuál es la fundamentación teórica de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que coadyuvan la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela? ; (b) ¿Cuál es el nivel de calidad y efectividad del facilitador académico en la administración de las estrategias de enseñanza que permiten internalizar los conocimientos en la unidad curricular Español de Venezuela?; (c) Cuál es el nivel de conocimiento de los participantes universitarios en el manejo de estrategias de aprendizaje que permiten internalizar el conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela ?; (d) Cuál es la relación efectiva de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para internalizar el conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela ? y (e) Cuáles son los componentes de carácter filosófico que debe contener el modelo teórico de estrategias de enseñanza para la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela ?

Las interrogantes generaron la necesidad de revisar cuál es la filosofía de las estrategias de enseñanza- aprendizaje empleadas por los facilitadores académicos e internalizadas por los participantes universitarios para la aproximación al conocimiento. Por lo señalado en las interrogantes, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Diseñar un modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

Objetivos Específicos

1.- Diagnosticar el corpus de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización del conocimiento implementadas en la dialéctica facilitador académico-participante universitario en la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda.”

2.- Describir el nivel de efectividad del facilitador académico en la administración de estrategias de enseñanza para la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

3.- Analizar el nivel de conocimiento del participante académico en el manejo de estrategias de aprendizaje para la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

4.- Develar las implicaciones de la administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje en la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

5.- Interpretar el proceso de interacción de los componentes axiológicos, epistemológicos, ontológicos y pragmáticos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se cumple en la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

6.- Generar un modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela del “Instituto Pedagógico de Miranda”.

Justificación

Contextualizada en la esencia ontoepistemológica del conocimiento y la metodología de la investigación, es conveniente resaltar que se orientó a dar respuestas asertivas a la situación existente evidenciada por la limitada y/o escasa administración de un compendio de estrategias de enseñanza-aprendizaje con efecto funcional, estratégico y pertinente para la aprehensión del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela que ofrece como alternativa de estudio la modalidad presencial y a distancia el “Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez”.

Desde la perspectiva general, la educación universitaria debe centrar su atención en la docencia de calidad; no obstante, desde la óptica funcional, ha enfatizado en la transmisión de conocimientos y saberes preestablecidos obviando la promoción y proyección de los avances investigativos hacia la aproximación a los novedosos procedimientos, metodologías y herramientas didácticas como componente preferencial de generación de nuevos conocimientos a través de la práctica investigativa.

Por lo expuesto anteriormente, se constató en la investigación un proceso educativo universitario conservador, academicista y tradicional que

refuerza la situación de dependencia cultural en contraposición con los parámetros de desarrollo holístico, social e individual que requiere la sociedad actual venezolana.

Desde una perspectiva diametralmente opuesta, se afirma que la relevancia y utilidad de esta investigación educativa, centró su interés epistemológico en coadyuvar constructivamente al acceso a diversas y novedosas estrategias de proyección y capitalización de los conocimientos como consecuencia directa del empleo de mecanismos metacognitivos en la búsqueda de aprendizajes significativos, relevantes y permanentes.

A partir de esa óptica, la consideración anterior fue analizada desde diferentes enfoques hermenéuticos con la intencionalidad de adaptarlas y/o adecuarlas durante el proceso de instrucción para el logro de aprendizajes significativos, autorregulados, autónomos e independientes a través de la transposición didáctica de los contenidos pedagógicos con proyección permanente y carácter significativo que caracterice la calidad de la educación universitaria venezolana.

Como consecuencia de la reflexión anterior, la epistemología y la connotación axiológica de esta investigación, profundizó en la metodología estratégica para que el “ser” comprenda y adquiera el conocimiento con la intencionalidad subyacente de adecuar, mejorar y optimizar la experticia para armonizarlas con la nueva realidad que emergió de la interacción de los sujetos de estudio en la adquisición e internalización del conocimiento en general y específicamente en Español de Venezuela.

Además de lo descrito, la importancia del modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje concebida a través de la visión general del método etnográfico, se aproximó literalmente a la naturaleza del estudio de la sociedad a través de grupos pequeños mediante la observación de la praxis académica en su propio entorno enmarcado en la orientación axiológica del descubrimiento intencionado o fortuito de metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, permitió descubrir, explicar y comprender la realidad en forma global y estructurada y la metodología instrumentada para el logro de la orientación filosófica. Desde la perspectiva general, la investigación permitió determinar los elementos epistemológicos, antológicos, axiológicos y pragmáticos para diseñar el modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización del conocimiento de la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”. De la misma forma, los hallazgos del análisis de los datos arrojados por la investigación se convirtieron en referente de consideración de primera línea para otros complejos de educación universitaria orientados al proceso de optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, constituye un instrumento versátil de gran utilidad para los agentes de enseñanza comprometidos con la actualización curricular al plantearse como objetivo el desarrollo profesional desde la reflexión analítica de su praxis andragógica en términos de complejidad y desde la mirada sistémica de desempeño y priorización profesional de la educación universitaria.

ESCENARIO II

MARCO TEÓRICO

En el abordaje de este Escenario, se presentaron los antecedentes, los elementos teóricos y conceptuales que le confirieron significados relevantes relacionados directamente con la presente investigación educativa: la fundamentación teórica y los antecedentes investigativos. La argumentación teórica que dio inicio a la investigación, estuvo sustentada por los planteamientos y consideraciones epistemológicas de los modelos y estilos del aprendizaje estratégico, significativo, independiente, autónomo, autorregulado.

También se consideraron los contenidos didácticos, la modalidad andragógica, la transposición didáctica, la internalización del conocimiento, las propuestas actuales para la enseñanza, el aprendizaje estratégico, permanente, significativo y la categorización que hace la perspectiva cognitiva de las estrategias metacognitivas conducentes a la internalización del conocimiento.

Antecedentes de la Investigación

Para el abordaje epistemo-metodológico de la tesis doctoral: Modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización del conocimiento de la unidad curricular Español de Venezuela en el Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”, se hizo imperativa y pertinente la revisión exhaustiva, detallada y pormenorizada de tipologías y aproximaciones epistemológicas de antecedentes de investigaciones previas en centros de documentación, tesis doctorales, institutos de educación

superior, literatura del material bibliográfico y a través de la página electrónica de los insumos correlacionados con la tipología de los aspectos inherentes, relevantes y significativos de esta investigación que sirvieron de soporte y contribuyeron a la consolidación y concreción de este trabajo investigativo. En consecuencia, permitieron sustentar y ampliar las bases teóricas y conceptuales correlativas de la investigación.

Antecedentes Internacionales

Entre las investigaciones previas a la presentación de la investigación, se citaron diferentes referentes correlacionados con la situación presentada en el contexto de estudio.

Inicialmente, se consideró el estudio de Javaloyes (2018) presentado en la Universidad de Valladolid, Departamento de Psicología y Educación para obtener el título de Doctor en Educación titulado “Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula”. En él, se consideró la relación del empleo de estrategias de aprendizaje durante el proceso formativo de los participantes universitarios direccionado a la aprehensión e internalización de los contenidos curriculares.

El estudio, consideró dos ópticas analíticas: las funciones sustantivas de la universidad desde la perspectiva axiológica y ontológica de los sujetos de estudio y la optimización de la administración de las estrategias de aprendizaje. El estudio determinó capacidades limitadas relativas al empleo de estrategias de enseñanza y el impacto de su aplicación en el proceso formativo direccionado a la internalización del conocimiento.

De acuerdo a lo planteado, la precitada investigación, aportó los elementos epistemológicos y axiológicos para la consolidación de los aspectos existentes para el diseño del modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización del conocimiento..

Igualmente, se valoró el trabajo de investigación interinstitucional de Bourniseen (2017), presentado en la Universidad Adventista de La Plata para optar al título de Doctor en Educación titulado: “ Modelo Pedagógico para los Estudios Virtuales ” El propósito de la investigación consistió en conocer el impacto de la implementación de un compendio de estrategias de aprendizaje, además de valorar el alcance del aprendizaje significativo y permanente en el desarrollo y aprehensión de mecanismos y destrezas metacognitivas para la internalización del conocimiento.

Lo anterior, generó una matriz de valoración al propiciar una reflexión exhaustiva del avance de la gestión universitaria en la proyección positiva de la adecuación, optimización e instrumentación del corpus de las estrategias y su connotación en la motivación hacia la capitalización e internalización del conocimiento.

De esta forma, los aportes a esta investigación, permitieron considerar la importancia de los referentes disponibles relacionados con los orientaros a mejorar, adecuar y optimizar la gestión universitaria en el empleo de estrategias de aprendizaje, además de sustentar y fortalecer el marco y la filosofía del compendio disponible de mecanismos y estrategias metacognitivas orientadas al constructivismo para la internalización del conocimiento.

En la msma línea de consideraciones, se analizó el estudio realizado por Acevedo (2017), presentado en la Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Letras, División de Postgrado para obtener el título de Doctor en Educaión, titulado: “ Estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas en la transmisión del conocimiento en el aula universitaria”

La investigación orientó en establecer la correlación existente entre la aplicación de estrategias, los mecanismos metacognitivos y la relación con la aprehensión e internalización de los contenidos curriculares en el aula universitaria. El estudio determinó recomendaciones relativas a la

optimización sistemática del empleo y administración de estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria.

Los hallazgos sistematizados del estudio reseñado, contribuyeron a fundamentar aspectos metodológicos de las estrategias de aprendizaje abordadas en el escenario universitario y a consolidar los elementos pragmáticos, ontológicos, como elementos preeminentes del diseño del modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje de consolidación de los saberes en Español de Venezuela.

Finalmente, se abordó la investigación de Molinares (2016) presentado en la Universidad Autónoma de Nicaragua, Facultad Regional Multidisciplinaria para optar al título de Doctor en Educación titulada: “Incidencia de la aplicación de estrategias metodológicas en el proceso de aprendizaje”. El objetivo consistió en determinar la relación entre la administración de las estrategias metodológicas en el evento de aprehensión de los saberes.

La investigación arrojó como hallazgo significativo la adecuación de las estrategias de enseñanza direccionadas al aprendizaje significativo y autorregulado evidenciaron efectos relevantes en la transposición didáctica de los contenidos curriculares . Los aportes que brindó este antecedente a la investigación coadyuvaron de manera relevante al diseño del modelo teórico de estrategias de aprendizaje y a sustentar la fundamentación teórica del Escenario II de la investigación.

Antecedentes Nacionales

En la misma línea de los referentes anteriores, se llevó a cabo la revisión metodológica de la literatura y referentes investigativos, aproximaciones ontológicas de similares elementos teóricos asociados directamente a esta intención investigativa en la geografía nacional. Así mismo, se contrastaron tesis doctorales, centros de documentación e

institutos de formación andragógica asociada al tópico disponible correlacionada al empleo y administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje con la intención de ofrecer soporte teórico a la presente investigación. Entre ellos, se destacan los siguientes investigadores:

Se inicio con la revisión de la investigación de Dávila (2019) presentada en la Universidad Nacional Abierta para optar al título de Doctor en Educación, titulada: “Estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales”. El objetivo del estudio consistió en determinar el impacto del empleo de las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque constructivista y repercusión en el aprendizaje. Los hallazgos determinaron la incidencia de la administración asertiva de las estrategias y mecanismos y metodologías para acceder al conocimiento. Los aportes de ese antecedente a esta investigación, permitieron fundamentar los fundamentos teóricos y orientar la optimización de la práctica andragógica del facilitador académico de la unidad curricular Español de Venezuela.

También, se consideró el estudio de Matheus (2017) presentado en la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias para optar al título de Doctor en Educación titulado: “Estrategias motivacionales para incentivar el aprendizaje”. El objetivo de la investigación fue determinar y analizar la repercusión de las estrategias motivacionales en la calidad, incidencia y efectividad en el proceso de aprendizaje.

La precitada investigación educativa determinó que las estrategias, motivacionales impactan los sistemas metacognitivos orientados a los diferentes estilos de aprendizaje. autorregulado propiamente asumido como mecanismo de aprendizaje al promover la simplificación didáctica de los contenidos curriculares.

La perspectiva emergente de la investigación reseñada contribuyó al diseño de las estrategias motivacionales para la aprehensión del conocimientos, promoción de herramientas para proyectar el conocimientos e

incentivar las habilidades metacognitivas durante su proceso de formación holística.

Así mismo, se consideró la investigación realizada por Curvelo (2016), presentado en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo para obtener el título de Doctor en Educación titulado: “Estrategias didácticas para el logro del aprendizaje significativo y permanente”. La investigación analizó dos posturas epistemológicas: la adecuación de las estrategias como métodos y herramientas de aprendizaje centradas en el desarrollo óptimo de mecanismos metacognitivos en el escenario universitario y la proyección de la transposición didáctica de los contenidos didácticos.

Como hallazgo, se determinó la aplicación limitada de estrategias metacognitivas orientadas a la internalización del conocimiento. Se desprende de analizado una ruptura del hilo correlacional entre la aplicación de las estrategias de aproximación metacognitiva y la aprehensión del saber.

De acuerdo con los resultados arrojados, sus aportes contribuyeron a sustentar los componentes filosóficos y el Escenario III del modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización de los contenidos didácticos de Español de Venezuela.

Por último, se estimó pertinente resaltar la investigación de Amundaray (2016) presentada en la Universidad Bolivariana de Venezuela. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Educación titulada: “Estrategias cognitivas para optimizar la proyección de los contenidos didácticos y su influencia en el aprendizaje”. Se direccionó en tres perspectivas: los procesos didácticos emergentes, la maximización intencionada del empleo de estrategias de enseñanza durante el evento de proyección académica de los participantes y la relevancia significativa de la aplicación de los mecanismos y procedimientos metacognitivos con orientación a la internalización del conocimiento y el aprendizaje permanente.

Como un hallazgo de la referencia reseñada, se evidenció la disposición limitada de estructuras cognitivas y mecanismos metacognitivos idóneos para los diversos estilos de aprendizajes y la desarticulación de las estructuras metacognitivas conducentes al aprendizaje y la ausencia de herramientas orientadas al proceso de reforzamiento de los contenidos curriculares

Por lo antes expuesto, los aportes de ese antecedente investigativo permitieron considerar la integración metodológica, la difusión de metodologías de aprehensión del conocimiento y las implicaciones en términos de rendimiento académico como complemento preeminente de la gestión universitaria. En el mismo sentido ontológico, permitió considerar elementos teóricos de estrategias de aprendizaje para Internalizar el conocimiento en Español de Venezuela en el “ I. P de M.”

Cuadro 1

Aportes de los antecedentes al modelo teórico de estrategias

Autor	Referente Ontoaxiológico	Aporte Gnoseológico
Dávila (2019)	“Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje significativo en Ciencias Sociales”	Sustentar los aspectos teóricos y orientar la optimización del facilitador académico
Javaloyes (2018)	“Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en el Aula”	Elementos y Principios Filosóficos(epistemológicos y axiológicos)
Bourniseen (2017)	“Modelo pedagógico para los estudios virtuales”	Optimizar la gestión universitaria y los mecanismos y metacognitivas
Acevedo (2017)	“ Estrategias de enseñanza aprendizaje empleados en la transmisión del conocimiento	Fundamentar la metodología estrategias y consolidar los elementos filosóficos (pragmáticos y ontológicos)
Matheus (2017)	“Estrategias motivacionales para incentivar el aprendizaje”	Estrategias motivacionales y herramientas para proyectar el conocimiento e incentivar la metacognición
Molinares (2017)	“ Incidencia de la aplicación de estrategias metodológicas en el proceso de aprendizaje”	Coadyuvar al diseño del modelo teórico de estrategias y sustentar la fundamentación teórica
Curvelo (2016)	“Estrategias didácticas para el logro del aprendizaje autorregulado y permanente”	Sustentar los aspectos filosóficos de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y fundamentar el Escenario III
Amundaray (2016)	“Estrategias cognitivas para optimizar la proyección de los contenidos didácticos y su influencia en el aprendizaje”	Integración metodológica de estrategias, difusión de mecanismos de aprehensión y las implicaciones en el rendimiento académico.

Fundamentación Teórica

La fundamentación y contextualización teórica de esta investigación educativa, engloba la revisión crítica de los elementos conceptuales y las diversas ópticas epistemológicas, axiológicas, ontológicas y pragmáticas constituyentes del marco referencial de los diferentes tópicos inherentes a los eventos de enseñanza-aprendizaje y la internalización del conocimiento académico en la educación universitaria con el propósito de dar connotación, significado y respuestas a los objetivos planteados en la investigación.

Por ello, la fundamentación conceptual y la diversidad del complejo esquema de la sociedad actual del conocimiento proyectan novedosas modalidades de estudio enmarcados en la educación integral y ejercicio de los tipos de inteligencias.

Para ello, la neurofisiología y la psicología, aportan nuevos enfoques y modelos de aprendizaje que explican y determinan cómo los seres humanos aprendemos; de hecho, cada individuo tiene una modalidad para establecer conexión con el mundo del conocimiento y por ende, un método de aprendizaje, por ello, no existe una única forma de aprender.

De acuerdo con los objetivos de esta intención investigativa, los modelos y estilos de aprendizaje representan una alternativa en el contexto del enfoque socioeducativo de la universidad actual durante el acto de aprendizaje, por ello, lo planteado, supone reorientar la enseñanza y el aprendizaje en cuanto a la metodología, ritmo, los estilos y las preferencias de los alcances de las actividades planificadas para internalizar el conocimiento.

En atención a lo planteado en los párrafos previos, a partir de los modelos y estilos de aprendizajes, emergieron diferentes elementos conceptuales que permitieron establecer estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, con la aseveración anterior, se debe analizar simultáneamente las posturas de los participantes frente al

aprendizaje, las técnicas específicas y los enfoques generales de la enseñanza.

Además, se puede establecer una relación directa entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los modelos, los estilos de aprendizaje y la aplicación intencionada como la estrategia metodológica para internalizar el conocimiento en todas sus dimensiones en el ámbito universitario.

Así, los contenidos didácticos se convierten en el recurso inicial del evento epistemológico. De la misma forma, la transposición didáctica y la internalización del conocimiento representan el acto conclusivo para el logro del aprendizaje significativo permanente.

Por lo anterior, el proceso cognitivo es muy complejo debido a la multivariedad de funciones que desarrolla el cerebro humano al almacenar, codificar, recodificar y decodificar la información sensorial proveniente de la esfera externa. Para ello, el neocórtex como centro del pensamiento, del aprendizaje y de la memoria controla y regula, entre otras actividades, la organización de las funciones mentales superiores para priorizar la información y alcanzar la etapa final de las dimensiones del conocimiento.

Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje, es susceptible a la complejidad funcional de fijación significativa de los contenidos didácticos. En este sentido, se describen los modelos de estilos de aprendizaje como herramientas metodológicas de acceso al conocimiento asociadas a las funciones ejecutivas del cerebro.

Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje para Internalizar el Conocimiento

Este elemento constituye la columna vertebral del presente estudio, por ello, no debe ser analizado desde la simple concepción minimalista; en consecuencia, debe caracterizarse desde la óptica axiológica del aprendizaje significativo y autorregulado.

Para ello, la perspectiva de construcción del conocimiento enfatiza en el empleo de estrategias de enseñanza que orienten al participante universitario para ser capaces de “aprender a aprender” bajo el enfoque constructivista para que a través de esta metodología logren alcanzar aprendizajes significativos de acuerdo con los postulados andragógicos de autodirección, automonitorización, autoobservación y autorregulación de su aprendizaje.

Lo anterior implica acometer la comprensión a partir de la idea fundamental del acercamiento al conocimiento en contraste con el enfoque conductista de la simple acción de transmisión de los contenidos didácticos.

Metodológicamente, son los mecanismos de proyección y aprehensión del saber que deben implementar los facilitadores académicos y los participantes universitario para hacer de la transposición didáctica el mecanismo pertinente e idóneo para internalizar el conocimiento. En consecuencia, son los procesos de control del funcionamiento de las actividades mentales de inteligencia superior consciente e inconscientes para mejorar y dirigir los aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje.

En ello, juegan un rol importante la psicología cognitiva al posibilitar la comprensión de cómo se procesa y se estructura en la memoria la información percibida desde la esfera externa del sujeto al desarrollar las actividades cognitivas, metacognitivas y de apoyo (estrategias de aprendizaje) bajo el enfoque de “aprender a aprender” y “aprender a pensar” a través de la aplicación de metodologías, estrategias y mecanismos activos e interactivos para promover el aprendizaje (estrategias de enseñanza). Esta tipología de dualidad, también incluye, lo afectivo y el aspecto motor.

Su importancia radica en que mientras más complejas sean las relaciones del nuevo contenido y los elementos de la estructura cognitiva, más significativa será su aprehensión y asimilación a través de esta dualidad estratégica. Allí radica la significación del asertivo empleo de estrategias de enseñanza-aprendizaje que coadyuvan a la internalización del conocimiento.

Asimismo, es importante resaltar que de la sincronización de la proyección y aprehensión del saber depende la fase conclusiva de aproximación al saber.

De acuerdo a las consideraciones previas, la implementación de estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje definidos por los postulados andragógicos centrados en el modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman, se convierten en la estrategia metodológica específica para internalizar el conocimiento en Español de Venezuela.

La Autorregulación como Hábito del Proceso de Aprendizaje

En atención a este aspecto, existe una diversidad de modelos de adquisición del conocimiento que pretenden explicar cómo se produce el aprendizaje autorregulado. No obstante, desde la perspectiva holística, se consideró el modelo cíclico de Zimmerman por su pertinencia e idoneidad asociado a las características particulares de la modalidad andragógica para dar respuesta eficaz de esta investigación.

Este modelo consta de tres fases:

En consideración a lo anterior, Zimmerman define la autorregulación como una actitud de comportamiento o hábito que implica el uso selectivo de mecanismos específicos de adaptación personal a cada acometido de aprendizaje regulando su propia conducta y enfocándola en la adquisición de los conocimientos, de una habilidad o de una propuesta académica que implica fases metodológicas para su desarrollo.

Fase de Planificación

La primera fase, comprende a su vez, dos subfases específicas de trabajo del participante universitario para la ejecución del acometido de aprendizaje planificado:

1. Análisis de la tarea de aprendizaje: El proceso de autorregulación del aprendizaje comienza con el análisis de la tarea al fragmentarla en elementos más pequeños y donde, a partir del conocimiento previo, se establecen los objetivos y se planifica una estrategia personal para su ejecución.

2. Automotivación al aprendizaje: Las creencias, los valores, el interés y las metas son las variables personales que generan la motivación para realizar una tarea determinadas por las expectativas de autoeficacia y la certidumbre que tiene el individuo sobre su capacidad para realizarlas.

Fase de Ejecución

1. La autoobservación: como condición necesaria para controlar el desarrollo y la calidad de la acción planificada. Para ello, se consideran dos estrategias: automonitorización metacognitiva de la ejecución con el criterio que permita valorarla y el autorregistro como acción de codificar la estrategia de aprendizaje que posibilita monitorear y reflexionar sobre la ejecución de la actividad cognitiva.

2. El autocontrol: para mantener el interés y la concentración durante la tarea que requiere de estrategias metacognitivas y motivacionales. Entre ellas, se citan: las estrategias específicas que posibilitan el alcance total o parcial de los objetivos, las autoinstrucciones y la sistematización del acometido de aprendizaje abordado.

Fase de Autorreflexión

Esta la misma perspectiva, esta fase comprende dos elementos:

1. El autojuicio: es concebido como el proceso a través del cual el participante critica la ejecución mediante la autoevaluación basados en criterios de calidad y nivel de perfección y control que haya prefijado.

2. La autorreacción: como etapa donde el participante reacciona emocional y cognitivamente ante sus propias atribuciones. Por ello, la autosatisfacción, las reacciones afectivas y cognitivas permiten el autojuicio crítico y correctivo para delinear las estrategias en caso de que estas, no resultaran satisfactorias..

En consecuencia, se aborda el aprendizaje autorregulado en el momento andragógico cuando el participante gestiona de forma deliberada los procesos cognitivos y emocionales que están involucrados en su aprendizaje. Por lo anterior, es concebido como un paradigma de aprendizaje planificado de acuerdo a las necesidades de aprender, los lapsos temporales planificados, las estrategias metacognitivas personales y la automotivación con prioridades de autoobservación y retroalimentación como vigilancia epistémica y monitoreo de aprendizaje.

Por ello, el precitado modelo sugiere complejas funciones ejecutivas de inteligencias del participante universitario para reorientar y maximizar los esquemas metacognitivos para acceder a la fase conclusiva de internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela Por ello, se emplea como sinónimos de estrategia metacognitiva.

Es preciso resaltar que el eje fundamental del modelo teórico de estrategias de aprendizaje centrado en el modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman fue la propuesta andragógica para la asunción del nuevo esquema de aprendizaje intencionado, autónomo y efectivo para internalizar el conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela como metodología para subsanar los resultados desfavorables resultantes de las entrevistas en profundidad administradas a los sujetos de la investigación.

Para la asunción del nuevo esquema metacognitivo de aprendizaje, se consideraron criterios que le imprimen relevancia al precitado modelo. Entre ellas:

1. Se considera que la autorregulación del aprendizaje no es una habilidad relativa al intelecto asociada al rendimiento académico, sino un

proceso de autodirección a través del cual el individuo transforma habilidades mentales en habilidades académicas.

2. El aprendizaje autorregulado no solamente implica el dominio de una habilidad mental, sino que también está relacionada a la autoconciencia y a la automotivación. Para ello, gestionan su aprendizaje e identifican cuándo y por qué no alcanzaron los objetivos para así enfocarse en cómo aplicar correctivos y redimensionar las debilidades en fortalezas.

Considerando los juicios anteriores, los participantes que asumieron el aprendizaje autorregulado como mecanismo asertivo para decodificar la transposición didáctica de los contenidos didácticos a través de novedosas estrategias de aprendizaje evidenciaron características particulares para aproximarse al conocimiento enfocándose en aquellas capacidades que al ser optimizadas, coadyuvaron a hacer más eficiente, profundo y autónomo el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, fue preciso examinar la filosofía de las estrategias de enseñanza-aprendizaje instrumentadas en la unidad curricular Español de Venezuela al asumir la propuesta de esta tesis doctoral como mecanismo idóneo, pertinente y eficaz con la instrumentación del nuevo esquema metodológico que contempla etapas para optimizar la aproximación al saber en concordancia con la calidad educativa en el evento de internalización del conocimiento.

Es conveniente resaltar que los participantes autorregulados manifiestan la participación activa durante el proceso de aprendizaje desarrollando habilidades metacognitivas, controlando la influencia de sus emociones en el evento de aprendizaje regulando su motivación y comportamiento para gestionar sus propios aprendizajes y la repercusión en el rendimiento académico.

Por las consideraciones de los párrafos precedentes, se afirma que los participantes autorregulados evidencian particularidades que los caracterizan

en su desempeño y efectividad como participantes exitosos con niveles óptimos de aprendizajes en la precitada unidad curricular. Entre ellas:

1. Práctica de estrategias cognitivas: en este aspecto, los participantes autorregulados reconocen, identifican y utilizan estrategias cognitivas que permiten comprender, procesar, organizar y recuperar la información de los contenidos didácticos procesados en el ambiente de aprendizaje.

2. Desarrollo de habilidades metacognitivas específicas: Para ello, los participantes desarrollan habilidades metacognitivas para planificar la propuesta de aprendizaje mediante de un ensayo académico referido a la temática. Orientan la multivariedad de procesos mentales requeridos para la consecución de lo planificado.

3. Manejo del control emocional: el participante desarrolla, modifica y controla las emociones favorables para el aprendizaje a través de la motivación, el entusiasmo, el placer y la satisfacción hacia la realización de la tarea académica.

4. Planificación de la actividad de aprendizaje: El participante autorregulado planifica adecuadamente la tarea estimando el lapso temporal para la realización de la actividad seleccionando el entorno favorable para su aprendizaje y, en caso de no haber decodificado el contenido didáctico, disponer de la asertividad para consultarle al facilitador académico en relación a las dudas suscitadas.

5. La atención intencionada durante el acto de aprendizaje: concebida como la concentración en la actividad que está ejecutando minimizando la distracción como agente limitante del aprendizaje.

Tomando en consideración todas estas características, es prioritario concluir que los participantes autorregulados están consciente de la importancia de asumir un rol activo y responsable durante el acto de aprendizaje. En consecuencia, redefinieron los procesos cognitivos y emocionales para desenvolverse exitosamente y alcanzar los propuestos de aprendizaje acometidos.

Por estas razones, las estrategias dirigidas a fomentar el aprendizaje autorregulado en la unidad curricular Español de Venezuela, deben cumplir con los siguientes objetivos:

1. Proyectar habilidades metacognitivas y cognitivas acorde con los objetivos instruccionales planificados.
2. Desarrollar la habilidad de reconocer cuándo es asertivo el empleo de una tipología pertinente con el objetivo planificado.
3. Motivar e incentivar a los participantes universitarios a jerarquizar las estrategias metacognitivas pertinentes.

De acuerdo a lo anterior, el modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje es idóneo y asertivo para promover el aprendizaje autorregulado en la precitada unidad curricular. Por ello, es fundamental brindar un apoyo sistemático que permita la autorregulación e independencia para centrarse en el aprendizaje significativo y permanente.

Es por ello que a continuación se presentan algunas estrategias que permiten fomentar el aprendizaje autorregulado.

1. La autoobservación: En esta fase, los participantes universitarios deben aprender a valorar y supervisar la pertinencia y asertividad de las estrategias empleadas en el acto de aprendizaje. En caso de no serlas, deben ser capaces de modificarlas o reajustarlas hasta alcanzar el aprendizaje efectivo. Es por esto que deben concienciar sus propios procesos cognitivos frente a su estado emocional, las motivaciones, el tiempo de ejecución de la tarea y el nivel de esfuerzo realizado

2. El modelado: En este aspecto, los facilitadores académicos constituyen el componente clave que influye en el comportamiento académico de los participantes universitarios, puesto que son sus referentes conductuales. Por este motivo, se erigen como el modelo al proyectar los contenidos didácticos específicos para ampliar la experticia de conocimientos promoviendo el aprendizaje autorregulado y el control emocional y volitivo.

3. Práctica autorreflexiva del proceso educativo: es la última fase del proceso de aprendizaje autorregulado de Zimmerman. El participante debe ser capaz de autorreflexionar cómo ha ejecutado la actividad de aprendizaje, la adquisición de la habilidad que requiere o si ha sido altamente responsable en el momento de acometer el aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado solo es posible cuando el individuo tiene la capacidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, seleccionando y reajustando aquellas estrategias pertinentes e idóneas acordes con el proceso de fijación de los contenidos didácticos. (Zimmerman, 2002).

Lo anterior, resume la intencionalidad de la asunción del nuevo modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje en Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda.” De acuerdo a lo planteado, el modelo teórico de estrategias de aprendizaje centrado en el modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman definió los insumos metodológicos que coadyuvan al conocimiento.

Entre ellos: a) Acometer el evento de aprehensión de conocimientos centrado en el modelo de aprendizaje autorregulado sustentado en los postulados andragógicos; b) Instrumentar las estrategias metacognitivas específicas para cada contenido didáctico en Español de Venezuela; c) Planificar metodológicamente las estrategias de aprendizaje para alcanzar el aprendizaje significativo; d) Implementar estrategias metacognitivas pertinentes para internalizar el conocimiento de acuerdo a la categorización de los objetivos planificados; e) Autorreflexionar, automonitorear y autoobservar el evento de aprendizaje y aplicar correctivos en caso de que las estrategias metacognitivas seleccionadas no operacionalicen la aprehensión del conocimiento; f) Autodireccionar el aprendizaje de acuerdo con sus prioridades y automotivación emocional para aproximarse al saber; g) Sincronizar la responsabilidad y la gestión del tiempo con los objetivos curriculares planificados en la etapa de planeamiento del aprendizaje

autorregulado y h) Sinergizar el modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman para internalizar el conocimiento y las estrategias de aprendizajes en concordancia con los postulados andragógicos y asumirlo como metodología idónea y efectiva de transposición didáctica de los contenidos curriculares coadyuvantes a la fase conclusiva para internalizar el conocimiento.

Cuadro 2

Fases del modelo cíclico de aprendizaje autorregulado

Fases	Procesos del Participante	Control Ontoaxiológico
Planificación	Análisis de Tereas	Criterios de evaluación y nivel de optimización de la tarea planificada.
	Automotivación	Expectativas de autoeficiencia y resultados e interés, valor y orientación de la tarea a realizar
Ejecución	Autoobservación	Automonitorización y autorregistros de actividades
	Autocontrol	Estrategias específicas, autoinstrucciones, imágenes mentales, incentivación y gestión del tiempo
Autorreflexión	Autojuicio	Autoevaluación t atribucioners causales y explicaciopnes
	Autorreacción	Autosatisfacción cognitiva e inferencias adaptativas o defensivas.

Además del aparte anterior propuesto como modelo para la asunción de un nuevo paradigma de internalización del conocimiento de enseñanza-aprendizaje en Español de Venezuela, existen otras modalidades de estilos de aprendizaje y modelos de percepción de la información proveniente de la esfera exterior del sujeto. Entre ellos:

Aprendizaje Estratégico para Internalizar del Conocimiento

El aprendizaje debe explicarse asumiendo una perspectiva teórica admitida por una determinada sociedad científica que explica el fenómeno del aprendizaje en ambientes educativos universitarios con modalidad presencial y a distancia. Desde la óptica metodológica, el aprendizaje estratégico se aborda como sinónimo de estrategias y mecanismos de aprendizaje donde el participante universitario toma decisiones conscientes o inconscientes para seleccionar, recuperar, implementar y dominar una estrategia conducente al conocimiento.

Asimismo, es abordada como una estrategia metodológica pertinente que asume el participante universitario de acuerdo con sus intereses y necesidades. En otro sentido, es una herramienta concatenada e interrelacionada con los objetivos planteados en la fase de planificación .(Liesa, 2003; Díaz Barriga y Hernández, 2002 y Monereo, 2001).

Aprendizaje Significativo como Mecanismo Afianzador del Conocimiento

En este estilo de aprendizaje, converge la interacción entre el aprendizaje y las estrategias metacognitivas y los contenidos didácticos a aprender y los internaliza en un evento de transversalización con la experticia que dispone como acervo estratégico.

Desde la perspectiva hermenéutica, es apropiarse o aprehender cuando la información nueva se conecta como un concepto relevante existente en la estructura cognitiva. De acuerdo con ello, los agentes de enseñanza asumirán, reacomodarán y reajustarán en su estructura cognitiva previa para lograr en los participantes universitarios los avances deseados en indicadores de aprendizajes significativos. (De Regla, 2008; Gowin, 2005; Letja, 1997 y Ausubel, 1996).

Aprendizaje Independiente como Metodología de Formación a Largo Plazo

Esta modalidad está sustentada en el postulado epistemológico que establece la prioridad implícita en la cual, el participante se involucre directa y responsablemente en su proceso de formación universitaria. Es preciso señalar, que es importante el diseño de los mecanismos de aprendizaje apropiados para este estilo de aprendizaje.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, Galarza, (1996) señala: el estudio independiente es un estilo de aprendizaje autodirigido que supone autonomía de las personas que atraviesan por él. En consecuencia, se aproxima a la estrategia idónea para poder asumir la responsabilidad de aprender por iniciativa y necesidades propias, tomando en consideración desde el material instruccional y los temas de interés personal hasta la manera y el momento cuando se deben internalizar los contenidos didácticos. (pp. 25-31). el carácter independiente de estudio, se ajusta a la modalidad semipresencial y a distancia que ofrece el "I. P. DE M", además de las impuestas por el COVID-19.

Aprendizaje Autónomo para la Consolidación de los Saberes

Esta modalidad metodológica estratégica está caracterizada por ser el participante académico quien dirige, controla, regula y evalúa cómo aprender a aprender de forma consciente e intencionada, haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr los objetivos y/o metas planificadas durante el acto formativo

En consecuencia, el estilo de aprendizaje autónomo es sinónimo de estudio autorregulado propuesto en el nuevo modelo teórico de estrategias de aprendizaje, asume que este estilo de aprendizaje confiere al proceso de internalización del conocimiento una dimensión que lo define.

Para esta orientación particular de aprendizaje, los participantes universitarios planifican, determinan el tiempo, el espacio y las condiciones de aprendizaje. (Román, 2010/2009 y Pérez, 2001).

Cuadro 3

Estilos de gestión del aprendizaje

Estilo de Aprendizaje	Características del Aprendizaje
Estratégico	Predominan las conductas observables de los procesos cognitivos complejos y procesamiento de información
Significativo	Relación dialógica entre el aprendizaje y el conocimiento y la interacción entre el aprendizaje y el proceso de la información
Independiente	Prioridad implícita, directa y responsable del sujeto que aspira a acceder al conocimiento
Autónomo	Automonitoreo del aprendizaje

Modelos de Percepción de la Información

Modelo de Gardner. Inteligencias Múltiples

En este modelo, convergen ocho maneras diferentes de percibir la información y el conocimiento como controversia epistémica al paradigma de la inteligencia única. Para ello, cada inteligencia es proyectada por un vector interno o externo que lo dinamiza, lo acelera y lo sincroniza con la capacidad de aprender, fijar y memorizar la información. El modelo de inteligencias, enfatiza que todas los seres humanos evidencian las ocho inteligencia. (Gardner, 1998)

Cuadro 4

Inteligencias múltiples de Gardner

Inteligencia	Indicador Predominante
Lingüística	Habilidad para la sintaxis, vocabulario, lenguaje, retórica, la explicación y la globalización.
Lógico/matemática	Capacidad y lógica, funciones abstractas, la categorización y la demostración de hipótesis.
Corporal/kinética	El cuerpo humano como expresión de ideas, la coordinación, el equilibrio y la flexibilidad.
Espacial	La percepción espacial, del mundo externo
Intrapersonal	Conocimiento de la individualidad, estados de ánimo intrapersonales, la autodisciplina y la autoestima.
Musical	Formas y tonalidades de la música y la pintura Estados de ánimo, motivaciones y la sensibilidad
Interpersonal	Factores de comunicación e interacción personal
Naturalista	Detectar, percibir, diferenciar y categorizar los fenómenos climáticos y geográficos.

Modelo de Herrmann. Estilos de Aprendizaje para Almacenar la Información en los Cuadrantes Cerebrales

Este modelo, está representado como la modelización del cerebro con la esfera terrestre dividida en cuatro cuadrantes diferenciados donde cada hemisferio representa funciones de: operar, pensar, crear y aprender la información.

1. *El cuadrante cortical izquierdo:* es denominado el experto.
2. *El cuadrante límbico izquierdo:* es denominado el organizador.
3. *El cuadrante límbico derecho:* es denominado el comunicador.
4. *El cuadrante cortical derecho:* es denominado el estratega. (De la Parra,2004)

Cuadro 5

Representación de los cuadrantes cerebrales.

1. Cortical Izquierdo (C I) Experto:	3. Límbico Derecho (L D) Comunicador:
2. Límbico Izquierdo (L I) Organizador:	4. Cortical Derecho (C D) Estratega:

Modelo de Blander y Grinder. Programación Neurolingüística

Siguiendo el esquema de los modelos de percepción de la información proveniente de la esfera exterior del sujeto, se pueden sintetizar los beneficios de la Programación Neurolingüística: ampliar el conocimiento acerca de la capacidad cerebral de cada individuo; mejorar la comunicación de las relaciones humanas; conocer las aptitudes personales y ampliar las perspectivas de la manera de ver y percibir el mundo.

También es llamado visual / auditivo / kinestésico (VAK). Considera tres sistemas de representación de la información:

1. *El sistema de la representación visual.*
2. *El sistema de representaciones auditivas formales.*
3. *El sistema de las imágenes kinestésicas.*

Es importante destacar que para que el evento del conocimiento se considere óptimo, debe coexistir una representación proporcional de los tres sistema (De la Parra Paz, 2004)

Cuadro 6

Modelo de Blander y Grinder.

Sistema	Representación de la Información
Visual	Imágenes abstractas, representaciones gráficas e imágenes concretas
Auditivo	Percepción de la voz, la música, los sonidos y las experiencias dialógicas
Kinestésico	Evocar el sabor y la representación sentimental al percibir una melodía

Modelo de Sperry. Hemisferios Cerebrales o Cerebro Triuno

También denominado Cerebro Triúnico. Este modelo de aprendizaje está representado por dos hemisferios. El izquierdo (controla el segmento derecho del cuerpo. Es analítico) y el hemisferio derecho (controla el segmento izquierdo corporal. Es emocional).

No obstante, lo anterior, el hallazgo más significativo de los estudios realizados al cerebro humano, lo constituye el haber descubierto que simultáneamente, los dos hemisferios son responsables de diferentes mecanismos para procesar la información y, por ende, establecer diferentes

estilos de pensamiento. Por ello, se establecen funcionalmente tres cerebros integrados en uno: el Cerebro Triuno.

1. *El cerebro reptiliano*: (supervivencia del ser humano)
 2. *El sistema límbico*: (cerebro afectivo)
 3. *La neocorteza*: (procesos intelectuales superiores de la inteligencia).
- (Sperry, 1973).

Cuadro 7

Tipos de cerebro.

Cerebro	Área Predominante
Reptiliano	Supervivencia del individuo y la conducta automática y programada.
Límbico	Estados de calidez, amor, odio y el resto de las emociones.
Neocórtex	Procesos intelectuales superiores de jerarquía cognoscitiva.

Modelo de Kolb. Estilos de Aprendizaje

Este modelo de estilo de aprendizaje, establece que en el acto de aprender es prioritario codificar y procesar el volumen de la información recibida de la esfera exterior. En este modelo, se articulan cuatro agentes del aprendizaje:

1. *Experiencias concretas (EC)*: (vivencias cercanas y particulares.)
2. *Observación reflexiva (OR)*: (observación y formulación de hipótesis).
3. *Conceptualización abstracta (CA)*: (abstracciones y generalizaciones.)
4. *La experimentación activa (EA)*: esta fase, traslada la praxis de la experticia del conocimiento hasta otras realidades y contextos. (De la Parra Paz, 2004).

Cuadro 8

Fases del modelo de Kolb.

Fase	Signo	Función Operativa
Experiencia Concreta	E C	Vivencias inmediatas y precisas
Observación Reflexiva	O R	Observación y formulación de hipótesis a partir de la información recibida.
Conceptualización Abstracta	C A	Formulación de abstracciones y generalizaciones a partir de las hipótesis.
Experimentación Activa	E A	Traslado de las prácticas del conocimiento a otros contextos.

Modelo de Felder y Silverman. Adquisición de Conocimientos

Este modelo operativo clasifica los estilos en diez dimensiones:

1. *Dimensión sensitiva*: el sujeto se caracteriza por ser concreto.
2. *Dimensión intuitiva*: el sujeto se caracteriza por ser conceptual.
3. *Dimensión visual*: el sujeto accede a la información visualmente.
4. *Dimensión verbal*: el sujeto capta la información en forma verbal.
5. *Dimensión activa*: el aprendiz tiende a ser retentivo y comprensivo.
6. *Dimensión reflexiva*: el sujeto es susceptible a la comprensión.
7. *Dimensión secuencial*: ratifica el aprendizaje en ciclos secuenciales.
8. *Dimensión global*: el sujeto clasifica en forma innovadora.
9. *Dimensión inductiva*: el sujeto decodifica información por hechos.
10. *Dimensión deductiva*: el método del todo a las partes. (De la Parra, 2004; Chalvin, 1995; Verlee, 1995 y O' Connor y Seymour, 1995).

Modelo de Gagné. Construcción del Conocimiento

Este modelo de estilo de construcción del conocimiento establece el aprendizaje por condiciones internas y externas. Las internas: habilidades y competencias genéticas del participante. Las condiciones externas: refuerzan y maximizar las habilidades metacognitivas.

Por la consideración precedente, las estrategias de aprendizaje se clasifican como a continuación se describen:

1. *Estrategias cognitivas en la atención:* son determinadas por el uso de habilidades de control.

2. *Estrategias cognitivas en la codificación:* se emplea un conjunto de instrucciones que promueven la construcción de oraciones.

3. *Estrategias de recuperación:* permiten recuperar nombres, fechas, lugares y acontecimientos.

4. *Estrategias cognitivas en la solución de problemas:* conciben la ejercitación, elaboración y planteamientos de problemas numéricos para ubicar diferentes algoritmos de resolución. (Gagné, 1993).

Modelo ACRA. Román y Gallego. Procesamiento de Información

Este modelo concibe el procesamiento de información como la base relevante del aprendizaje con estrategias cognitivas adecuadas.

1. *Estrategias de adquisición de información:* procesos encargados de llevar la información del registro sensorial hasta la memoria a corto plazo.

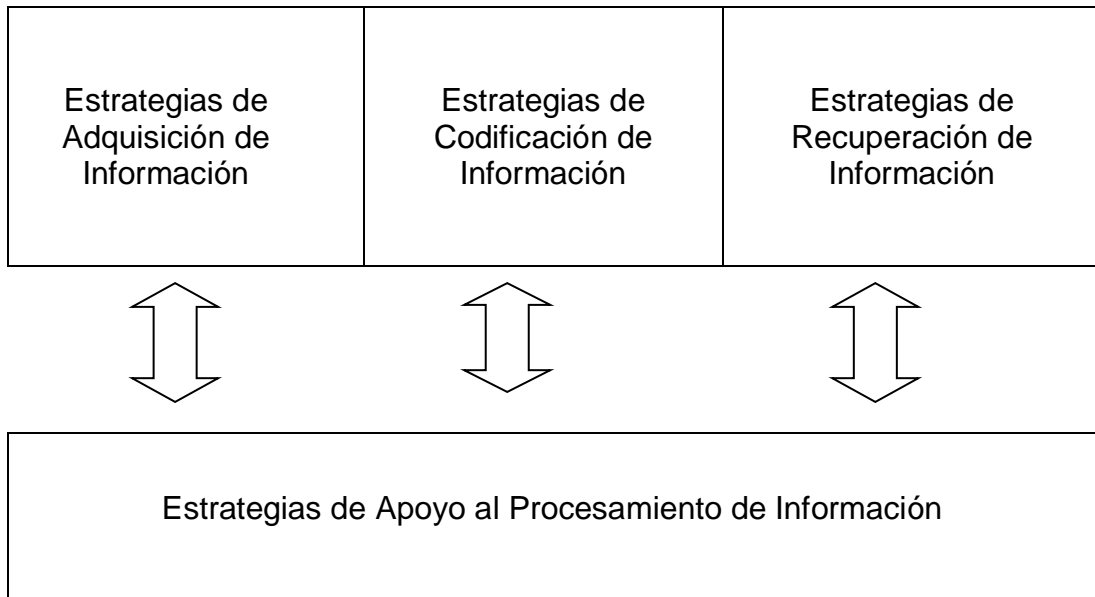
2. *Estrategias de codificación de información:* procesos encargados de trasladar la información recogida por la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.

3. *Estrategias de recuperación de información:* eventos encargados de llevar la información desde la estructura cognitiva a la memoria a corto plazo.

4. *Estrategias de apoyo al procesamiento de información*: procesos de naturaleza metacognitiva que optimizan el funcionamiento de estrategias de aprendizaje en la búsqueda de respuesta (Román y Gallego, 1994).

Cuadro 9

Correlación ACRA



Cuadro 10

Compendio de modelos de percepción de información

Autor(es)	Modelo	Dimensión Perceptiva
Gardner	Inteligencias Múltiples	Inteligencias: naturalista, musical, lingüística, corporal, lógico/matemática, espacial, intrapersonal e intrapersonal
Herrmann	Cuadrantes Cerebrales	Cuadrantes cortical y límbico: izquierdos y derechos
Blander y Grinder	Programación Neuro-lingüística	Representación: visual, auditiva y kinestésica
Sperry	Hemisferios Cerebrales Cerebro Truino o Triúnico	Cerebro: rectiliano, límbico y neocórtex
Kolb	Modelo de Estilo de Aprendizaje	Experiencias directas, reflexivas, abstracta y experimentación activa
Felder y Silverman	Modelo de Adquisición del Conocimiento	Dimensiones: sensitivas, intuitivas, visuales, verbales, activas, reflexivas, secuenciales, inductivas y deductivas
Gagné	Modelo de Construcción del Conocimiento	Estrategias cognitivas de: atención, codificación y solución de problemas
Román y Gallego	ACRA	Adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de información.

Estrategias de Aprendizaje para Dinamizar los Procesos de Aprendizaje

En el marco del evento cognitivo, las estrategias de aprendizaje, son consideradas como secuencias de acciones dirigidas a la aprehensión de logros significativos y relevantes de aprendizaje, asimismo, representan complejas y variadas actividades cognitivas que son antepuestas a los procedimientos específicos para hacer concreta una tarea educativa. Por ello, se convierten en conductas y pensamientos que el participante utiliza como herramienta de apoyo para facilitar la adquisición, administración y almacenamiento de información representándolas como planes de acción y ejecución.

Por analogía, son conductas conscientes de decisión que se aplican rutinariamente y se definen sustantivamente como secuencias con la finalidad de facilitar la información oral o escrita que no prescriben ni detallan de manera conclusiva una línea de acción preestablecida. Son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar para alcanzar un objetivo instruccional.

En la misma perspectiva, son representaciones estratégicas promovidas por las nuevas visiones psicopedagógicas sobre la temática conducente a internalización de los conocimientos.

A partir de estas consideraciones, se ha comprobado que los participantes universitarios exitosos evidencian condiciones diferenciales con los menos exitosos, al conocer y disponer de estrategias de aprendizaje más novedosas que aquellas de la retórica mecanicista. Para concluir, la estrategia de enseñanza-aprendizaje, corresponde a un modo de funcionamiento mental con cierta estabilidad en su accionar, aunque modificables en el acontecer académico de la educación universitaria.

Esto es, la perspectiva, manera y óptica preferente como los sujetos perciben el entorno, resuelven situaciones y evidencian reacomodarse sistemáticamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el

transcurso de la actividad instruccional siempre con la finalidad subyacente de alcanzar el objetivo planificado del modo más significativo que le sea posible. (Bruner, (2001); Brandt, 1998 y Gagné, 1994)

En consecuencia, hay diversidad de tipologías de estrategias de aprendizajes, entre las cuales se pueden describir:

1. *Estrategias disposicionales de apoyo*: se consideran acciones dirigidas a estimular y predisponer al participante para recibir la información para ser procesada. Así mismo, ofrecen aportes relevantes a la educación a distancia y semipresencial propias del “I. P de M”.

2. *Estrategias afectivo-emotivas de automanejo*: también se pueden clasificar como estrategias disposicionales y de apoyo y como estrategias de aprendizaje. Incluyen la motivación y la relajación.

3. *Estrategias de control y manejo del contexto*: están referidas al acondicionamiento del contexto de aprendizaje.

4. *Estrategias de búsqueda y selección de información*: están centradas en la recopilación de información dentro del contexto donde el sujeto cognoscente debe aprender mediante una metodología estratégica de cómo acceder y disponer de ella.

5. *Estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida propiamente dichas*. Incluyen:

a. *Estrategias de atención*: orientadas al proceso de fijación, seguimiento y observación controlada.

b. *Estrategias de codificación y organización de la información*: son consideradas como un proceso múltiple de aprehensión de la nueva información para integrarla a la experticia cognitiva a través del subrayado, resumen, tablas sinópticas y reconocimiento de las oraciones bases principales destinadas al aprendizaje significativo.

6. *Estrategias de repetición y almacenamiento*: se caracterizan por ser procesos cognitivos de retención, memoria corta y a largo plazo con auxilio

de las técnicas del copiado, toma de notas, repetición y otros recursos que permitan la fijación del conocimiento. (Díaz, 2009 y Monereo, 2001)

En relación con los planteamientos precedentes, desde las diversas perspectivas epistemológicas, las estrategias de enseñanza se convierten en el recurso metodológico idóneo y pertinente para dar respuesta asertiva y coherente al contexto de los objetivos de la investigación al determinarse y develarse en el modelo teórico de estrategias. Estas se convierten en una herramienta de fenomenología metacognitiva para la proyección e internalización del conocimiento en sus diversas dimensiones.

En la misma correlación, se presenta otra clasificación intencionada de estrategias de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, Pimienta (2012), plantea una nueva clasificación de estrategias de aprendizaje. Entre ellas, se describen:

1. *Estrategias para indagar conocimientos previos*: es una estrategia didáctica grupal que permite explorar el campo experiencial y obtener referentes acerca de lo que un grupo conoce sobre una temática específica. Además, es adecuada para generar ideas acerca de un tema específico u ofrecer solución a un problema:

a. *Las preguntas*: constituyen cuestionamientos que impulsan la comprensión en diversos campos del saber. En la enseñanza constituyen un importante instrumento para desarrollar el pensamiento crítico. En ello, la intención del facilitador es propiciar situaciones donde los participantes se cuestionen acerca de elementos esenciales que configuran los objetos, eventos, procesos, conceptos, entre otros elementos presentados.

Existen dos tipos de preguntas: (a) limitadas o simples: tienen una respuesta única o restringida generalmente breve; (b) amplias o complejas cuya respuesta es extensa, ya que propicia el análisis, la inferencia, expresar opiniones y emitir juicios y (c) las clases magistrales, que se pueden enriquecer a través del planteamiento de preguntas, ya sea para recuperar

conocimientos previos, suscitar el interés y motivación o para generar la comprensión relacionada a la temática propuesta.

2. *Estrategias que promueven la comprensión y decodificación a través de la organización de la información:* (a) Cuadro sinóptico como organizador gráfico muy utilizado que permite organizar y clasificar conceptos de lo deductivo a lo inductivo y de izquierda a derecha en orden jerárquico; (b) Cuadro comparativo: como estrategia que permite identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o hechos. Una cuestión importante es que, luego de hacer el cuadro comparativo, es conveniente sistematizar las conclusiones y (c) Técnica Heurística Uve de Gowin: como estrategia interactiva para adquirir conocimientos sobre el propio conocimiento y sobre cómo este, se construye, se dinamiza y se utiliza.

Su uso se recomienda en situaciones prácticas donde los participantes evidencian contacto directo con los fenómenos y situaciones observables. Asimismo, se puede aplicar para el análisis de códigos científicos.

3. *Estrategias para la organización de la información:* entre estas estrategias, se encuentran: los diagramas (radiales, de árbol, de causa y efecto y los de flujo) que permiten: (a) organizar la información; (b) identificar detalles; (c) identificar ideas principales y (d) desarrollar la capacidad de análisis y los mapas cognitivos (mapa mental, mapa conceptual y mapa cognitivo de aspectos comunes) que cumplen funciones de organizadores gráficos avanzados que permiten la representación y seriación de ideas, conceptos y temas con un significado y sus relaciones presentados en esquemas sinópticos.

Entre sus funciones están: (a) sirven para la organización de contenidos académicos; (b) auxilian al facilitador y al participante a enfocar el aprendizaje en las actividades específicas; (c) coadyuvan al educando a construir significados más precisos y (d) permiten diferenciar, comparar, clasificar, categorizar, secuenciar, agrupar y organizar volúmenes de información.

4. *Estrategias que promueven la comprensión:* entre estas, se encuentran:

a. *El resumen:* como texto escrito en prosa donde se expresa la oración base principal de un texto (respetando las ideas del autor). Es un procedimiento derivado de la comprensión de la lectura.

b. *La síntesis:* como composición que permite la identificación de las ideas bases de un texto que son presentadas con la interpretación o parafraseo personal del contenido.

c. *El ensayo didáctico:* como forma particular de comunicar ideas que permite conocer el pensamiento de su autor, quien se expresa con una gran libertad las bases objetivas de la información. Es una redacción en prosa, generalmente breve, que expone sin rigor sistemático, pero con amplitud, madurez, sensibilidad la interpretación personal sobre cualquier tópico filosófico, científico, histórico o literario.

5. *Estrategias grupales:* para su análisis, se estructuran en tres categorías:

a. *El Debate:* como controversia intelectual que debe efectuarse en un clima de libertad, tolerancia y disciplina. Se elige un moderador, quien se encarga de develar la temática y de señalar la dinámica discursiva conjuntamente con su intencionalidad.

Se caracteriza por ser una exposición abierta de réplicas de la afirmación planteada por parte de los equipos participantes, por lo tanto, requiere de una investigación documental rigurosa para poder argumentar los fundamentos académicos.

b. *La mesa redonda:* como espacio didáctico que permite la expresión de ópticas divergentes relacionada a una temática definida y dirigida por un moderador. Su finalidad es obtener información especializada y actualizada sobre la temática a partir de la confrontación de diversos ángulos de discusión. Es una estrategia que se puede implementar dentro del ambiente

de aprendizaje. También es utilizada con carácter profesional para profundizar una la temática específica.

c. El taller didáctico: como estrategia grupal implica la aplicación y sistematización de los conocimientos adquiridos de un tópico específico generando un producto como resultado del aporte cognitivo de cada uno de los integrantes del equipo. Este debe promover un ambiente flexible y disponer de una multivariada de recursos y herramientas de interacción educativa. Su duración es programada y sistematizada con los objetivos planteados o las competencias a discutir; por ello, puede realizarse en un día o en varias sesiones de trabajo.

Es importante resaltar que dentro del taller se evidencie el aprendizaje compartido, para lo cual es ideal, asignar roles entre los miembros de los equipos participantes en la jornada académica andragógica.

d. Metodologías activas: están agrupadas en tres modalidades:

a. Los Proyectos: como metodología integradora, plantea la interacción del participante en una situación y/o problemática real que requiere solución o comprobación. Se caracteriza por aplicar de manera práctica una propuesta que permite solucionar un problema real desde diversas áreas de conocimiento centrada en actividades y productos de utilidad social.

b. El estudio de caso: constituye una metodología que describe un suceso complejo real o simulado que permite al aprendiz aplicar sus conocimientos y habilidades para resolverlo. Es la estrategia adecuada para desarrollar competencias, puesto que el participante acciona su experticia conceptual y procedimental como actitudes en un contexto y una situación planteada.

En la educación universitaria es recomendable que los casos se acompañen de documentación o evidencias que proporcionen información clave para analizarlos y resolverlos. Se pueden realizar de forma individual o grupal. También se puede estudiar un caso en el cual se haya presentado el problema y la forma cómo se enfrentó.

c. El aprendizaje basado en problemas (ABP): es una metodología de investigación, interpretación, argumentación y proposición de solución a uno o varios problemas generando un escenario simulado de posibles soluciones y analizando las probables consecuencias.

Desde esta perspectiva, el participante desempeña un rol activo en su aprendizaje, mientras que el agente de enseñanza es un mediador que lo orienta a solucionar la situación planteada. Los problemas deben incentivar a los participantes a interactuar en escenarios relevantes al facilitar la conexión entre la teoría y su aplicación. Esta circunstancia se aborda a través de planteamientos de problemas abiertos que resultan idóneos para el nivel universitario, pues son complejos y desafían a dar justificaciones y a demostrar habilidades de pensamiento más allá de la suposición. (p p.45-54).

Desde el mismo enfoque de las estrategias de aprendizaje que dinamizan el proceso de internalización de los contenidos didácticos, existen otros mecanismos de aproximación al saber. Estos son definidos como los procedimientos o recursos utilizados por los facilitadores académicos para impulsar a los participantes universitarios hacia el logro de aprendizajes significativos.

Es preciso resaltar que el empleo de diversas estrategias, permite a los agentes de enseñanza incentivar a los sujetos cognoscentes a un proceso de aprendizaje activo, participativo asertivo y cooperativo a través del campo experiencial y vivencial. Las vivencias reiteradas de trabajo en equipo corporativo hacen posible el aprendizaje de valores y efectos que de otro modo, es imposible lograr.

Así mismo, es importante destacar, que las estrategias de aprendizaje como recurso de mediación hacia el conocimiento relevante y significativo, deben emplearse con determinada intención didáctica y pertinencia acorde con los objetivos planificados para la actividad de instrucción, por consiguiente, deben estar alineadas y contextualizadas con los principios y propósitos de aprendizaje. De ese mismo modo, deben sincronizarse con las

competencias académicas a desarrollar. Por ello, se presentan, diversas estrategias de aprendizaje como mecanismos para la transposición didáctica de los contenidos programáticos, entre ellas, se describen:

La Ilustración como Promotora del Aprendizaje.

La ilustración como elemento sustantivo para motivar el aprendizaje, establece que la representación visual representan los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico donde se apoyará el sujeto que aprende para consolidar el aprendizaje. Son ellas, las fotografías, los dibujos, los esquemas, las gráficas y las dramatizaciones. Entre diversos tipos de ilustraciones, se pueden describir las más usuales:

a. *La ilustración descriptiva:* representadas por las muestras, figuras, dibujos, fotografías e infografías.

b. *La ilustración expresiva:* asociadas a la anterior, destacando aspectos actitudinales.

c. *La ilustración lógico-matemática:* diagramas de conceptos o funciones numéricas.

d. *La ilustración algorítmica:* incluyen los diagramas de flujo con orientaciones rigurosas para el procedimiento diseñado.

La Discusión Dirigida como Mecanismo de Aprendizaje.

Su principal cometido consiste en dirigir el diálogo a través de preguntas específicas hacia un objetivo compartido. Después de la discusión, se aceptan las conclusiones de la mayoría a través de un trabajo de colaboración intelectual. Lo anterior permite reflexionar y aportar, además de exponer sus puntos de vista. Para ello, requiere que el agente de enseñanza evidencie dominio del grupo y de la temática.

Entre las características de esta estrategia, tenemos: (a) mantener al grupo inmerso en la temática; (b) evitar repeticiones no constructivas; (c) estimular a todos los estudiantes a la participación intencionada; (d) participar activamente en la elaboración de síntesis y conclusiones y (d) al no obtenerse la comprensión total de la temática, se reformulará la estrategia idónea para complementarla y proyectarla oportunamente.

Esta estrategia como agente dinamizador del aprendizaje, promueve acertadamente el desarrollo de las competencias de trabajo interactivo, el pensamiento crítico y reflexivo, así como la comunicación verbal, no verbal, comunicativa y lingüística al probabilizar las oportunidades de expresarse de manera contextualizada con la temática, justificando y valorando sus juicios perceptivos. Además, de fortalecer los valores y actitudes de trabajo cooperativo. Así, la discusión grupal permite a los participantes evaluar, comparar ideas y sintetizar ópticas particulares de interpretación y análisis.

El Taller como Metodología de Aprendizaje.

Sugiere como su nombre indica, un espacio donde se interactúa para enseñar y aprender mediante la realización de una actividad didáctica e instruccional o aprender haciendo. En esta estrategia predomina y se privilegia, el aprendizaje sobre la enseñanza. Se trata de aprender haciendo, desarrollando habilidades donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, metodológica e intencionada realizando una actividad asociada con el objetivo que se pretende alcanzar en un contexto particular de aprendizaje idóneo y armónico.

Es una metodología participativa donde se enseña y se aprende a través de una tarea compartida. Su metodología enfatiza la actividad del participante y la organización basada en pequeños grupos. La utilización de este método tiene como intención ofrecer respuesta a preguntas sugeridas en el planeamiento del trabajo tomando en consideración las ópticas de la

totalidad de los miembros del grupo para llegar a la toma de decisiones colectivas de conocimientos y motivar el interés en los participantes quienes observan la aplicación de los conocimientos.

Esta estrategia promueve el desarrollo de varios saberes: cognitivos, procedimentales y actitudinales, por lo tanto, promueven el desarrollo de las competencias genéricas de comunicación, trabajo colaborativo y social. Este mecanismo metacognitivo, es a su vez, un magnífico escenario para el desarrollo vivencial de experiencias emocionales, que conjuntamente con las racionales forman parte relevante de la realidad que favorece de manera inminente el aprendizaje significativo en los participantes.

Por ello, se constituye en la estrategia más efectiva al conectar la experticia con la práctica donde se emplea la metáfora epistémica como recurso al abordar ontológicamente desde una perspectiva constructivista la toma de decisiones, el abordaje para la solución de un problema práctico y la elaboración de un producto final.

La Clase Práctica y su Efecto Motivador.

En su concepción epistémica está referida a una modalidad instruccional organizativa donde se desarrollan actividades de síntesis y aplicación de los conocimientos a situaciones concretas de adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la situación instruccional objeto de estudio. Este criterio engloba diversos tipos de organización.

Entre ellas: (a) prácticas de laboratorio; (b) prácticas de campo; (c) clases de problemas y (d) prácticas de informática. Esta práctica se puede organizar dentro de los espacios destinados a la enseñanza (aulas y/o laboratorios) o en espacios naturales externos (prácticas de campo y visitas orientadas).

En atención al escenario donde se desarrolla la clase práctica, se analiza desde dos ópticas: la importancia de las implicaciones que se derivan para la gestión de la organización docente universitaria y las características propias de cada una de ellas. De lo anterior, se desprenden tres submodalidades: (a) clases prácticas de aula; (b) clases prácticas de laboratorio y (c) clases prácticas de campo.

Por lo general, las clases prácticas de aula se desarrollan en los mismos espacios donde se realiza la actividad teórica (exceptuando de estas, el área de Educación Física). En ellas, además del equipamiento básico habitual en cualquier aula universitaria (mesas, sillas y pizarra en sus diferentes modalidades), es preciso disponer de otros recursos didácticos audiovisuales relacionados contextualizados con las TICs.

Estas, facilitan la presentación de las aplicaciones prácticas de los contenidos, mediante la ejemplificación, las experiencias y el desarrollo de ejercicios o problemas planteados como interrogantes. Asimismo, las prácticas de laboratorio se desarrollan en espacios específicamente equipados con el material, el instrumental y los recursos necesarios para el desarrollo de demostraciones y experimentos relacionados con los conocimientos propios de una unidad curricular.

El equipamiento y mantenimiento de estos espacios, por lo general suelen ser costosos, por lo que, en ocasiones, estas prácticas se desarrollan en los mismos laboratorios en los que se desarrolla la investigación. Por otra parte, dada la complejidad del manejo de los instrumentos, la necesidad de su preparación y mantenimiento e, incluso, la necesidad de supervisión directa de las actividades que se realizan es frecuente disponer de personal de apoyo encargado para este fin.

Es relevante resaltar, que la diferencia fundamental con respecto a la práctica en espacios externos radica por estar asociadas a una unidad curricular determinada y es el facilitador académico el encargado de desarrollar e instrumentar la metodológica pertinente y acertada. Además

de las características comunes a todas las actividades planificadas, es pertinente y recomendable utilizar estas estrategias instruccionales específicas en las unidades curriculares prácticas: Informática y Educación Física.

La Resolución de Ejercicios y Problemas.

La estrategia didáctica de resolución de ejercicios y problemas, está fundamentada en la ejercitación, el ensayo y la práctica de los conocimientos previos en las que se requiere de los participantes el desarrollo de soluciones adecuadas y precisas mediante repeticiones de procedimientos específicos, la aplicación de fórmulas, de procedimientos de transformación de la información disponible y la interpretación de los resultados.

Por ello, es importante destacar que se despierta el interés al observar las posibles aplicaciones prácticas del conocimiento, asimismo, posibilita la participación de todos independientemente de su grado de competencia y motivación inicial para la tarea brindando una gama de actividades con distintos tipos de exigencias y niveles de alcances finales. Asimismo, incrementa exponencialmente el nivel de pensamiento reflexivo, lógico e intuitivo y optimiza sus capacidades para internalizar la construcción de sus aprendizajes.

El Aprendizaje Cooperativo y su Influencia Grupal.

Esta modalidad metodológica, es concebida como un mecanismo de organización de la enseñanza en pequeños grupos para potenciar el desarrollo de cada uno con los aportes de los demás componentes del equipo. El aprendizaje entre iguales, como también se le denomina, intensifica el esfuerzo y la interacción entre los componentes de un grupo de manera que cada uno aprende el contenido asignado, y a su vez se

aseguren que todos los integrantes lo operacionalicen. Por lo tanto, esta estrategia repercute en el desarrollo de todo un conjunto de habilidades socioafectivas e intelectuales, así como en las actitudes y valores en el proceso de formación de la reciente actividad instruccional.

En correspondencia con el planteamiento anterior, esta modalidad de aprendizaje está sustentada en dos premisas: la interdependencia asertiva y las destrezas interpersonales para la cooperación de los componentes. Ambas, emergen interdependientemente cuando los integrantes del grupo perciben que su formación está vinculada con el contexto, el éxito en la consecución de sus objetivos y la vinculación de las destrezas interpersonales para el trabajo cooperativo. Por ello, es importante comunicarse, resolver conflictos y organizarse para sistematizar los aportes.

Lo anterior exige una experiencia vital de cualquier índole y naturaleza; es trabajar cooperativamente para el logro metas asociadas, obtener resultados que beneficien los planos individuales como colectivos y maximizar el aprendizaje propio y de otros a través de una interdependencia positiva que consiste en dar la oportunidad de intercambiar procesos metacognitivos y resultados del trabajo realizado entre la membresía de los diferentes equipos de tal manera que unos aprehendan de otros en la aproximación al conocimiento.

Desde otra perspectiva, la interactividad es la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de aprendizaje. La interacción es el intercambio con otro y resultados de una actividad de aprendizaje. Esta es la esencia del aprendizaje cooperativo. Por ello, se comporta o se integra como parte de su modelo a ambos componentes: la interactividad y la interacción garantizando que la construcción del aprendizaje sea significativo, relevante, permanente y motivador del acto para consolidar el conocimiento.

La Simulación Pedagógica como Estrategia Cooperativa.

Este aspecto inherente al entorno pedagógico y andragógico está caracterizado por la argumentación dialéctica entre los objetivos didácticos, el contenido y la metodología de la evaluación, por ende, implica una relación lógica de sistemas donde el objetivo instruccional es el componente rector de la situación educativa universitaria. Esta expresa la transformación planificada que se desea lograr en el educando en la actividad metacognitiva acometida para el acercamiento al conocimiento.

Esta estrategia representa una situación de aprendizaje grupal cooperativa que reduce y simplifica en un modelo andragógico la realidad, por ello, existen diferentes tipos de simulación didáctica, pero todas tienen en común ser alternativas dinámicas que implican la activa y emotiva participación del sujeto que aprende en una experiencia de aprendizaje que le va a proporcionar vivencias positivas en la construcción, bien de una noción teórica y también de una habilidad relacionada con el saber hacer.

Existen simulaciones con aparatos mecánicos, electrónicos y software que reproducen total o parcialmente un objeto, situación o proceso de la realidad objeto de estudio. Por ello, en la simulación interviene un juego de manera abierta y creativa donde los participantes asumen la representación de una identidad o rol que no es propio y es abordada desde diferentes ópticas en situaciones de los objetos de enseñanza. Los juegos de roles, sociodramas y el psicodrama forman parte de este grupo de simulación. (Román, G. 2006 y Woolfolk, A. 2006)

Estrategias de Enseñanza en el Quehacer Docente

Se puede afirmar que el logro del aprendizaje significativo supone la complementación de las estrategias de aprendizaje con una serie de metodologías y herramientas de enseñanza. Para los autores Díaz y

González (2002), "son los procedimientos y recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos" (p.75).

Para los precitados autores, las principales estrategias de enseñanza son: (a) objetivos o propósitos definidos del aprendizaje; (b) resúmenes; (c) ilustraciones; (d) organizadores previos; (e) pistas tipográficas y discursivas; (f) analogías; (g) mapas conceptuales y redes semánticas; (h) usos de estructuras textuales; (i) procesos psicológicos superiores; (j) autorregulación; (k) metacognición; (l) estrategias motivacionales y de gestión de recursos; (m) conocimientos conceptuales específicos de dominio; (n) transferencia de aprendizajes; (o) reconocimiento de oraciones bases principales; y (p) oraciones subordinadas (por analogía, contraste y ejemplificación). (p.75).

En la misma perspectiva epistémica, la educación de calidad está fundamentada en estrategias de enseñanza polivalentes, para ello, se apoya en tres pilares fundamentales: entornos de calidad para la enseñanza, el aprendizaje favorables en dimensiones pertinentes y las bases filosóficas con los contenidos didácticos complementados con procedimientos orientados a la consecución de metas de aprendizaje. Los procedimientos son tácticas de aprendizaje y procedimientos de nivel superior que implican tácticas o técnicas de aprendizaje. (Díaz Barriga, 2010)

Como señala Meirieu, (2001).

La reflexión estratégica inicia con un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre él y el mundo". Para ello, hay que pensar de manera estratégica cómo vamos a interactuar con el mundo y cómo vamos a enseñar y pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico que implica adoptar una concepción espiralada. Desde esta concepción, asumimos que el aprendizaje: es un proceso que ocurre en el tiempo,

pero esto no significa que sea lineal, sino que tiene avances y retrocesos; es un proceso que ocurre en diferentes contextos; es un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad y el sentido de lo aprendido; es un proceso al que nunca puede considerársele como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores. Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo de reflexión-acción-revisión de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica. (p.42).

En el discernimiento anterior, se reseña la importancia de las secuencias del andamiaje filosófico para acceder al conocimiento, sus repercusiones y las proyecciones en la realidad actual, además, hay que resaltar que la responsabilidad compartida de quien tiene la función de enseñar y de quien tiene la necesidad de aprender, es la esencia de la fase de transición del ciudadano en su avance educativo para la transformación social que requiere el país. De lo expuesto, se infiere que la revisión epistémica, es el postulado de primera relevancia de la educación universitaria venezolana.

Por todo lo descrito, la fase inicial de instrumentación de los procedimientos, métodos y destrezas empleadas por el agente de enseñanza, los procesos de validez intermedia del evento de procesamiento de los contenidos didácticos y la administración de las estrategias para el aprendizaje debe convertirse en el elemento dinamizador la fase de transposición didáctica de conversión de contenidos sabios para convertirlos en saberes aptos para ser enseñados.

Por ello y para su comprensión, la estrategia debe ser clara, comprensible e inteligible. Los usuarios deben entender exactamente cuál es

la estrategia de su proyección estudiantil para lograr el éxito con índices y proyección de calidad. Asimismo, una estrategia requiere una revisión epistémica constante, en un lenguaje sencillo, para que todos los participantes universitarios logren a través de ellas, alcanzar los logros educativos.

En los tiempos modernos signados por la Pandemia de COVID-19, el aislamiento corporal se ha erigido como una limitante circunstancial para abordar la fase de instrucción de manera sistematizada y coherente, por ello, acceder a la educación para el siglo XXI, se ha convertido en una incertidumbre indescifrable.

De acuerdo a lo reseñado, las estrategias sistematizadas, coherentes y pertinentes con la filosofía de los objetivos planeados para acceder a niveles educativos de prominencia, son idóneas y no deben desvincularse del contexto educativo universitario. La desarticulación de estas dimensiones, implican la disociación de los fines de la educación de calidad y la pertinencia asertiva de logros en términos de índice académico.

Por lo anterior, se puede determinar que la desarticulación entre las estrategias de enseñanza, el escaso o bajo nivel del acervo de estrategias cognitivas del facilitador académico, la ausencia de los elementos filosóficos inmersos en las estrategias y la limitada experticia de estrategias de aprendizaje del participante universitario, constituyen los factores distorsionantes de la proyección del acto educativo en la educación universitaria.

De acuerdo a esta consideración, al no convertirse en elementos coadyuvantes de la transposición didáctica de los contenidos programáticos de la unidad curricular Español de Venezuela orientados a la capitalización y aprehensión del conocimiento, se erigen como el principal elemento de ralentización del evento de instrucción en el marco conceptual de la transformación del país y muy específicamente, del sector universitario con proyecciones relevantes.

En consecuencia, estas herramientas del quehacer academicista, se convierte en el núcleo del sentido utilitario de esta intención investigativa ya que coadyuvará metodológicamente a la fase final de aprehensión e internalización del conocimiento en todas sus dimensiones en la unidad curricular Español de Venezuela en el Instituto Pedagógico de Miranda.

Según los criterios académicos metodológicos y su utilidad sistemática para facilitar el conocimiento, los pedagogos Díaz Barriga y Hernández (2002), establecieron un marco de estrategias de enseñanza para maximizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior se describe tomando en consideración el siguiente cuadro de estrategias metodológicas:

Cuadro 11

Postulado de las estrategias de enseñanza.

Objetivos	Enunciado que Establece Condiciones, Tipos de Actividad y Forma de Evaluación.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad de la información que se aprenderá.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas y dramatizaciones)
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. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Mapas Conceptuales	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipos de actividad y forma de evaluación.
Mapas Textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito que influyen en su comprensión y recuerdo

La Metáfora Epistémica como Metodología de Aprendizaje.

Como técnica de aprendizaje, aporta elementos específicos en el contexto de un todo significativo de reconocimiento de una conexión entre dos elementos aparentemente no relacionadas entre sí, no obstante, aporta el mecanismo necesario para establecer una interconexión entre los nuevos conceptos y la experiencia previa y cómo se relacionan lingüística y semánticamente entre ellos. Por ello, define y engloba la conexión, más relevante y significativa entre las dos imágenes, una real y otra imaginaria para permitir asociarlos y convertirlo en aprendizaje en términos cualitativos.

En relación con la conexión entre los hemisferios cerebrales, contextualiza el concepto en el mundo concreto propiciando la conexión entre el concepto abstracto y la experiencia del aprendiz. Por eso, es más asertivo y pertinente que la definición unidimensional del diccionario. Ambas, clarifican el concepto e invitan a los hemisferios a explorar con mayor profundidad cada uno de sus aspectos hasta alcanzar el conocimiento.

Por lo descrito, se convierte en una estrategia extremadamente eficiente para organizar y recordar información y, en lugar de ofrecer atributos separados, ofrece una sola dimensión que contiene la mayoría de los atributos. Crea un eslabón entre la lista de atributos y nuestra propia experiencia.

En síntesis, para la Teoría Contemporánea Cognitiva, la interacción didáctica, la óptica lingüística cognitiva y la metáfora epistémica contribuyen a la adquisición del conocimiento comportándose como fuente de información sobre la manera cómo se produce la adquisición del conocimiento, por ello, es un componente fundamental de la cognición al posibilitar la integración de los conceptos nuevos en los campos de conocimientos preexistentes.

En consecuencia de las consideraciones previas, la metáfora epistémica, contribuye sustancialmente al proceso cognitivo inherente a la mente humana y está correlacionado con procesos mentales de identificación

y conceptualización de los contenidos semánticos en las cláusulas del lenguaje y en las estructuras gramaticales en una relación analógica con el mundo y a la vez, se comporta como un recurso cognitivo que permite aproximaciones a la realidad, abstraerla, conceptualizarla, identificarla, reflexionar en torno a ella y dimensionarla en conocimientos.

En atención a lo planteado, la metáfora como extensión lingüística del aprendizaje estructurado, constituye un recurso metodológico invaluable, al considerársele como una de las características procedimentales que coadyuvan efectivamente a los eventos de cognición humana para obtener información del entorno a través de la percepción, de la inferencia y de los nuevos conocimientos a partir del conocimiento adquirido y orienta nuestra acción a partir de la evaluación y valoración de esos conocimientos como aportes al proceso significativo del aprendizaje. Entre sus funciones:

1. Estrategias de aprendizaje. Entre ellas destacan:

a. *Estrategias cognitivas*: constituyen las operaciones mentales del aprendiz, son ellas: el proceso de síntesis, análisis y razonamiento inductivo y deductivo.

b. *Estrategias compensatorias o comunicativas*: constituyen las estrategias que direccionan al estudiante a superar los problemas que tienen su origen en las competencias comunicativas verbales y no verbales.

c. *Estrategias afectivas*: coadyuvan a superar las situaciones de ansiedad, desesperanza y consecuentemente, promueven la motivación a aprender concentrando la atención en los contenidos relevantes.

d. *Estrategias sociales*: incrementan y optimizan la correlación de los aprendices entre sí y las de estos con respecto al agente de enseñanza y los mecanismos de adquisición del conocimiento de la cultura nueva.

2. Estilos de aprendizaje: entre ellos, el aprendizaje estratégico, significativo, autónomo, autorregulado e independiente. Los estilos de aprendizaje hacen referencia a la forma cómo el participante universitario procesa la información y adquiere el conocimiento del mundo circundante.

(De la Parra, 2004; Bruner, 2001; O'Connor y Seymour, 1995 y Verlee, 1995).

El Pensamiento Visual como Herramienta de Aprendizaje.

Como mecanismo de aprendizaje, el pensamiento visual es determinante y, a su vez, constituye un principio básico para reunir, codificar e interpretar información en la mayoría de los campos al coadyuvar a la comprensión y la utilización de las representaciones gráficas y de este modo, constituirse en un instrumento o herramienta para optimizar la comprensión y codificación del contenido didáctico. Además, permite clarificar el pensamiento, la proyección y la repercusión de las ideas.

Para ello, propicia la capacidad de generar y manipular imágenes visuales como mecanismo para evocar informaciones y resolver problemas prácticos que impliquen relaciones espaciales. Entonces, se puede considerar que el pensamiento visual es un cambio de tendencia al considerar que un gráfico es algo más natural inherente al ser humano desde que nace, mientras que la escritura formal, es un elemento creado que hay que internalizar. A diferencia de la escritura, las representaciones gráficas son expresiones que permiten representar elementos conceptuales.

Por lo aseverado en el párrafo anterior, esta técnica no consiste en intentar diagramar lo real, sino en entender y extraer la idea base principal y dibujarla en su amplitud. El solo evento de poder dibujarla suele significar que la persona ha comprendido su esencia y puede expresarla mediante un proceso de análisis y concreción de la información procesada en los hemisferios cerebrales.

De esta manera, el pensamiento visual permite organizar y sintetizar la información incentivando la eficacia y la actitud para el aprendizaje al maximizar la productividad en términos de conocimiento en el espacio de enseñanza. El uso de formatos visuales como las infografías, mapas

mentales o representaciones gráficas facilita el acceso directo a la información sintetizada de contenidos que promueven la atención hacia los mismos y la retención a largo plazo.

En el caso específico de la infografía y los dibujos simples como formatos del pensamiento visual, han adquirido relevancia en los últimos tiempos al resultar eficaz para el desarrollo de la competencia digital y comunicativa. Como consecuencia de lo anterior, ocurre un proceso simultáneo entre el agente de enseñanza y el participante universitario.

Mientras el docente ejercita el pensamiento visual para facilitar el aprendizaje, los participantes universitarios lo promueven facilitando el acceso a información concreta fácil, además, se ven motivados a comprender, analizar y sintetizar la información desarrollando habilidades metacognitivas frente al nuevo contenido informacional.

Por ello, el aprendizaje basado en la dialéctica del facilitador y el participante promueve un modelo de enseñanza que ha reemplazado el aprendizaje basado en la memorización de cláusulas lingüísticas conceptuales en contraste con la tipología del aprendizaje pasivo instrumentado semánticamente por la repetición y la memorización. (De la Parra, 2004; O'Connor y Seymour, 1995 y Verlee, 1995).

La Fantasía como Herramienta Motivadora del Aprendizaje.

La fantasía como herramienta metacognitiva, es una ventana ontológica a nuestro mundo interior en ambos hemisferios cerebrales, específicamente en el cuadrante cortical derecho donde se alojan las emociones. La fantasía, es el espacio vital donde la imaginación genera su propia realidad abstraída del mundo exterior. Por ello, puede estimular la transversalización con el evento del aprendizaje y con ello, aumentar la motivación para aprender.

Este medio instruccional motivador del aprendizaje ofrece una perspectiva emergente y un nuevo mecanismo para recordar, evocar la

información y producir la comprensión exhaustiva del material didáctico que se recordará durante más tiempo en la esfera interior del sujeto cognoscente. Asimismo, se comporta como un mecanismo que coadyuva a asimilar, codificar selectivamente y utilizar una información que permanece inaccesible cuando se presenta en modalidades más propias del hemisferio izquierdo.

Además de ser una experiencia placentera y motivadora, la capacidad de trascender limitaciones físicas a través del psique para proyectarse, explorarse e imaginarse a uno mismo convirtiéndose en el elemento imaginado, es una habilidad extremada y altamente significativa para la resolución de problemas matemáticos y otras diversas proyecciones creativas. En consecuencia, toda acción que emplee la fantasía como mecanismo motivador, proyecta el objetivo del agente de enseñanza: el dominio del material didáctico procesado como facultad inherente del pensamiento.

La influencia de la fantasía como herramienta cognoscitiva motivadora del conocimiento, consiste en ofrecer los frutos selectivos del pensamiento del hemisferio derecho, y con ello facilitarnos los recursos de ambos hemisferios cerebrales. Así, cuando un alumno piense en su identidad, responderá con información proveniente del hemisferio izquierdo. Si les pide que se conviertan en nombres y expresen qué sensación experimentan, buscarán las percepciones del hemisferio derecho.

Por ello, el pensamiento del hemisferio derecho tiene lugar en ausencia del conocimiento verbal y, por consiguiente, somos menos conscientes de él. A través de la fantasía, recibimos imágenes del hemisferio derecho. Es un proceso similar a ver una película. Por ello, en ello, cobra importancia la ausencia de control sobre las imágenes, en tanto que en la fantasía las personas pueden manipular y dirigir la experiencia.

No es factible forjar una fantasía, esto bloqueará el flujo de imágenes, pero sí se pueden crear las condiciones que permiten a las imágenes del

hemisferio izquierdo llegar fácilmente a la conciencia. (De la Parra, 2004); O'Connor y Seymour, 1995 y Verlee, 1995).

El Aprendizaje Multisensorial como Alternativa de Aprendizaje.

Para esta alternativa de aprendizaje, la cultura occidental considera a la mente y al cuerpo como entidades separadas, esta cultura asigna literalmente el pensamiento a la mente y la acción al cuerpo. No obstante, los sistemas sensoriales y motores constituyen simultáneamente elementos del cerebro y del cuerpo y su desarrollo armónico y adecuado es un prerrequisito para el buen funcionamiento de las facetas cognoscitivas particulares del sujeto cognoscente. Por ello, las experiencias sensoriales son mecanismos de recopilación de la información del mundo circundante al constituirse en la base inequívoca del desarrollo del pensamiento abstracto.

De acuerdo a lo anterior, el sistema sensorial, no solo incluye las percepciones sensoriales, sino, que abarca informaciones inherentes del mundo exterior, los sentidos propioceptores, el sistema cenestésico, el vestibular y el visceral, que controlan las sensaciones internas. Desde esta perspectiva como modelo de aprendizaje, la enseñanza multisensorial constituye una metodología que emerge como alternativa para posibilitar la atención de las diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje. Por ello, es una manera de proyectar la información que involucra la multivariación de las percepciones sensoriales.

Lo antes señalado, constituye una de las relevantes ventajas de la enseñanza multisensorial. Permite emplear diferentes sentidos para acceder efectivamente al conocimiento en todas sus dimensiones y adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje, formas de pensar y de razonar, incluso, es altamente efectivo para aprendices con capacidades y perspectivas diferentes, por ello, constituye una respuesta a las diferencias individuales al

promover la igualdad de oportunidades que generan sistemáticamente los aprendizajes significativos.

Como consideración epistémica a lo antes señalado, el aprendizaje multisensorial va dirigido a fomentar el éxito de todos los aprendices integrando al máximo sus sentidos: viendo, palpando, oyendo, manipulando y experimentando con la realidad. (De la Parra, 2004; O'Connor y Seymour, 1995 y Verlee, 1995).

La Experiencia Directa como Apoyo al Aprendizaje.

Para los sujetos cognoscentes que no están verbalmente orientados o para los que necesitan conceptualizar el todo antes de visualizar las partes, el aprendizaje experimental tiene más probabilidades de tener éxito. Incluso, para los alumnos muy verbales. La experiencia directa es esencial para el desarrollo y adquisición de múltiples habilidades cognoscitivas.

Por ejemplo, una obra literaria, por muy fascinante y atractiva que resulte en su lectura, no aporta la misma enseñanza que la experiencia directa que ofrece al cerebro un tipo de estímulo diferente.

El mundo circundante del conocimiento, presenta una avalancha informativa codificable en concordancia con las habilidades para acceder a sistemas de proyección de significados. De esta forma, el aprendizaje experiencial, per sé, estimula y representa el pensamiento genuino y devela metodológicamente, una amplia gama de estrategias de pensamiento y habilidades perceptivas, a las que no se accede a través de las bibliografías o las simples explicaciones magistrales.

Para esta concepción de aprendizaje, las experiencias directas del participante universitario permiten mayor interacción en el logro de sus aprendizajes generando estrategias con origen en la realidad para desarrollar abstracciones complejas, ella, supera la simple transmisión memorística de

conocimientos y enfatiza en el desarrollo de habilidades y actitudes para solucionar problemas como principio integral.

En esa misma perspectiva, el participante es el sujeto objeto de los eventos de enseñanza-aprendizaje basado en las experiencias directas, para lograr participación activa y efectiva en el logro de sus aprendizajes permanentes y significativos en forma creativa con estrategias metodológicas de la realidad para avanzar hasta el desarrollo de abstracciones cada vez más complejas y abstractas.

Desde otra óptica, el descubrimiento es el medio, la participación es el método y el conocimiento es el hallazgo de la búsqueda. Así, mientras más numerosas son las elecciones en el descubrimiento, más activa es su participación. Por ello, la participación activa implica compromiso que conduce al descubrimiento.

En síntesis, se considera que el origen del conocimiento está en la percepción y la prevalencia del mundo exterior proviene de la experiencia sensible que logramos a través de nuestro aparato neurosensorial para acceder a las múltiples y variadas manifestaciones del conocimiento en todas sus proyecciones. (De la Parra, 2004; O'Connor y Seymour, 1995 y Verlee, 1995).

Desde la misma óptica de las estrategias de enseñanza, Díaz y Hernández, (2002), presentan otra clasificación, entre las cuales, se describen:

1. *Estrategias Preinstruccionales recomendadas*: los objetivos y el organizador previo.

a. *Los objetivos*: constituyen los postulados que establecen condiciones, variedades de actividades, herramientas de evaluación y seguimiento del aprendizaje. A través de ellos, se involucra a los educandos, qué se espera de ellos, y a la vez, se diseñan las estrategias de aprendizaje que deben planificarse para el cierre didáctico de la actividad.

De esta forma, la intención epistemológica de establecer los objetivos, permite al docente planificar el trabajo para que el usuario conozca previamente las estrategias de aprendizaje durante la actividad instruccional en cada sesión didáctica. De esta manera, no solo es motivado a ser responsable de su propio proceso de aprendizaje, sino que preestablece el principio de la metodología. Desde esta perspectiva, el agente de enseñanza es parte operativa del aprendizaje y planea dónde establece los objetivos y planifica el alcance de los aprendizajes significativo.

b. El organizador previo: es la información didáctica específica que explora el campo experiencial y contextual que se operacionaliza con la finalidad de reactivar y asociar la experticia existente estableciendo el enlace cognitivo entre la información nueva y el acervo preexistente. Su importancia radica en proporcionar al aprendiz una perspectiva holística de la actividad formativa, además de hacerlo promotor activo de su aprendizaje.

Tomando en consideración lo resaltado en el párrafo anterior, el organizador previo permite establecer las estrategias didácticas para fomentar, incentivar y afianzar el pensamiento crítico y creativo.

2. Las Estrategias Coninstruccionales: son las estrategias que apoyan los contenidos didácticos durante el proceso de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza seleccionado para tal fin.

El objetivo de estas estrategias son: (a) abarcar funciones como detección de la información principal; (b) conceptualización de contenidos; (c) delimitación de la organización; (d) estructura e interconexiones entre contenidos y (e) mantener la atención y la motivación. Son consideradas también como herramientas de primer orden: (a) las ilustraciones; (b) las redes semánticas; (c) los mapas conceptuales; (d) las analogías y (e) las preguntas intercaladas.

a. Las ilustraciones: son representaciones visuales de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o temática específica. Entre estas, se especifican: (a) fotografías; (b) dibujos; (c) esquemas; (d) gráficas; (e)

dramatizaciones y (f) vídeos. El empleo asertivo de ellas, coadyuva a afianzar la información y es más representativa, además de sintetizar el volumen de la información, apoyan a las primeras. Una de las metodologías de las cuales dispone el sujeto cognoscente, es la imitación, por lo tanto, el docente debe esforzarse y proyectar su mejor modelo.

Dentro de este grupo de estrategias, las redes semánticas y los mapas conceptuales son representaciones gráficas de esquemas de conocimiento que expresan: (a) conceptos; (b) proposiciones y (c) explicaciones. Paralelamente, con las ilustraciones, sintetizamos la información y se propicia la posibilidad de hacer participar al alumno a expresar determinado concepto o cómo se aplicaría sustentándose en el contenido, asimismo, su conclusión será el razonamiento sintetizado del contenido, además de fomentar el pensamiento crítico, se le está enseñando a manejar información de manera sintétizada.

Asimismo, las analogías como estrategias coninstruccionales, son planteamientos o proposiciones que indican que el evento concreto y definido, es semejante a otro abstracto o complejo. Dentro de esta consideración, es muy importante resaltar que la implementación de esta tipología de estrategias permiten fomentan la creatividad al asociar los conceptos cuando los relaciona epistemológicamente.

b. Las preguntas intercaladas o productivas: son las que se insertan en la situación específica de enseñanza o en la lectura de un texto narrativo o expositivo para promover la expectativa, favorecer la práctica, la retención y la obtención de información relevante. Por consiguiente, a partir de ellas, se constata el grado de participación y, a la vez, la percepción y comprensión del sujeto cognoscente.

De acuerdo con la mayéutica de Sócrates, cuando la interrogante está formulada adecuadamente, es factible extraer al mundo exterior el conocimiento latente en el individuo y además de captar su atención, evalúa el avance didáctico. No obstante, en la praxis educativa, el facilitador

espera hasta el final de la actividad instruccional para formular las interrogantes, por lo que se infiere que no hubo asimilación de contenidos ni aprendizaje significativo.

Por ello, lo más recomendable es formular las interrogantes durante el desarrollo de la actividad académica. Ello favorece el pensamiento crítico, la responsabilidad en su proceso al incentivar y motivar su interés, capitalizar el contenido didáctico y fomentar la independencia y autonomía en el aprendizaje.

3. *Las estrategias Posinstruccionales:* son develadas por parte del agente de enseñanza después del contenido didáctico planificado para permitir al estudiante construir la visión sintética, integradora e incluso, crítica, del material didáctico e instruccional procesado, además de valorar sustantivamente su propio aprendizaje.

Desde la perspectiva utilitaria, las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: (a) las preguntas intercaladas; b) los resúmenes finales y (c) las redes semánticas o mapas conceptuales.

Estas estrategias también son abordadas como coinstruccionales por algunos autores. No obstante, la diferencia radica por ser empleadas para concluir y afianzar los conocimientos relevantes y significativos del acto educativo.

La Construcción del Conocimiento.

Para este estilo de construcción del conocimiento, se establece que los diferentes tipos de aprendizaje presentan condiciones internas y externas. Mientras las internas, se describen como las habilidades y competencias que tiene el participante; las condiciones externas, tienen la prioridad de reforzar las habilidades intrapersonales para adquirir el conocimiento.

De tal manera, las estrategias de aprendizaje se clasifican como a continuación se describe:

1. *Estrategias cognitivas en la atención:* son determinadas por el uso de habilidades de control ejecutivo en el acto de fijar la atención en partes determinadas de un texto impreso y percibir las selectivamente, para lo cual las preguntas intercaladas son útiles para producir el efecto y activar la atención

2. *Estrategias cognitivas en la codificación:* se pueden emplear códigos de palabras proporcionando a los usuarios instrucciones de elaboración de oraciones cuya construcción dependerá del propio individuo, estos ejercicios mejoran el aprendizaje sistemático de conceptos concretos.

3. *Estrategias de Recuperación:* son las que permiten recuperar los nombres, fechas y acontecimientos; estos se conocen desde hace tiempo y son denominados sistemas mnemónicos. Algunos ejercicios que pueden ser empleados, son las imágenes de lugares referentes como puntos de un lugar conocido para recordar secuencias temáticas.

4. *Estrategias Cognitivas en la Solución de Problemas:* estas estrategias pueden ejercitarse al plantear un problema y tratar de ubicar diferentes algoritmos para solucionarlo, cómo encontrar las características más relevantes, cómo recordar lo que ya se ha intentado previamente y cómo evaluar las posibilidades de comprobación de hipótesis entre otros mecanismos. (Díaz Barriga, 2010; Negrete, 2010; Woolfolk, 2010 y Román, 2006).

Asimismo, existen otros mecanismos de enseñanza relacionados con las estrategias de enseñanza que se pueden operacionalizar a través de métodos en correspondencia con el procedimiento que se va a utilizar durante el acto de enseñanza.

La perspectiva de García y Rodríguez, (1996), establece métodos de enseñanza de los contenidos didácticos, entre ellos, se pueden describir los siguientes:

1. *Método en cuanto a la forma de razonamiento:* se pueden emplear en: (a) método deductivo; (b) método inductivo y (c) método analógico o comparativo.

2. *Método en cuanto a la coordinación de la unidad curricular:* (a) método lógico y (b) método psicológico.

Método de concretización de la enseñanza: se puede activar por: (a) método simbólico o verbalístico y (b) método intuitivo.

3. *Método en cuanto a la sistematización:* para esta metodología, se emplean: (a) método o esquema rígido; (b) semirrígido y (c) método ocasional.

4. *Método en cuanto a la globalización de los conocimientos:* (a) método de globalización y (b) método no globalizado o de especialización.

5. *Método en cuanto a la aceptación de lo enseñado:* se operacionaliza por: (a) el método dogmático y (b) el método heurístico.

6. *Métodos en cuanto al trabajo del alumno:* se activa mediante: (a) el método de trabajo individual; (b) el método de trabajo colectivo y (c) el método mixto. (pp. 30-35).

En síntesis epistemológica referida a la conceptualización de los términos enseñanza-aprendizaje, algunos autores convergen en afirmar que los procesos de enseñanza-aprendizaje por su complejidad, son inherentes a la conjugación de sistemas referenciales complementarios. Desde esta perspectiva, se trata de dos procesos que exceden la singularidad y se remiten a la interacción de diversos órdenes.

Por ello, se consideran en ellos, el carácter correlacional de los tres términos intrínsecos en ambos procesos: el sujeto que posee el conocimiento o saber; el sujeto que adolece del conocimiento y el contenido objeto de la dialéctica de la dialéctica. En consecuencia, las variables conducen y coadyuvan al conocimiento.

Desde otra perspectiva análoga, se advierte que los términos tienen la connotación para expresar la tarea (enseñanza) así como el producto

resultante (aprendizaje). En ello, es preciso resaltar que la intención implícita de presentar la información, es propia e inherente a la enseñanza que al ser codificada es susceptible del aprendizaje.

En efecto, el agente de enseñanza, imprime racionalidades previas a la acción educativa durante el desarrollo en la inmediatez del recinto educativo y la derivación de lo enseñado priorizando la internalización del saber. Por ello, el conocimiento es siempre conocimiento de otro. No se puede aprender algo que no sea para otro, algo sabido.

Contenidos Didácticos como Base de la Construcción del Conocimiento

En términos generales, los contenidos didácticos constituyen los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y saberes que los participantes universitarios deben adquirir durante el evento de enseñanza-aprendizaje, no obstante, se hace imposible que los usuarios dispongan de la capacidad de capitalizar selectivamente todos los contenidos didácticos preexistentes.

En consecuencia, en el desarrollo de la actividad académica se requiere la selección y jerarquización de los contenidos más útiles e importantes para armonizar los intereses, necesidades y controversias de los participantes en su interacción en el espacio de aprendizaje. En términos generales, la selección de contenidos supone dificultades al facilitador, por ello es necesario establecer un criterio lógico de selección para considerar las exigencias propias del conocimiento a partir de la revisión de la literatura y referencias existentes de la unidad curricular.

En ese sentido, Díaz (1999), señala que los contenidos didácticos deben categorizarse atendiendo a la siguiente clasificación: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales : (a) *los contenidos conceptuales (saber)* : constituyen las claves y los registros que el sujeto cognoscente debe internalizar de acuerdo a un ejercicio de

metacognición e incorporarlo a su estructura cognitiva de forma relevante y permanente, en consecuencia, son ellos, lo que la sociedad categoriza como significativos para internalizarlos como elementos referenciales: (b) *contenidos procedimentales (saber hacer)*: por definición operativa, son las realizaciones de la metodología para el alcance y proyecciones de un objetivo educativo; y (c) *contenidos actitudinales (ser)*: son los atributos, ópticas epistemológicas, ontológicas y las condiciones propias durante el evento del aprendizaje. (p.p 56-58).

De acuerdo con las consideraciones anteriores, el contenido didáctico, se erige como el elemento de primera consideración durante el proceso de aprendizaje. En su sentido único, constituye el componente que debe ser dinamizado y convertido de saber sabio a contenido para ser enseñado mediante la administración de un conjunto de estrategias, mecanismos y herramientas de enseñanza especializadas para lograr la transposición didáctica hacia la fase de internalización y aprehensión del conocimiento. Es concebido como uno de los objetivos relevantes de esta Tesis Doctoral.

Transposición Didáctica para la Contextualización del Conocimiento

Para la conceptualización de este aspecto, fue conveniente integrar un conjunto de nociones operacionales, entre las cuales se mencionan: el sistema de enseñanza, el contrato didáctico, el esquema conceptual y la ingeniería didáctica para transformar el saber sabio propiedad de los especialistas e investigadores élites, en un saber didactizado adaptado por el facilitador académico universitario para ser enseñado.

De acuerdo con lo expresado, está caracterizado como el proceso por el cual se modifica un contenido de saber para adaptarlo a su enseñanza y proyección, de esta manera, es transformado en saber a ser enseñado, adecuado al nivel del participante universitario durante su evento cognitivo.

Como resultado de lo anterior, la transposición didáctica, es concebida como el proceso a través del cual los resultados de la investigación, los hallazgos científicos, la conceptualización y los conocimientos, fluyen semántica y dialécticamente entre los elementos de la interacción educativa. Asimismo, es concebida como la transformación del saber científico en un saber posible de ser enseñado y la ruptura entre el saber que se enseña y el conocimiento específico de lo enseñado. (Bruner, 1998 y Chevallard, 1980).

Por ello, un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, experimenta un conjunto de transformaciones adaptativas, metacognitivas y metodológicas que van a convertirlo en apto para ocupar un lugar significativo entre los objetos de enseñanza. En consecuencia, a través de la instrumentación de la nueva visión de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las implicaciones subyacentes de los nuevos componentes pragmáticos, axiológicos, epistemológicos y ontológicos contenidos del nuevo modelo teórico de estrategias.

Como resultado de ello, inicialmente el facilitador académico convertirá el saber sabio accesible para ser enseñado mediante la vigilancia epistémica del proceso de conversión y desde otra óptica, los participantes asimilarán los resultados de la adaptación para convertirlo en experticia cognoscitiva.

De la anterior argumentación, se concluye que la transposición didáctica es la simplificación que realiza el agente de enseñanza del andamiaje técnico del conocimiento de adaptabilidad por parte del agente de enseñanza a través de los procesos metacognitivos instrumentados por los participantes, cuyo resultado debe traducirse en la internalización de los contenidos didácticos.

Internalización de los Contenidos Didácticos como Factor de Consolidación del Conocimiento

La idea de internalización resalta en un primer momento como proceso psicológico en la *Genealogía de la Moral*, donde se establece que la idea representa en su esencia, el conjunto de las relaciones sociales (Vygotsky, 1979. (p 94). En el contexto, a juicio de Vygotsky (1979) “la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas, es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana” (p.94)

Asimismo, la define como “la reconstrucción interna de una experiencia externa” (p.92). Esta afirmación es considerada como un heurístico sugerente que coadyuva a la resolución de una situación con multiplicidad de perspectivas. No obstante, le han otorgado un lugar importante dentro de sus construcciones teóricas describiéndolo en sentido diferente por introyección y lo emplean como equivalente por interiorización en la Teoría del aprendizaje.

La Teoría Histórico-Cultural, desde la óptica epistemológica, lo explica como la transición desde la influencia social externa a la influencia social interna del individuo. Esta formulación es relevante ya que los procesos atribuidos a individuos pueden ser atribuidos a la interacción entre personas en contextos grupales y la relación de inherencia entre procesos que adoptan la forma de una relación genética entre ambos planos: sujeto y contexto. (Vygotsky, 1999).

Lo anterior, hace referencia al evento psíquico de transformación progresiva y gradual intrapersonal originado en el plano externo a través de herramientas construidas socialmente para desarrollar las funciones metacognitivas superiores de la internalización del sujeto durante la autoformación, donde la cultura se apropia del sujeto que aprende.

La Teoría de Vygotsky (UPEL, 1989), conocida como Teoría Potencial del Aprendizaje está referida a "la autorregulación en el desarrollo del

conocimiento", argumentando que este opera en dos fases. En la primera, obtiene el conocimiento y puede resolver problemas de forma automática, pero sin tener conciencia de ello; en la segunda fase, se emplean estrategias de forma consciente para usar y recordar la información de manera eficiente.

En esta última fase el individuo practica destrezas metacognitivas que le permiten tener un control cada vez mayor sobre su propio crecimiento intelectual-formativo.

Cuando se analiza lo planteado, durante el acto cognitivo de internalización, es fundamental el rol que cumplen los instrumentos de acceso creados y proporcionados por el entorno socioeducativo como instrumentos de mediación. Por ello, se afirma, que las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se comportan como los mecanismos operativos que decodifican y recodifican los contenidos didácticos para dar inicio a la transposición didáctica hasta el momento de consolidación, capitalización e internalización de los conocimientos.

En el caso precedente, el participante universitario orienta su proceso a través de dos opciones de estudio: el superficial y el profundo. En el mismo orden de ideas, los factores que determinan el enfoque de aprendizaje son: la motivación intrínseca (para el enfoque profundo de alto nivel cognitivo), la motivación extrínseca (para el nivel superficial de bajo nivel cognitivo) y las estrategias para alcanzar la fase final del hecho educativo al internalizar los conocimientos mediante los estilos y modelos de aprendizaje.

De lo anterior, se desprende que la motivación de los participantes universitarios y la selección apropiada de las estrategias metacognitivas intencionadas inequívocamente son los mecanismos planteados para alcanzar el aprendizaje significativo. En consecuencia, este evento es un proceso cíclico y multifacético y/o el resultado de múltiples interrelaciones de factores personales y modificación de esquemas mentales de metacognición. (Pozo, 2006; Bandura, 1997/1986; Chevalard, 1994; Zimmerman, 1994 y Vygotsky, 1979).

La educación universitaria venezolana, ha sido resistente a los cambios y avances impuestos por los nuevos tiempos. Sin embargo, a partir de la formulación de las interrogantes y los objetivos de esta investigación, se inicia el camino de la búsqueda de la solución de una situación funcional relativa a la internalización del conocimiento en la universidad venezolana. Para el logro de lo señalado, existen diversos mecanismos y herramientas metacognitivas que facilitan las fases de aprender a aprender y aprender a pensar que coadyuvan sistemáticamente los procesos de aprendizaje.

De acuerdo con la filosofía epistémica y ontológica de la internalización como proceso cognitivo, esta dinámica está caracterizada por establecer una estructura jerárquica de planificación de subobjetivos en forma gradual sucesiva que inducen a resultados intermedios necesarios que dinamizan los eventos posteriores para que la memoria activa, controle simultáneamente la información que proviene del medio externo con la que el sujeto atesora en su experticia de largo plazo.

Como consecuencia de ello, el criterio planificado del empleo y selección de estrategias de aprendizaje para alcanzar el conocimiento, se convierte en el mecanismo idóneo para la concreción de la internalización del conocimiento. Es por ello, que su valorización representa una variable eficazmente significativa para la educación universitaria venezolana, por ende, los hallazgos de esta intención investigativa conducirán a solventar la situación planteada en los objetivos de esta investigación.

Para dar respuesta asertiva a las consideraciones previas, emergió el nuevo esquema del modelo teórico de estrategias de enseñanza- aprendizaje para la internalización del conocimiento como apoyo funcional y estratégico a la praxis académica conducente a la etapa conclusiva de la internalización del conocimiento de los participantes de la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez”.

Modelo Teórico como Sistema de Aprendizaje

Un modelo teórico es considerado el espacio conceptual que facilita la comprensión de la realidad compleja del hecho educativo al seleccionar el conjunto de sistemas representativos para descubrir la relación entre ellos y profundizar en la implicación que la práctica aporta para investigar y derivar nuevos conocimientos. En tal sentido, en el abordaje se intenta plantear un nuevo modelo epistémico y una nueva actitud frente al conocimiento y a la forma cómo se aprehende y de esa manera, transformarlo y hacerlo relevante, permanente y significativo.

En consecuencia, el objetivo del modelo teórico es reorientar y desarrollar las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la unidad curricular español de Venezuela y así aprender lo que es funcional, para quiénes y en qué contextos determinando, interpretando y representando literalmente el contexto a través de la descripción, explicación ejemplificando la realidad estructurada y esquemática que modela el comportamiento a ser corregido.

Planificación Educativa como Recurso Académico

Como recurso metodológico es concebida como un proceso educativo que prevé diversos futuros en relación con los procesos educativos. Por ello, especifican y planifican fines, objetivos y metas. Además permite la definición de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y, a partir de estas, determinar los recursos y mecanismos idóneos para lograr la transposición didáctica de los contenidos programáticos. En consecuencia, emplea métodos de planeación basados en procedimientos científicos. (Díaz Barriga, 2002 y Taylor, 2000).

La Autorreflexión Educativa como Aprendizaje

En el evento educativo andragógico, este factor es considerado como la mediación sistematizada del pensamiento activo que sugiere desprendernos de aquello que consideramos certezas, pensar y debatir de forma interna de nuestra forma de pensar más rígida en la búsqueda de la efectividad educativa. Por ello, se desarrollan competencias generales como la responsabilidad, el juicio crítico, y las competencias emocionales facilitando la habilidad de autorregulación con la finalidad de establecer conclusiones. (Sánchez, 2010 y Padrón, 2015).

La Ejecución de Tareas en Educación

La ejecución de actividades está determinada por la oportunidad, la motivación y las capacidades sensoriales que motivan al sujeto cognoscente a la búsqueda del conocimiento intencionado de aprendizajes con niveles permanentes y significativos. Por ende, en la fase de enseñanza, se caracteriza como el proceso de transmisión y transposición de una serie de conocimientos, técnicas, normas, y/o habilidades sustentadas en diversos métodos de aprendizaje-enseñanza conducentes a la consolidación del aprendizaje. (Sánchez, 2010 y Padrón, 2015).

La Andragogía como Modelo de Estudio

La perspectiva actual de la Andragogía es concebirla como: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a pensar de acuerdo a las exigencias y necesidades de aprendizaje del adulto. Por ello, sus características se basan en el conocimiento útil, el campo experiencial y el funcionamiento psicológico del adulto en el complejo entorno de relaciones sociales, el mundo circundante y sus intereses

multidimensionales a objeto de orientar el aprendizaje a la elaboración de productos, al trabajo interdisciplinario y a la posibilidad de generalizar.

Por ende, la experiencia y la interacción grupal es la metodología para convertir lo aprendido de forma inmediata en conocimiento más didáctico y fácil permanente y significativo. Uno de sus postulados radica en la manera de resolver las situaciones de conflictos complejas, organizando el aprendizaje o lo aprendido en torno a la dificultad o problema, siendo esta una forma de lograr los aprendizajes relevantes hasta las metas y competencias deseadas impuestas por sí mismo, afianzando los valores y las actitudes positivas.

Lo más resaltante de este modelo es que el adulto y el secreto máspreciado y valorado de este avance, es que el adulto aprende porque quiere y no porque debe. Ello, la convierte en la ciencia o la permanencia de avance de una educación permanente. En consecuencia, el adulto posee cuatro características importantes para el aprendizaje andragógico; la motivación, la perspectiva personal de lo que va aprender, la experiencia y la disponibilidad de aprender de acuerdo a sus necesidades e intereses. (Adrián, 2021 y Knowles, 2000).

El Escenario III, en su contenido epistémico contempló los referentes teóricos, antecedentes investigativos de carácter internacional y nacional de los diferentes autores y todos los aspectos conceptuales que dieron soportes y argumentos conceptuales que coadyuvaron al desarrollo de la investigación. En consecuencia toda la fundamentación teórica contribuyó de manera preferencialal logra de la presentr investigación.

ESCENARIO III

MARCO METODOLÓGICO

TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Tipo de Investigación

Las tipología y particularidades de esta investigación con perspectiva social de comportamiento humano, lo enmarcan en la metodología cualitativa multipragmática enfocada en comprender y profundizar desde las perspectivas, ópticas de observación y ángulos de análisis interpersonales cómo se percibe subjetivamente la realidad en el ambiente natural donde ocurren los hechos. Para ello, se encarga de recoger la información no numérica a través de la observación participante. (Edmonds y Kennedy, 2013; Sampieri, 2010; Martínez, 2007; 1995 y Taylor y Bogdan, 1986).

Diseño de Investigación

De acuerdo con las características y particularidades de la investigación educativa contextualizada en características propias de acción y comportamiento social específico, es concebida como una investigación cualitativa. Por ello, es susceptible a la perspectiva de la metodología etnográfica.

El método de investigación etnográfico es una perspectiva teórico-metodológica de visión ontológica y epistemológica que emplea en su fase inicial de recolección de datos, la observación participante y las entrevistas en profundidad a los informantes clave para conocer el comportamiento de

una unidad social definida y delimitada que puede ser una unidad cultural, una familia, una escuela o una comunidad universitaria. (Martínez, 2007 y Rodríguez, 1999).

Por esas razones y en relación con la metodología, la presente investigación está enmarcada en la investigación etnográfica que, para Martínez (1996), "toma su principal fuente en el interaccionismo simbólico, el cual utiliza la observación participante como el método adecuado para estudiar la realidad social" (p.32). Así mismo, el precitado autor en (1996), señala que: "la etnografía es la búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido y al mismo tiempo realizar sus acciones de todos los días, comunicarse, tomar decisiones, razonar" (p.32).

Desde la perspectiva cualitativa-etnográfica, se interpretó la administración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se implementaron en la unidad curricular Español de Venezuela en el "Instituto Pedagógico de Miranda". En síntesis, la metodología empleada en la investigación es de carácter cualitativo, específicamente, se trata de una investigación etnográfica, el cual significa "el estudio del grupo, su cultura, y su interacción"

De acuerdo con el anclaje ontológico y axiológico, la investigación presenta aristas para su análisis, entre ellas: el carácter fenomenológico, la perspectiva holística y finalmente, la interpretativa. (Hernández, Fernández y Baptista, 2013; Goetz 1995 y Pérez, 1994). Por lo planteado en el aparte anterior, para el desarrollo de la investigación, se adoptó el Modelo Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) por considerarlo idóneo y pertinente de acuerdo al tipo, diseño y los objetivos planteados para la realización de esta investigación educativa. Este modelo consta de tres momentos y siete etapas.

A continuación, se especifican los tres momentos del modelo: (a) definición de la situación a investigar; (b) el trabajo de campo y (c) la identificación de patrones culturales. Una vez, especificados los tres

momentos, se describen las siete etapas como complementos metodológicos.

Informantes Clave de la Investigación

Para esta etapa, el grupo de informantes clave quedó conformado por veinte sujetos. Cinco facilitadores académicos: tres del género femenino y dos del género masculino) y quince participantes universitarios: siete del género femenino y ocho del género masculino) adscritos al “Instituto Pedagógico de Miranda”.

Criterios de Selección

En este sentido, se seleccionaron los informantes clave atendiendo a la pertinencia de sus características relacionadas con la esta investigación. En consecuencia, cuando se comprueba que estos ya no generan información nueva relevante, se establece que se dispone de la pertinencia teórica relacionada con la investigación. Los criterios válidos considerados para la selección de los informantes clave son:

Desde la perspectiva de los participantes: haber cursado estudios regulares por al menos durante cinco período académicos ininterrumpidos, ser participante regular de la unidad curricular Español de Venezuela, lo que le confiere la facultad para ser considerados sujetos observadores desde sus diferentes ópticas y metodologías, capacidad de aprendizaje y empleo de las estrategias metacognitivas.

Paralelamente, desde de la perspectiva de los facilitadores académicos: haber ejercido la docencia como docente titular durante cinco períodos académicos continuos en la unidad curricular Español de Venezuela. Para ello, el muestreo teórico garantiza la transferibilidad o validez externa de los procesos de la investigación.

En relación con lo anterior, Portoís y Desmet (1992), establecen el paralelismo entre la investigación cuantitativa y la práctica de la investigación cualitativa. Por ello, proponen las equivalencias siguientes: a la validez interna corresponde la credibilidad y a la validez externa corresponde la transferibilidad. En consecuencia, la confiabilidad es sinónimo de consistencia interna y la fiabilidad es sinónimo de consistencia externa. Durante el desarrollo de la investigación, se recogieron datos provenientes de las fuentes en diferentes perspectivas. Para ello, se apeló a la triangulación de fuentes del muestreo teórico.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

La fase de recolección de la información, se realizó a través de la Técnica de Observación Participante. Este recurso metodológico permitió identificar la situación académica o la idea que se tiene desde una perspectiva holística fenomenológica en todas sus dimensiones, la cual propicia la interacción efectiva entre los informantes clave generando variedad y riqueza informativa al estar inmerso en el contexto.

Técnica de Recolección de Información

La Observación Participante

La Técnica Observación Participante por su dinámica simultánea constituye el recurso metodológico interactivo de recolección de la información idóneo para la investigación. Esta herramienta hermenéutica propició la interacción vinculante activa entre el entrevistador y el entrevistado generando un clima comunicacional ameno, cercano, íntimo, directo y motivador, por ello, permitió la descripción, interacción e interpretación social de los componentes de la investigación.

Para muchos expertos, entre los cuales se encuentra Pérez Serrano (2001), “la sola presencia de la observación participante en el desarrollo de la investigación, le confiere la condición de cualitativa”. Al respecto, Valles, define este instrumento como “uno de los medios para acceder al conocimiento, las ciencias, los rituales y la vida de una sociedad o cultura obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos”. (p.186).

Instrumento de Recolección de Información

La Entrevista Abierta o Entrevista en Profundidad

La principal característica del instrumento de recolección de información es que no se diseña con antelación dada la naturaleza de la investigación sino que parte de un esquema de temas centrales que permitió desarrollar un proceso interactivo fluido y ameno del que emergieron una serie de informaciones o datos que consolidaron la investigación. Durante el desarrollo de la investigación se aplicaron alrededor doce entrevistas a los participantes universitarios de las cuales diez fueron de gran utilidad. A partir de esa entrevista, no se generó información adicional.

La misma situación se evidenció con los facilitadores académicos ya que a partir de la cuarta entrevista, no se generó una matriz de opinión diferente. Lo anterior permitió cumplir el muestreo teórico. Para dar respuestas a los objetivos formulados para la investigación, se apeló a la entrevista en profundidad enmarcada en la informalidad a través de una relación empática entre los entrevistados y el observador participante.

Para ello, se requirió triangular tres aspectos fundamentales para la transversalización de los datos: a) lo que expresaron los facilitadores académicos (b) el juicio crítico de los participantes universitarios y (c) la postura hermenéutica del observador participante (Sampieri, 2006; Valles, 1999 y Taylor y Bogdan, 1987).

Por las razones anteriores, para el desarrollo e interpretación de los procesos, se apeló a la triangulación de fuentes, que de acuerdo a Pourtois y Dermet (1992), “es una estrategia cuyo propósito es proporcionar nuevas informaciones a la investigación y de una manera garantizar la validez interna de la investigación” (p.84).

Los precitados autores sintetizan el paralelismo entre los parámetros de exigencia de la investigación cuantitativa y las prácticas cualitativas proponiendo la siguiente equivalencia: a la validez interna corresponde la credibilidad y/o confiabilidad y a la validez externa corresponde la transferibilidad y/o fiabilidad. Por ello, el evento de triangulación de fuentes se realizó a partir de los datos suministrados por los informantes clave conjuntamente con la información y postura hermenéutica del observador participante.

Técnica de Categorización, Análisis e Interpretación de Resultados

El análisis cualitativo se realizó tomando en consideración el Modelo de Briones (1995), quien establece para el análisis cualitativo los siguientes pasos metodológicos secuenciales:

Categorización

Para la presente investigación no se establecieron categorías o sistemas de codificación antes de recoger la información. Se parte del hecho de que el proceso en diferentes contextos es diferente. En tal sentido, la información que se obtuvo se categorizó a partir de las ideas más relevantes que surgieron del análisis inicial. Para ello, la categorización definió las categorías internas a partir de la información recogida en el contexto universitario del “Instituto pedagógico de Miranda.”

Como se señaló anteriormente, este grupo de categorías surgió de los bloques de información. Para su posterior análisis se utilizó la dinámica o el análisis poliédrico. Para Pourtois y Desmet (1992), constituye una modelización matemática diseñada para describir estructuras a través de análisis de contenido poliédrico que permitió observar las relaciones en tres dimensiones con el lenguaje de la topología algebraica: lo hologramático constituye un ejercicio de geometría espacial que le permitió al observador participante observar la complejidad de un sistema de relaciones.

Esta dinámica poliédrica permitió el abordaje de la comunicación desde una perspectiva diferente a la descriptiva, esta dinámica se apoya en el supuesto de que el texto representa en cierto modo al sujeto o autor, de tal manera que un examen adecuado de la huella que el sujeto deja en la superficie textual, permite la inferencia de ciertas características del protagonista, entre ellas, la percepción literal de la realidad.

La dinámica poliédrica opera a partir de la distinción entre dos tipos de elementos estructurales: los objetos y las características de esos objetos; lo que ocurre es que esas dos clases de elementos desde esta perspectiva, son intercambiables. Desde la perspectiva de Pourtois y Desmet, (1992):

En esta etapa se trata de pasar de un conocimiento cotidiano inmediato a un conocimiento científico y crítico donde el investigador describe las relaciones, busca constantes y estructuras esenciales de los fenómenos y mediante un proceso de teorización intentará obtener una comprensión crítica de la realidad por medio de un trabajo de conceptualización y de análisis conceptual donde coinciden la unidad de análisis con la unidad de sentido para conservar la autenticidad de los fragmentos. (pp. 137-138).

En el desarrollo de esta metodología se contemplaron tres etapas, que se describen a continuación:

1. *Presentación de las matrices de categorías:* en esta etapa se seleccionaron las unidades de contenidos más significativas (fragmentos) y al lado se redactó la interpretación de esas afirmaciones a manera de reflexión.

2. *Interpretación general de la categoría:* en esta etapa se interpretaron los resultados de cada categoría a partir de sus relaciones y componentes.

3. *Análisis relacional entre categorías:* en esta etapa se determinaron las relaciones existentes entre las categorías más relevantes a través de la interpretación de la interrelación entre ellas. De acuerdo a ello, se obtuvo una visión general de los resultados generados por cada grupo y estos, son contrastados a través de un proceso de triangulación de fuentes a objeto de generar la validez de la investigación.

En esta investigación cualitativa, el volumen de información que se recogió previamente en las entrevistas abiertas o en profundidad, requirió reducir significativamente el volumen de la información englobándolas en categorías de elementos afines o parecidos.

Para ello, se agruparon las informaciones más relevantes y significativas en categorías relacionadas con los siguientes aspectos: (a) administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje; (b) competencias previas; (c) contexto andragógico universitario; (d) experticia metacognitiva del participante universitario; (e) calidad y efectividad del desempeño del facilitador académico; (f) implicaciones de las estrategias de enseñanza-aprendizaje; (g) interpretación del proceso de interacción de los elementos filosóficos en la internalización del conocimiento y (h) acervo de estrategias cognitivas del facilitador académico.

Codificación

Esta fase consistió en segmentar y reorganizar mediante códigos o categorías, los datos resultantes de las entrevistas en profundidad aplicadas

a los sujetos de estudio de la investigación para el subsiguiente evento de interpretación. Los códigos cumplen la función de identificar las categorías para proceder a la fase conclusiva de teorización de la información.

Teorización

Cumplidas metodológicamente las siete etapas previas contempladas en el Modelo de Castro-Bonilla y Rodríguez (2005), se contrastaron los resultados generados por los informantes clave y la postura hermenéutica del observador participante para dar inicio al proceso de reorganización a través de un nuevo proceso inductivo de incorporación de datos relacionados con la situación estudiada a partir de la percepción de los sujetos de estudio de la investigación.

En concordancia con lo anterior, se establecen los componentes epistemológicos, ontológicos, axiológicos y pragmáticos del modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización del conocimiento de la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

En este sentido, la fase hermenéutica conclusiva de la investigación no representó la realidad, sino que la reprodujo literalmente. En esta fase, están inmersas: la complejidad del escenario en el cual están involucrados los sujetos del estudio y la fase de observación del observador participante del proceso de educación universitaria cuyas decisiones han sido analizadas sistemáticamente.

A partir de estas consideraciones, se sistematizaron los datos arrojados por la investigación. Con lo anterior, se pretende configurar la imagen que se construyó como una estrategia y metodología de modelización potencial en la dinámica dialéctica entre los facilitadores académicos y los participantes universitarios. Para ello, el análisis de la información a través del modelo poliédrico, estableció como paso esencial y

conclusivo, la teorización como elemento fundamental del análisis en la investigación.

Subyacentemente impuso analizar cualitativamente los datos e intentar descubrir conceptos y las relaciones entre ellos con el definido propósito de organizarlos con la aplicación de todos los esquemas válidos para presentar la sinopsis final del esquema teórico de los elementos filosóficos constituyentes del modelo teórico de estrategias de aprendizaje para la internalización del conocimiento de la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”

ESCENARIO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Presentación de los Resultados

Una vez administradas y analizadas las entrevistas abiertas o en profundidad a los sujetos de seleccionados para la investigación, se presentaron las categorías emergentes siguiendo la linealidad de las fases del Modelo de Análisis Poliédrico de Pourtois y Desmet (1992). A continuación, se describen las fases metodológicas que se especifican:

Fase I: Presentación de las matrices de categorías: se seleccionaron las unidades de contenidos más significativas y la interpretación a manera de reflexión.

Fase II. Interpretación general de la categoría: se interpretaron los resultados más relevantes a partir de las relaciones y componentes.

Fase III. Análisis relacional de las categorías: Se determinaron las relaciones existentes entre las categorías más relevantes y significativas a través de su interpretación.

En la misma perspectiva de análisis, la transversalización de las tres fases del Modelo de Análisis Poliédrico, permitió establecer las relaciones sustantivas de la investigación. Por lo antes descrito, la aplicación de las técnicas de triangulación de fuentes del muestreo teórico garantizaron la credibilidad y la transferibilidad necesaria de la investigación.

FASE I

Presentación de las Matrices de Categorías. Participantes universitarios

Cuadro 12

Matrices de categorías A. Participantes universitarios

Nº	Identificación de la Categoría
1.	Administración de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje
2.	Competencias Previas
3.	Contexto Educativo Universitario
4.	Experticia Metacognitiva del Participante Universitario
5.	Calidad y Efectividad del Desempeño del Facilitador Académico
6.	Implicación de las Estrategias de Aprendizaje
7.	Interpretación de la Interacción de los Elementos Filosóficos
8.	Acervo de Estrategias Cognitivas del Facilitador Académico

Fuente: Quintero 2022

FASE II

Interpretación General de las Categorías. Participantes universitarios

Categoría (s): Administración de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje” y “Competencias Previas”

Unidad de contenido.

1 y 2.1 Ingresé al “Instituto Pedagógico de Miranda”, vía CNU, pero mi bachillerato lo terminé en un parasistema. Al comienzo tenía muchas fallas, pero poco a poco me fui superando, aunque lo hice por mi cuenta. El

Instituto no me ayudó mucho con mis problemas de redacción, ortografía y las fallas conceptuales. Aquí, no he aprendido mucho y los profesores no me enseñan estrategias para aprender.

Reflexión 1) El grupo de participantes, creció en un proceso autónomo y reconocen que el “I. P de M” hizo poco por ellos para superar sus fallas, pero le dio algunos insumos para salir adelante como grupo. Prevalece en ellos, un limitado repertorio de estrategias para el aprendizaje.

1 y 2.2 Los integrantes de este grupo, Ingresaron al Instituto con limitado conocimiento teórico en estrategias de aprendizaje. Adolecen de la práctica de estrategias para el aprendizaje y los profesores no me enseñaron técnicas para aprender.

Reflexión 2) Perciben que el “I. P de M” no le proporcionó los insumos teóricos para cubrir las exigencias para el evento de instrucción y formación para afrontarlo con efectividad. No recibieron la información mínima necesaria en estrategias de aprendizaje. También se evidenció el escaso repertorio de estrategias de enseñanza en los facilitadores académicos.

1 y 2.3 El grupo evidenció un un acervo y experticia de mecanismos de aprendizaje limitado. Responsabilizan al personal directivo o coordinador por no subsanar las deficiencias. Existe una severa limitación compartida en los dos sectores.

Reflexión 3) El grupo, percibió que no evidenció una muy buena formación antes de su ingreso, pero tampoco la obtuvo allí. Consideran que no recibieron las competencias que requieren para desarrollar su actividad a cabalidad. De acuerdo a lo anterior, se evidenció un limitado repertorio de estrategias y mecanismos para desarrollar el evento andragógico con perspectivas de calidad tanto del facilitador académico como del participante universitario. Los dos factores, no han sido responsables para minimizar las deficiencias.

Interpretación General de las Categorías

Las dos primeras categorías consideradas: “Administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje” y “Competencias previas” de los participantes universitarios. Ambas están relacionadas semánticamente. Por ello, se develan como primeras interrogantes en la investigación y representan un rol significativo en el desempeño y en la percepción de los participantes universitarios en todo el evento de formación.

En tal sentido, la revisión de las entrevistas en profundidad administradas a los participantes, develó una situación de importancia que se contempló en la formulación de los objetivos de la investigación y de suma relevancia en el desarrollo del análisis. La experticia epistemo-ontológica del facilitador académico incide significativamente en la percepción del evento formativo.

En la línea de juicios emergieron elementos críticos. El primer grupo de encuestados opinó que ambas categorías están en relación directa. La realidad de la investigación determinó que existe una generalidad de participantes universitarios y facilitadores académicos definidos que adolecen de variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje e ingresaron a la universidad con severas limitaciones en los planos cognitivos y metacognitivos.

Estimaron que el “I. P de M” no le confirió la totalidad de las herramientas en términos de conocimientos, habilidades y destrezas que les permitieran interactuar exitosamente en su contexto de educación universitaria. De ello, tácitamente se infiere la desarticulación del proceso instrucción-aprehensión en la fase de proceso instruccional.

El segundo grupo, en opinión análoga concluyó que tanto los participantes universitarios como los facilitadores académicos manifestaron en su desempeño academicista un índice de competencias teóricas que se considera como inadecuado y limitado. Los miembros de estos dos sectores,

consideraron que el “I. P de M” no ha consolidado su trabajo formativo en la búsqueda de acciones con la intención de subsanar lo requerido en Español de Venezuela. Finalmente.

Así mismo, el tercer grupo del evento educativo andragógico, determinó que el acceso al proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje no conllevó significativamente a un óptimo evento de formación e instrucción académica relevante y significativo motivado al limitado insumo de herramientas, mecanismos cognitivos y metacognitivos para optimizar la aprehensión e internalización del conocimiento en Español de Venezuela.

Categoría: “Contexto Educativo Universitario”

Unidad de Contenido.

3.1.- Me inscribí en el “I. P. M” hace tres años y me siento bien, En realidad no hay supervisión de ningún profesor o coordinador por lo que no siento mayor compromiso al momento de formarme como estudiante. Creo que diariamente pongo mi granito de arena para formarme en grupos de participantes. Tengo muy poco conocimiento en eso de estrategias para aprender.

Aquí se cumple a medias el trabajo administrativo, pero no en otros aspectos como la actualización. Los profesores trabajan la materia de acuerdo a sus intereses y conveniencia.

Reflexión. 1) El nivel de exigencia de los participantes universitarios y facilitadores académicos no se sincronizan y no sugieren reciprocidad de alto rendimiento. Como consecuencia de ello, se evidenció que el nivel de exigencia del contexto educativo universitario resultó desarticulado.

3.2.- En el contexto de estudio me siento bien, pero creo que no estoy haciendo un buen trabajo como participante. No estoy preparado para ello y aquí tampoco colaboran en eso de la enseñanza de estrategias para

enseñarnos a aprender y a pensar. Los profesores tampoco hacen su trabajo en ese aspecto. Por ejemplo, voy al salón donde veo Español de Venezuela y creo que estoy aprendiendo muy poco. Los profesores solo conocen unas cuantas estrategias, pero de acuerdo con mi concepto, conocen muy pocas estrategias.

Reflexión 2) Desde la óptica de análisis del observador participante, los participantes aprendieron en la dinámica del aula sin el concurso de los facilitadores académicos, Por ello, consideran que la formación es muy limitada y condiciona su desarrollo efectivo en el rol formativo en el “I. P de M”. En conclusión, aprendieron interactuando, ya que su formación inicial no les permitió alcanzar otros logros que influyeran en su rendimiento académico.

El nivel de exigencia del facilitador superó sus competencias de estrategias metacognitivas. Por ello, no se evidenció rendimiento en índices académicos resaltantes.

3.3.- Como estudiantes, no nos dan lo que necesitamos para aprender, pero me exigen demasiado y si no fuese por mis compañeros del Instituto, no podría estudiar aquí. Honestamente, creo no tenemos lo que necesitamos para salir bien. Lo que sabemos, lo he obtenido aquí con otros compañeros de clases. Aquí no son lo suficientemente buenos para enseñarme, están pendiente de otras cosas, pero no de lo que deben estar, o sea de los participantes. Tampoco los profesores me dan estrategias para aprender.

Reflexión 3) En este caso, el grupo estableció que el nivel de exigencias del facilitador académico superó sus estrategias metacognitivas en y durante el evento instruccional. De esto, se infiere que el “I. P de M” no cumplió con los ciclos de actualización en estrategias de aprendizaje en la Español de Venezuela. Así mismo percibieron la limitación en estrategias para y aprehender los contenidos didácticos y de esta forma, enfrentar las responsabilidades que deben cumplir en el contexto educativo andragógico.

Interpretación General de la Categoría

En términos generales, la categoría: “Contexto Educativo Universitario”, determinó una inestable vinculación entre el contexto educativo y la percepción del participante relacionada con el evento de instrucción universitaria recibida en el “I. P de M.”

En el análisis de la categoría, surgió un primer grupo de participantes que se interrelacionan en un contexto donde el nivel de exigencia es mínimo para ellos y la formación ofrecida es inadecuada. Percibieron que lo aprendido, no les permitió interactuar exitosamente en su contexto académico. Paralelamente, surgió un segundo grupo que se exigen poco como participantes y estiman que la formación lograda es inconexa para resolver la problemática encontrada en la unidad curricular Español de Venezuela.

Finalmente, el tercer grupo de participantes percibió su proceso de instrucción como limitado e inadecuado para resolver la problemática de las implicaciones de las estrategias de aprendizaje y la interacción en el contexto universitario asociado a la proyección de las estrategias de aprendizaje con efectos en el rendimiento académico. Por lo anterior, consideraron la desatención del rol rector en la búsqueda del mejoramiento global de los sujetos de la investigación.

Los tres segmentos de participantes universitarios, están consciente de sus limitaciones. Por ello, deben abocarse a enfrentar y superar la limitación del proceso instruccional acometido. Están conscientes de sus limitaciones y sostienen que han necesitado aprender en la praxis ya que están desprovistos de las competencias necesarias para desarrollar su acción de aprendizajes significativos.

En consecuencia de lo planteado, los resultados evidenciaron la limitada formación de ambos sectores de la investigación en curso relacionados a proyección de estrategias de aprendizaje. Por consiguiente, el

nivel de exigencia y formación permanente promovida por parte de las autoridades del Instituto no se cumplen en este contexto. Por ello, no les permitieron desarrollar competencias de acuerdo a los postulados, funciones y el concurso del “I. P de M,”

Categoría: “Experticia Metacognitiva del Participante Universitario”

Unidad de Contenido.

4.1.- Considero que no estoy muy bien formada, en líneas generales, me cuesta trabajo enfrentar el reto como estudiante exitosa aquí en el Instituto. No me gusta hablar de mi misma, pero sinceramente creo que no soy una buena estudiante, pero tampoco he recibido ayuda de nadie. La Pandemia no me permitió avanzar. Tampoco me enseñaron algunas cosas que pongo en práctica. La formación aquí no fue realmente buena y he aprendido por mi cuenta.

Me parece que los profesores no están cumpliendo con su trabajo. Considero que no me han enseñado técnicas de aprendizaje para avanzar satisfactoriamente.

Reflexión 1) Los participantes de este grupo, consideran que no son muy competentes en su rol de aprendizaje, además sostienen que el “I. P de M” ni los facilitadores académicos ofrecieron los mecanismos, metodologías, herramientas y destrezas para enfrentar el reto exitoso durante el evento formativo de aproximación e internalización del conocimiento.

4.2.- Yo pensaba que estaba bien formada hasta que llegué al aula, ahí me di de cuenta (sic.) de que mi formación no era mucha; allí descubrí que tengo muchas limitaciones y lagunas. Creo que mi esfuerzo ha hecho que cada vez sea mejor, pero eso no se lo debo a la universidad. Lo aprendido lo he obtenido paso a paso en el día a día. Sinceramente, creo que aquí me permitieron mejorar algo como estudiante, pero la formación fue

muy limitada y todavía tengo dudas, me sé defender, pero ¡ojo! La mayoría de las cosas las he aprendido fuera del Instituto. Me gustaría que me enseñaran estrategias para aprender a aprender, pero creo que ni los profesores las conocen.

Reflexión 2) El grupo de participantes consideró que adolecen de las competencias metacognitivas para el aprendizaje significativo, relevante y permanente. De la misma forma, el “I. P de M” no se abocó a esa fase de instrucción. En ese renglón tan significativo, descuidó sus esfuerzos en avanzar hacia una mejor calidad del evento instruccional.

4.3.- Me veo como un alumno regular, pero pudiera ser mejor si la universidad se dedicara al trabajo con los profesores. Nunca dictan un taller de nada y mi formación no se la debo a la universidad, -quiero aclarar- que mi condición de estudiante regular la he obtenido aquí en los salones con mis compañeros, donde me he comprometido a mejorar.

El asunto de las competencias es relativo y muy particular. Si me hubieran enseñado aquí en el Instituto estrategias para aprender los objetivos de Español de Venezuela, mi rendimiento estudiantil sería mejor y tendría un mejor rendimiento estudiantil, pero no fue así.

Reflexión 3) Los participantes universitarios del grupo evidenciaron un limitado nivel de competencias, metodologías y estrategias de aprendizaje. Lo alcanzado lo lograron en entornos diferentes al contexto de estudio. Por ello, su proceso de formación universitaria está condicionado al acervo de experticias metacognitivas intrapersonales.

Interpretación General de la Categoría

En relación a la categoría: “Experticia Metacognitiva del Participante Universitario”, se presentó una situación relevante. Del análisis surgieron conclusiones en las cuales se determinó el escaso nivel de competencias de aprendizaje para la aprehensión e internalización del conocimiento en

Español de Venezuela. Emergió un primer grupo de participantes universitarios que por su desempeño están caracterizados como limitados y desarticulados de la dinámica de aprendizaje.

Un segundo grupo de participantes universitarios con limitadas competencias posiblemente debido al bajo nivel de exigencias de los facilitadores universitarios en el contexto universitario. Por ello, el grupo tiene plena conciencia de sus debilidades. Así mismo, percibieron que el “Instituto Pedagógico de Miranda” no los formó instruccionalmente en estrategias y mecanismos de aprendizaje para el acercamiento y consolidación del conocimiento y sus dimensiones epistemológicas.

Finalmente, el tercer grupo de participantes determinó que al enfrentarse a la cotidianidad en el espacio educativo en situaciones de aprendizajes relevantes, lo enfrentaron con limitaciones. Por ello, no están formados académicamente para internalizar los conocimientos en la precitada unidad curricular. En consecuencia, se han formado fuera del ámbito universitario con el propósito de desarrollar el aprendizaje educativo significativo con perspectivas de calidad académica.

En conclusión por lo analizado en la presente categoría, se demostró que la autopercepción del desempeño de las competencias estudiantiles dependen de sus condiciones previas, de la calidad del facilitador académico y de la actuación del “I. P de M” en la búsqueda del mejoramiento del aspecto formativo para evidenciar niveles de aprendizajes óptimos.

Categoría “Calidad y Efectividad del Desempeño del Participante Universitario”

Unidad de Contenido.

5.1.- Considero que los alumnos de la “Universidad Pedagógica de Miranda” somos los mejores, pero parece que los profesores no están

preparados para enseñarnos a aprender. Conocen los objetivos pero no saben enseñarnos.

Saben de teoría y no de práctica. Lástima que no haya alumnos y profesores preparados para ese fin en Español de Venezuela. Ellos serían la garantía de que la educación es óptima. No, aprendí muchos contenidos en la materia. Solo algo con el Prof. Txxxxxxx Oxxxxxxx. Repetí la materia porque no había aprendido mucho y tampoco me preocupé por buscar ayuda con los profesores..

Reflexión 1) En términos generales, este grupo no se identificó con el personal facilitador universitario, no recibieron apoyo de ellos. Consideran que que no están contextualizados ni identificados con la formación de participantes de calidad.

5.2.- Considero que algunos profesores son buenos, pero hay otros que no saben lo que están haciendo. Es necesario que se actualicen, salvo el Prof. Rxxxx Qxxxxxxx y otro profesor que me enseñó algunas estrategias para aprender. Me parece que el personal docente es de poca calidad.

En la universidad hay unos alumnos muy buenos y otros muy malos. Desafortunadamente, la mayoría son piratas.

Reflexión 2) En este aspecto, se evidenció una severa crítica a la calidad de los facilitadores académicos en su formación andragógica aunque existen excepciones, tienen plena conciencia de que la generalidad de los participantes evidenció limitaciones para internalizar el conocimiento en Español de Venezuela.

5.3.- La norma es que nosotros los estudiantes somos deficientes y no tenemos una formación como para rendir en la universidad. En términos generales somos regulares. Pero nada que ver, nos defiendemos con la teoría, pero no pegamos una con la práctica.

Por lo que recibí, pienso que cualquier alumno puede ingresar en la universidad, salvo ciertas excepciones, la mayoría de los estudiantes tiene un parche en el ojo y una patica de palo.

Reflexión 3) Este grupo descalificó a casi la totalidad de los sujetos de la investigación. De acuerdo al desempeño profesional de los facilitadores, no evidencian competencias mínimas para la función andragógica en la proyección de conocimientos tan requerida para formar participantes universitario con perfiles de calidad académica.

Interpretación General de la Categoría

Nuevamente emergen juicios generalizados a partir de análisis de las entrevistas en profundidad. En tal sentido, surgió un primer grupo de participantes universitarios que consideraron que además de ellos, los facilitadores académicos están desvinculados del proceso educativo andragógico.

Así mismo, el segundo grupo de participantes universitarios evidenciaron severas limitaciones al momento de la actividad de instrucción ya que ambos componentes o sujetos de la investigación, no evidencian el despliegue de estrategias de enseñanza-aprendizaje para acometer el evento de instrucción conducentes a la transposición didáctica de los contenidos didácticos para internalizar el conocimiento en Español de Venezuela.

Finalmente el tercer grupo de participantes universitarios con otra perspectiva de análisis, pero con percepciones análogas, percibieron que el “Instituto Pedagógico de Miranda” desatendió la función rectora relacionada con los principios y postulados de calidad y eficiencia de los sujetos de estudio de la investigación. En conclusión de lo antes resaltado, existe un proceso desvinculado significativamente del evento instruccional con orientaciones de calidad hacia los logros institucionales enmarcados en la Reforma Curricular iniciada en el año 2015.

Categoría “Implicación de las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje”

Unidad de Contenido.

6.1.- Considero plenamente que mi formación en estrategias de aprendizaje no está totalmente al día. Conozco algunas que me dan resultados aceptables, pero me gustaría que el Instituto se dedicara a promover talleres o cursos en ese aspecto. En este tiempo de COVID-19, sería conveniente utilizar otras estrategias, pero no dispongo de ellas. Además está el problema de la Internet. No nos ayudan en eso buscar las estrategias de aprendizaje y no podemos mejorar el rendimiento académico.

Reflexión 1) “El Instituto Peagógico de Miranda” descuidó la gestión académica centrada en el mejoramiento profesional. Los participantes universitarios consideran que las autoridades universitarias no dedicaron su atención a subsanar este aspecto. Por consiguiente, dentro de sus estrategias de trabajo, no se abocaron al mejoramiento y actualización profesional para el mejoramiento de la educación.

6.2.- En esta etapa, en la universidad, he tenido que aprender en el salón. Ninguno de los profesores conoce o pone en práctica el conocimiento del tema de las estrategias de aprendizaje. He buscado la asesoría que necesito con el profesor Uxxxxxxx Qxxxxxxx para que me enseñe estrategias de aprendizaje y utilizarlas en mi formación educativa y para aumentar mi nivel de conocimiento. Aprendemos otras formas de aprender en la materia Español de Venezuela.

Reflexión 2) El análisis del presente aspecto, demostró que el desempeño y las competencias del participante dependen de las habilidades y destrezas cognitivas del facilitador académico, del contexto universitario, de las exigencias del contexto y del interés por su desarrollo. En general, se demostró que el “I. P de M” no jerarquizó solventar la situación académica. La desatención atenta contra el norte universitario comprometido con el país.

Interpretación General de la Categoría

En el desarrollo del análisis de la categoría, se evidenció un cuerpo de opiniones y juicios críticos. El primero de ellos, corresponde a un primer grupo de los participantes universitarios que se caracterizan sin compromisos con su labor estudiantil al desconocer la existencia de mecanismos y estrategias para el aprendizaje, entre ellos, el aprendizaje independiente, autónomo y autorregulado para acceder al conocimiento significativo, estratégico y relevante comprometidos con la transformación de la educación universitaria

En la misma perspectiva de análisis, emergió un segundo grupo de participantes universitarios conscientes de que en la unidad curricular Español de Venezuela, se evidencian diferentes niveles de calidad entre los participantes. Algunos sobresalen por sus características y formación, pero la gran mayoría no se ajusta a los requerimientos de la unidad curricular. Adolecen de mecanismos asertivos para internalizar el conocimiento en todas las dimensiones.

En síntesis, al analizar ambas tendencias, se constató una severa crítica desfavorable hacia los miembros del entorno andragógico. De la misma forma, se determinó que en el "I. P de M" no ha sinergizado esfuerzos para el mejoramiento globalizado.

Así mismo, no se instrumentan jornadas, talleres metodológicos de mejoramiento y/o optimización de crecimiento en términos de rendimiento académico al facilitarle los mecanismos subyacentes que los impongan de medios de instrucción orientados a la aprehensión e internalización de saberes en todas las facetas . Ese debe ser el principio ontoloepistemológico de este centro de estudios universitarios andragógicos.

Categoría: “Interpretación de la Interacción de los Elementos Filosóficos”

Unidad de Contenido.

7.1.- Como estudiante no me percibo formada en estrategias de aprendizaje. Sin esas herramientas no alcanzo mis objetivos de aprendizaje. Desconozco los conceptos de los elementos filosóficos, o sea, eso de epistémico, pragmático, ontológico ni axiológico de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Reflexión 1) La formación en estrategias aprendizaje no ha sido producto de una búsqueda constante ni de encuentros informales con otros participantes. Enfatizan que el “I. P de M” descuidó su filosofía instruccional y vigilancia epistémica. Así mismo, se determinó que el desconocimiento de los componentes filosóficos de las estrategias de enseñanza-aprendizaje repercuten desfavorablemente en el aprendizaje y en la internalización del conocimiento.

Al no preferenciar la importancia de estos componentes, no se tiene conciencia ni certeza de que cada uno de ellos obedece a las corrientes filosóficas del aprendizaje y las diferentes teorías del conocimiento..

7.2.- A mi modo de ver las cosas, yo como estudiante me había permitido tener unos estudios normales hasta la aparición de este gobierno de cccccc, que me privó del derecho a educarme y crecer a través del estudio organizado. En relación con mi formación académica - te puedo decir- que no tengo ideas de lo que significa epistémico, axiológico, ontológico ni pragmático. La universidad ni los profesores me han dado información que me permitan conocer eso de los principios filosóficos. Nunca había oído esas palabras.

Reflexión 2) Este aspecto del aparte previo, reitera que el “I. P de M” en su filosofía formativa e instruccional como agente de formación de

carácter andragógico desestimó la importancia de la información de lo relevante de los elementos filosóficos y las implicaciones en las estrategias de enseñanza. En consecuencia, los participantes universitarios desconocen la importancia de que cada aspecto propio.

Por ello, cada aspecto del aprendizaje está correlacionado con la interpretación, la postura interna del ser que aprende, el valor de las cosas y el sentido práctico de los saberes.

Interpretación General de la Categoría

Del mismo modo que en la categoría previa, se presentaron juicios para el análisis; el primero de ellos correspondió a los participantes universitarios con perspectivas limitadas en competencias en su proceso de aprendizaje y en el conocimiento de la importancia de los elementos filosóficos inmersos en las estrategias de aprendizaje.

En la misma línea de desatención, el “I. P de M” no preferenció la información de los elementos filosóficos. Así mismo, no percibieron el apoyo de los facilitadores para cubrir la deficiencia. Desde otro punto de análisis, un grupo conformado por participantes no se identificó estrechamente con la institución y avanzaron a través del estudio independiente en diferentes áreas del conocimiento con la perspectiva de alcanzar logros educativos.

Es preciso señalar que las dos tendencias opinaron que los facilitadores y los participantes adolecen de los mecanismos para proyectar e internalizar el conocimiento, además, del desconocimiento de las implicaciones de los componentes filosóficos de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. En síntesis epistemológica, tanto los participantes universitarios como los facilitadores académicos desconocen las implicaciones de las estrategias de enseñanza-aprendizajes para internalizar el conocimiento en Español de Venezuela y la importancia que cumplen los elementos filosóficos dentro del esquema de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Categoría “Acervo de Estrategias Cognitivas del Facilitador Académico”

Unidad de Contenido.

8.1.- Creo que soy una alumna universitaria más o menos actualizada. Sin embargo no me dieron la información necesaria para afrontar los estudios con estrategias para aprender. También me siento algo actualizada, pero no lo relacionado a las estrategias en la universidad, por eso paso trabajo en mis estudios porque desconozco muchas estrategias de aprendizaje porque los profesores no me enseñaron. Tal vez ellos tampoco las sabían. Creo que no conocen muchas estrategias de enseñanza.

Reflexión: 1) En consideración al juicio emitido por el grupo, su desactualización es producto de la inacción institucional en su fase de mejoramiento profesional. De la misma forma, se estableció que el “I. P de M”, desestimó la formación permanente de los sujetos de la investigación. Por ello, no disponen de información relacionada a las estrategias y mecanismos de aprendizaje.

8.2.- No estoy en conocimiento de muchas estrategias para aprender y los profesores, no me las han dado a conocer. Me di cuenta que me falta mucho por conocer de estrategias y otras cosas que no había estudiado suficiente. En la universidad obtuve alguna información teórica, pero creo cada día aparecen cosas nuevas, como estrategias metodológicas, por eso no creo que nadie (sic.) esté actualizado.

Reflexión 2) De acuerdo a ello, se determinó que el grupo de facilitadores académicos está desactualizado en las metodologías y mecanismos de enseñanza. El “I. P de M” desatendió este elemento tan significativo en su estructura de mejoramiento profesional en todos los sentidos. En conclusión, el grado de desactualización del facilitador académico influyó desfavorablemente en el desarrollo de los participantes universitarios.

8.3.- Trato de actualizarme diariamente, pero lo hago fuera de la universidad, porque aquí no encontré muchos elementos que debo utilizar a diario como alumno destacado, es sumamente difícil estar actualizado en el área porque el conocimiento sobre docencia cambia a cada rato y la universidad se quedó en el siglo pasado.

Conozco algunas estrategias que usa el profesor. En oportunidades asisto a buscar información en el Instituto Universitario Tecnológico “Jesús María Carreño” que queda aquí en Cúa. Ahí a veces dictan algunos cursos al comienzo de los semestres y esto medianamente me actualiza, pero en la universidad, yo creo que ni los profesores están actualizados.

Reflexión 3) Este grupo de participantes consideran y están consciente que requieren actualizarse y, de hecho, intentan lograrlo, pero al margen institucional. Por lo anterior, se infiere que la institución está distante de acometer este proceso formativo-instruccional con la debida responsabilidad y profesionalidad en la búsqueda intencionada de calidad académica.

Interpretación General de la Categoría

Nuevamente emergen tres ópticas de análisis a la situación planteada a partir de las entrevistas en profundidad que coinciden en sus apreciaciones en relación con el acervo de estrategias cognitivas del facilitador académico.

En ese sentido, se consideró que en el juicio crítico los participantes universitarios y los facilitadores académicos no evidenciaron un alto grado de conocimiento de mecanismos asertivos para proyectar y aprehender asertivamente el conocimiento, por ello, se determinó que no están plenamente actualizados en los mecanismos de enseñanza-aprendizaje. .

En la misma perspectiva, coincidieron en afirmar que el “I. P de M” ha hecho caso omiso al proceso de mejoramiento de la calidad institucional. Por ello, están conscientes de las necesidades de actualización en estrategias estratégicos. Así mismo se determinó que no han recibido los insumos y la

formación adecuada en su contexto universitario. Por lo anterior, la orientación filosófica debió dirigirse a mejorar sus competencias en el área claves de estrategias de aprendizaje-enseñanza. Es preciso resaltar que los componentes metodológicos para acceder al conocimiento constituyen el eje fundamental del proceso andragógico en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

FASE III

Análisis Relacional de Categorías

Informantes Clave. Participantes universitarios

El primer aspecto a considerar en el análisis relacional de categorías de los datos suministrados por los informantes clave: Participantes Universitarios, lo constituyó la categoría central de la investigación: “Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje” asociada a las “Competencias Previas” para internalizar el conocimiento cuyos resultados develaron dos aspectos significativos:

Por una parte, los participantes universitarios evidenciaron un escaso nivel de experticia de mecanismos y herramientas metacognitivas para la aprehensión y capitalización del aprendizaje. Desde otra perspectiva, los facilitadores académicos no disponen del repertorio de estrategias de enseñanza en el contexto orientadas a la fase conclusiva de proyección del conocimiento y sus dimensiones.

Es conveniente resaltar que los participantes universitarios iniciaron su proceso formativo con una serie de limitaciones que prevalecieron en su fase de instrucción debido a que el “Instituto Pedagógico de Miranda” no contempló jornadas de inducción ni actualización relacionadas, entre otros aspectos, a las destrezas cognitivas y metacognitivas.

En relación a la experticia metacognitiva de los participantes universitarios, esta categoría se señaló como referencia de partida, además de la percepción de las diversas posturas para afrontar el reto de la aprehensión del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela. Por lo expresado, se debe resaltar una relación proporcional entre las categorías: mientras más limitado o escaso es el nivel de experticia de estrategias metacognitivas, el nivel de complejidad para la aprehensión e internalización evidencia mayor grado de dificultad.

En otra perspectiva, se apreció que los participantes universitarios y los facilitadores académicos no percibieron respuesta institucional en función de solventar sus limitadas competencias estratégicas. Por ello, coincidieron en determinar que el contexto universitario no enfatizó ni priorizó los mecanismos asertivos para superar las limitaciones.

El siguiente aspecto que se consideró por la importancia en la investigación, lo determinó la categoría: “Contexto Educativo Universitario”. Ello, es importante por la influencia que ejerce sobre el participante universitario, la contextualización y la intención de aprender. En el análisis de esta categoría, se establecieron niveles muy similares relacionados con el nivel de competencias mínimas que no posibilitaron el acceso al conocimiento y la percepción de lo que ello implica.

Como punto de referencia, las competencias previas del participante en estrategias metacognitivas de aprendizaje constituye la base fundamental de las relaciones que se establecen entre las principales categorías de la investigación, por ello, el grado de competencias del participante universitario influye significativamente en la calidad de su aprendizaje. En este sentido, el grado de competencias previas del participante universitario constituye la condición inexcluyente para abordar el aprendizaje significativo y permanente.

La primera gran relación entre categorías emergentes de la investigación, lo conformó el binomio: “Estrategias Metacognitivas” y “Competencias Previas” en estrategias de aprendizaje del participante

universitario. Ambas se complementan por diferentes razones.

Una de ellas, es la implicación recurrente de los mecanismos para acceder al conocimiento que inciden proporcionalmente en la aprehensión de los saberes. Por ello, se convierten en una relación directamente proporcional en efectividad para la calidad del participante, en consecuencia, al evidenciar un nivel o índice limitado de formación epistemológica en destrezas metacognitivas el acceso a la información y al saber no se complementan recíprocamente.

Producto de los resultados arrojados por las entrevistas en profundidad, entre las dos categorías anteriores se evidenció que en el “Instituto Pedagógico de Miranda”, existe una desvinculación entre ellas. En consecuencia, las competencias iniciales no están asociadas a la calidad y al nivel de exigencias en Español de Venezuela. En ese sentido, el “I. P de M” desatendió la preferencia ontológica y axiológica en la formación y capacitación de los participantes universitarios en diferentes aspectos del aprendizaje y sus dimensiones y muy específicamente, el de las estrategias metacognitivas.

Lo planteado, sugirió como elemento constructivo, examinar la epistemológico y lo pragmático de sus competencias y sus capacidades metacognitivas. En consecuencia, esta relación no se evidenció en Español de Venezuela. La relevancia de la relación radica en el hecho de que esta combinación de factores determina, en alguna medida, la concepción que tiene el participante universitario en su proceso de formación global y se evidencia por la dimensión que se vincula a las demás categorías.

En tal sentido, la investigación proyectó una dimensión definida: la generalidad de participantes con bajo nivel de competencias previas que no se ajusta a lo que debe prevalecer en el contexto universitario ya que la exigencia es relativa, por ello, consideran que no han sido formados dentro del recinto universitario.

En conclusión: los participantes universitarios consideraron que la formación recibida en estrategias, destrezas y mecanismos metacognitivos no le permitió el acceso sistemático al conocimiento ni evidenciar mayores logros de rendimientos académicos .

En ello, la interacción universitaria no se centró en la formación de participantes universitarios idóneos para asumir el evento de instrucción con rasgos de efectividad y competencia, por ello, no ha gestionaron esfuerzos para optimizar los recursos conducentes a una mejor preparación académica de la dualidad participantes universitarios-facilitadores académicos.

Es importante el reconocimiento de sus limitaciones en el sentido estricto cuando percibieron que el “I. P de M” no generó respuestas coherentes a sus necesidades. En ese sentido, priorizaron la actitud crítica ante su proceso de formación y los requerimiento y a la vez, realizaron un análisis al contenido programático de la unidad curricular Español de Venezuela que fue considerado desactualizado y al margen de las corrientes postmodernistas educativas.

Esta situación se repitió una vez más cuando se analizó la categoría: “Calidad y Efectividad del Desempeño del Facilitador Académico”. En este sentido, se consideraron dos elementos relevantes: el primer aspecto, el desempeño del facilitador académico, la asertiva selección de la estrategia pertinente con el objetivo instruccional, la efectividad del acervo de estrategias cognitivas empleada como recursos metodológicos para el desarrollo de las actividades andragógicas para facilitar la internalización del conocimiento y el segundo elemento, la aplicación de insumos teóricos alcanzados durante la praxis profesional dentro del contexto universitario en situaciones reales y concretas de enseñanza-aprendizaje.

En relación a la calidad y efectividad de las estrategias administradas por los facilitadores académicos, los participantes consideraron que disponen de información teórica sobre el proceso de enseñanza, pero marcadas limitaciones para aplicarlas en el aula. Del juicio anterior se desprendió que

su formación enfatizó en el aspecto teórico, pero obvió los métodos, técnicas, estrategias y procedimientos para el aprendizaje.

Entre los efectos relevantes de la interconexión y la vinculación de los análisis de las categorías previas sintetizadas en los párrafos precedentes de la investigación, estas están relacionadas con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las competencias previas de los participantes en estrategias de aprendizaje, la percepción ontológica del contexto educativo universitario andragógico, la experticia metacognitiva de los participantes universitarios y la calidad y efectividad del desempeño del facilitador académico.

Se debe señalar enfáticamente que se erigen hermenéutica y gnoseológicamente como la orientación epistemológica que sustentan la investigación, toda vez que constituyen la esencia metodológica y/o los mecanismos a seguir para alcanzar el ciclo conclusivo para internalizar el conocimiento. En ello, radica la transversalización de las categorías de análisis.

Otro aspecto de gran interés, lo constituyó la categoría: “Experticias Metacognitivas del Participante Universitario” y la transversalización con las demás categorías como marco referencial para acceder e internalizar el conocimiento en el contexto andragógico. Al respecto, se resalta que el facilitador académico es responsable de la formación en contenidos teóricos y prácticos para propiciar un clima satisfactorio para acceder significativamente al saber.

En relación a la categoría, se presentó una situación realmente interesante. En el desarrollo del análisis surgió un contexto de conclusiones que expresó un escaso nivel de competencias estratégicas para la aprehensión e internalización del conocimiento en Español de Venezuela. En este caso, se resaltó que por su desempeño, están caracterizados como limitados y desarticulados de la dinámica de aprendizaje con escasas fortalezas en sus destrezas como participantes de calidad educativa.

No obstante, los participantes se percibieron competentes, probablemente debido al bajo nivel de exigido por los facilitadores académicos en el contexto universitario. Debido a ello, asumieron plena conciencia de sus debilidades y además coincidieron que el Instituto no los preparó metodológicamente en estrategias, esquemas y mecanismos de aprendizaje.

Otro aspecto de gran significación lo constituyó: “La Implicación de las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje” para internalizar el conocimiento. Al respecto, la casi totalidad del grupo señala que las implicaciones tácitas de este factor corresponde de manera taxativa y explícita al mejoramiento profesional, personal, a la aprehensión y optimización del conocimiento de acuerdo al planteamiento epistemognoseológico del agente de enseñanza en su práctica andragógica en Español de Venezuela.

No obstante lo planteado, los resultados arrojaron que los participantes universitarios desconocen la intencionalidad de su implicación en la internalización del conocimiento y el rendimiento académico. Este factor, estableció una relación entre esta categoría y la categoría “Experticia metacognitiva del participante”, toda vez que enfatizaron en opinión análoga que el resultado de esta categoría es el objetivo utilitario del empleo de estrategias metacognitivas en la internalización del saber.

Siguiendo la tendencia del análisis e interpretación de las categorías previas y su vinculación directa con los análisis de las seis categorías precedentes, se consideró el impacto de la categoría: “Interpretación de los Elementos pragmáticos, ontológicos, axiológicos y epistémicos” de las estrategias de aprendizaje.

Es preciso resaltar que de la percepción de los participantes universitarios sugirió una matriz de respuesta totalmente coincidentes. Como consecuencia de lo planteado, los participantes universitarios no están familiarizados con los términos que constituyen la categoría y desconocen su aplicación en la filosofía y connotación para el concepto de estrategias de

aprendizaje. Desde otra perspectiva, su connotación es desconocida por la generalidad de los participantes universitarios en Español de Venezuela.

Además del juicio analítico precedente, la inducción sistematizada a la comprensión de los términos no fue priorizada por acción institucional; en ese sentido, no jerarquizó las implicaciones en las estrategias de aprendizaje en los contenidos programáticos de la unidad curricular Español de Venezuela.

Finalmente, de la última categoría de los Participantes Universitarios: “Acervo de Estrategias Cognitivas del Facilitador Académico”, emergieron ópticas de análisis a partir de las entrevistas en profundidad. En ese sentido, los participantes universitarios consideraron que los facilitadores académicos no evidenciaron un alto grado de conocimiento de mecanismos asertivos para la proyección de sus conocimientos orientados a internalizar el conocimiento. Así mismo, se estableció que no están actualizados en mecanismos de enseñanza.

También se determinó que el “I. P de M” no impulsó el proceso de mejoramiento de la calidad institucional. Por ello, están conscientes de las necesidades de actualización en estrategias de enseñanza. Adicional a lo anterior, no han recibido la formación adecuada en su contexto universitario.

En síntesis, la orientación ontológica y axiológica debe dirigirse a mejorar sus competencias en áreas claves como los niveles de estrategias de enseñanza y esto no ha ocurrido en el seno del “Instituto Pedagógico de Miranda”. En controversia epistémica a los resultados de la aseveración anterior, es preciso resaltar que los componentes metodológicos para acceder al conocimiento constituyen el eje fundamental andragógico en la precitada institución.

En la conclusión global del análisis relacional de categorías de los Participantes Universitarios, es preciso resaltar inequívocamente que la transversalización de los aspectos formales de las categorías evidenció un evento andragógico inestable, incompleto, descontextualizado e inconexo en la interconexión entre ellas. Contradicción que imprime reorientar los

principios filosóficos de las estrategias de aprendizaje y sus implicaciones en la internalización del conocimiento en Español de Venezuela.

FASE I

Presentación de las Matrices de Categorías. Facilitadores académicos

Cuadro 13

Matrices de categorías B. Facilitadores académicos

Nº	Identificación de las Categorías
1.-	Administración de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje
2.-	Competencias Previas
3.-	Contexto Educativo Universitario
4.-	Experticia Metacognitiva del Participante Universitario
5.-	Calidad y Efectividad del Desempeño del Facilitador Académico
6.-	Implicaciones de las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje
7.-	Interpretación de la Interacción de los Elementos Filosóficos
8.-	Acervo de Estrategias Cognitivas del Facilitador Académico

FASE II

Interpretación General de las Categorías. Facilitadores académicos

Categoría (s): Administración de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje” y “Competencias Previas”

Unidad de Contenido.

1 y 2. **1** Ingresé al “I. P de M” en el año de 2015 por Concurso de Oposición y/o Méritos. En mis dos primeros semestres tuve infinidad de situaciones difíciles, me iniciaba en el sistema de Educación Universitaria.

Al inicio de mi gestión como facilitador universitario, presentaba muchas fallas, pero poco a poco las fui superando por iniciativa propia. En el Departamento de Lengua y Literatura, no encontré asesoría para solventar mis deficiencias con los componentes de estrategias de enseñanza que facilitaran mi praxis andragógica en Español de Venezuela. Así mismo se aprecia en muy limitado nivel de estrategias de aprendizaje en los participantes académicos.

Reflexión 1) El facilitador académico avanzó personalmente en un proceso autónomo. Afirma que el “I. P de M” hizo poco por él y por los participantes universitarios para superar sus fallas en estrategias cognitivas y metacognitivas en la dinámica formativa-instruccional.

1 y 2. **2** Ingresé a la docencia universitaria por vocación; no soy un excelente facilitador, pero creo que cumplo mi función con resultados eficientes. He obtenido información teórica aquí en el Instituto, pero creo que falta algo sobre la práctica andragógica. Desconozco de muchas estrategias de enseñanza. También puedo resaltar que el nivel de los participantes es bajo.

Reflexión 2) Esta tipología de facilitador académico coincide con el anterior facilitador. Afirma que el “I. P de M” no le proporcionó los insumos teóricos ni prácticos para el eficiente desempeño de calidad andragógica. En otra perspectiva, la información para los sujetos de estudio fue limitada.

1 y 2.3 Soy una profesora promedio y debo reconocer mis fallas, por ello, no estoy contextualizada para la educación andragógica ni para insertarme en la modalidad universitaria con niveles de proyección de conocimientos, pero como el nivel de exigencia de los participantes es muy limitado, considero que soy eficiente en mi praxis.

Reflexión 3) En la misma perspectiva anterior, la facilitadora no dispone de las herramientas metodológicas ni cognitivas para la praxis andragógica, pero enfatiza en su búsqueda. No recibió las competencias en estrategias de aprendizaje acordes que requiere para desarrollar su praxis universitaria adecuada y satisfactoriamente, pero el limitado nivel de exigencia de los participantes la hace percibir como eficiente en su labor.

Interpretación General de las Categorías

Las dos primeras categorías consideradas en el análisis: “Administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje” asociada a “Las Competencias previas” de los facilitadores académicos, están relacionadas estrechamente. Por ello, se plantearon como primeras interrogantes en la investigación al representar un rol significativo en el desempeño y en la percepción de los participantes universitarios en el evento de formación.

En tal sentido, la revisión de las entrevistas en profundidad administradas a los facilitadores académicos, develó una situación de especial relevancia contemplada en la formulación de los objetivos de la investigación y de suma importancia en el desarrollo del análisis. El acervo epistemo-gnoseológico de estrategias para la enseñanza constituye el factor principal en la percepción y consolidación del evento formativo andragógico .

En la línea de análisis emergieron juicios críticos. Inicialmente, los facilitadores académicos identificados con los números uno y dos, opinaron que ambas categorías están en relación directa. La realidad de la investigación determinó que existe una generalidad de facilitadores académicos y participantes universitarios que adolecen de variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la praxis andragógica e ingresaron al “I. P de M” con severas limitaciones en el plano cognitivo y metacognitivo y estimaron que el Instituto no le facilitó la totalidad de las herramientas en términos de conocimientos y destrezas que les permitieran interactuar exitosamente en su contexto de educación universitaria.

De ello, tácitamente se infiere la desarticulación del proceso instrucción-aprehensión en la fase de proceso instruccional.

La facilitadora académica identificada con el número tres, concluyó que los participantes universitarios y los facilitadores académicos evidenciaron en su desempeño academicista un índice de competencias teóricas consideradas como inadecuadas y limitadas.

Los tres segmentos, consideraron que el contexto universitario no ha cumplido su trabajo formativo en la búsqueda de acciones con la intención de subsanar lo requerido en Español de Venezuela..

Así mismo, la facilitadora identificada con el número tres determinó que el acceso al proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje no conllevó significativamente a un óptimo evento de formación e instrucción académica relevante y significativo motivado al limitado insumo de herramientas, mecanismos cognitivos y metacognitivos para optimizar la aprehensión e internalización del conocimiento en Español de Venezuela

Categoría: “Contexto educativo universitario”

Unidad de Contenido.

3.1.- Ingresé como profesor al “Instituto Pedagógico Siso Martínez” en 2017. Desde mi ingreso hasta hoy, no he sido objeto de supervisión alguna. Por lo que mi función docente la cumplo con relativa normalidad a pesar de mi limitado repertorio de mecanismos de enseñanza para cumplir a cabalidad mi función instructora. También debo acotar que el Instituto no se aboca a su función supervisora

Reflexión. 1) El nivel de exigencia de los participantes universitarios no es significativo y por ello, el facilitador académico no está realmente formado para desarrollar la función instructora con calidad y eficiencia. Se evidenció que el nivel de exigencia de los participantes es relativo.

3.2.- En el contexto del Instituto actúo en un clima armónico para desempeñar mi trabajo. No obstante, me autoevalúo y percibo que no cumplo a cabalidad un buen trabajo como facilitador de conocimientos. Siento que no estoy preparado para ello. Voy al salón donde imparto la cátedra de Español de Venezuela y siento que no voy en línea de avance.

Reflexión 2) El facilitador académico consideró que su formación es limitada y condiciona su desarrollo al “I. P de M”. En definitiva, se formó durante su praxis académica, pero su formación inicial no le permitió otros avances académicos. El nivel de exigencia es pertinente con las competencias.

3.3.- Como facilitadora exijo poco y los participantes no manifiestan tener competencias en aprendizajes ni metodologías, pero insisto en exigirle hasta el extremo de hacerlos producir conocimientos. De no ser por otros facilitadores del Pedagógico de Miranda, no podría desempeñarme eficazmente como facilitadora en esta cátedra tan exigente. Honestamente, creo no tengo las herramientas para cumplir un trabajo docente con niveles

de calidad. Aprendo con los facilitadores en jornadas laborales informales voluntarias.

Reflexión 3) En este aspecto, la facilitadora académica percibe que no es exigida en su función facilitadora motivado al limitado nivel de competencias de los participantes universitarios. Además, determina que el Instituto no le ha proporcionado el mínimo de competencias necesarias para enseñar y así poder enfrentar las responsabilidades que debe cumplir.

Interpretación General de la Categoría

En el análisis de esta categoría, los facilitadores identificados como número uno y dos, develaron una disociación entre el contexto estudiantil y la percepción del facilitador académico sobre la formación del participante. Consideraron que sin disponer de un repertorio extenso de estrategias metodológicas, lo hacen de manera acertada. Así mismo, la facilitadora académica identificada como número tres, estimó que la formación lograda es adecuada para solventar la problemática encontrada en el aula.

En conclusión, estiman que su proceso de formación está descontextualizado y es inadecuado para resolver la problemática dentro del recinto educativo.

De la misma forma, la facilitadora académica identificada como número tres, reconoció la existencia de una serie de retos en la praxis andragógica que debe superar ya que su formación no es la adecuada para resolverla exitosamente. En síntesis, Los facilitadores académicos reconocen sus limitaciones y sostienen que ha sido imperativo aprender en el proceso. En ello, influye el limitado nivel de competencias metodológicas necesarias y requeridas para desarrollar la acción educativa cabalmente.

En consecuencia, consideraron que el “I. P de M” no le proporcionó las competencias requeridas para el desempeño exitoso en términos de logros y retos de acuerdo con la calidad de la enseñanza actual, nivel de exigencia y

formación académica relevante. Adolecen de mecanismos que le permitan desarrollar a cabalidad el trabajo andragógico.

Categoría: “Experticia Metacognitiva del Facilitador Universitario”

Unidad de Contenido.

4.1.-Estoy consciente de que todos los profesores no son buenos; algunos nos hemos preparado para los cambios, pero otros no, yo diría que la mayoría, todavía no se han adaptado a la nueva situación laboral producto de la Pandemia del COVID-19. No nos hemos actualizado.

Reflexión 1) La posición anterior cuestiona la potencial calidad, eficiencia y el óptimo desempeño académico de la mayor parte de los facilitadores debido a que no están actualizados ni contextualizados en el emergente panorama educativo.

4.2.- Me parece que no hay buenos facilitadores en la especialidad de Lengua y Literatura y específicamente en Español de Venezuela, pero eso no significa que no los haya; algunos se quedaron en el tiempo pasado y no hemos hecho los esfuerzos necesarios para adecuarnos ni actualizarnos en el área de estrategias de enseñanza.

Reflexión 2) A pesar de la calidad y ética de los facilitadores académicos, algunos presentan otro nivel de compromiso con la docencia y con la deseabilidad de enseñar..

4.3.- En el Instituto no se actualiza a las facilitadoras académicas. No hay un programa de formación y mejoramiento profesional, ni siquiera un curso de actualización. Creo que la mayor parte de cuerpo de facilitadores académicos no podemos trabajar cabalmente con tantas limitaciones. Eso sucede aquí en Cúa.

Reflexión 3) La facilitadora académica, no evidenció compromiso sustantivo con la educación andragógica y esto es motivado a la falta de

actualización académica. Enfatiza que el Instituto no dispone de un cronograma planificado de mejoramiento personal ni profesional de acuerdo con los nuevos tiempos de Pandemia del COVID-19.

Interpretación General de la Categoría

El análisis de la categoría, dejó al descubierto una información de gran interés en la investigación. La totalidad de los facilitadores académicos evidenciaron una cuestionable calidad del facilitador académico universitario. Resaltan que los facilitadores se perciben como desactualizados para las actuales innovaciones del proceso educativo en virtud de la ausencia de una política de desarrollo profesional por parte de la universidad en los tiempos de la Pandemia del COVID-19.

De la misma forma, no se consideran académicamente preparados ni formados en todos los aspectos instruccionales. Como consecuencia de ello, no ofrecen a los participantes universitarios variedad de estrategias cognitivas para el aprendizaje significativo en Español de Venezuela.

Categoría: “Calidad y Efectividad del Desempeño del Facilitador Académico”

Unidad de Contenido.

5. 1.- Considero que no se están formando óptimos facilitadores, ya que presentamos muchas limitaciones en cuanto a su desempeño académico orientados por metodologías pertinentes de actualización andragógica. No obstante, me considero buen facilitador a pesar de mis limitaciones.

Reflexión 1) El facilitador académico no se percibe formado para proyectar el conocimiento a través de metodologías de enseñanza, por ello, evidencia limitaciones en su praxis andragógica.

5. **2.-** Aquí hay de todo un poco. Trabajamos buenos y regulares facilitadores, pero, por lo general, tenemos competencias muy limitadas.

Reflexión 2) En términos generales, las competencias cognitivas de algunos facilitadores deja mucho suspenso epistémico. La generalidad no evidencian buen nivel de formación. Me considero buena facilitadora en el Instituto.

5. **3.-** A veces no sé si estoy haciendo mi trabajo porque prácticamente la gran mayoría de nuestros participantes y facilitadores tienen muchas limitaciones; creo que esto se debe a la pobre conducta de entrada que presentan al ingresar al Instituto. Me percibo como facilitadora de buen rendimiento.

Reflexión 3) La mayoría de los facilitadores académicos que prestan sus servicios educativos en el “I. P de M”, evidencian severas limitaciones y esto se debe al bajo grado de competencias con las que ingresa el participante universitario, así mismo por al bajo nivel de exigencia motivado a la misma conducta.

Interpretación General de la Categoría

En líneas generales, los facilitadores académicos universitarios consideran que la gran mayoría de ellos, presenta un limitado nivel o grado de competencias. Lo anterior incide en la calidad y efectividad del facilitador académico frente a la praxis andragógica en Español de Venezuela, aunque hay excepciones.

En la generalidad de los casos, estimaron que no están académicamente formados en mecanismos de proyección del conocimiento. Por lo anterior, este hecho es consecuencia de su limitado grado de competencias previas y el mínimo nivel de exigencia por parte del participante universitario, las exigencias del personal de facilitadores académicos y la desatención de la función rectora de las autoridades del

“Instituto Pedagógico de Miranda” en la búsqueda de los mecanismos para subsanar la situación planteada.

En líneas generales, existe una severa crítica interna de los sujetos de estudio a la función formativa institucional.

Categoría “Implicación de las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje”

Unidad de Contenido.

6.1.- Considero plenamente que mi formación como facilitador en estrategias de enseñanza no está totalmente al día. Conozco algunas que me dan resultados aceptables, pero me gustaría que la universidad se dedicara a promover talleres o cursos de actualización en ese aspecto. En este tiempo de pandemia, sería conveniente utilizar otras estrategias.

Reflexión 1) “El Instituto Pedagógico de Miranda”, ha descuidado la gestión académica centrada en este aspecto. Por ello, considera que las autoridades, deben abocarse al mejoramiento y actualización profesional.

6. 2.- Soy facilitadora académica desde hace cuatro años y he tenido que aprender con la práctica rutinaria. He buscado asesoría con el profesor Sxxxx Bxxxxxxx que tiene experiencia como facilitador, no obstante, prevalecen las limitaciones en estrategias de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos adquieran otras formas de aprender los contenidos de la unidad curricular Español de Venezuela. Mucho de lo aprendido corre por mi interés para ayudar a los participantes. También me considero buena facilitadora en mi praxis andragógica.

Reflexión 2) El análisis del presente aspecto, demuestra que la autopercepción del desempeño y las competencias profesionales dependen en mucho de sus condiciones previas. No obstante, existe una actitud pasiva en relación al acercamiento de estrategias de enseñanza. Si el Instituto no produce resultados; los facilitadores no se esfuerzan por buscarlas.

Interpretación General de la Categoría

En el desarrollo del análisis de la categoría, se evidenció que el facilitador académico identificado con el número uno, no está plenamente comprometido con el “I. P de M”, por ello, no se ajusta a los requerimientos de la unidad curricular como consecuencia de esa desactualización en estrategias de enseñanza. También considera que la Institución, ha desatendido los programas de actualización curricular. De la misma forma, la facilitadora académica identificada con el número dos expresó una severa crítica constructiva entre los miembros del cuerpo de facilitadores académicos en general.

Además, consideran que el “Instituto Pedagógico de Miranda”, debe sinergizar esfuerzos para instrumentar jornadas, talleres y metodologías de adecuación, mejoramiento y/o optimización de crecimiento personal con mecanismos y medios subyacentes de instrucción y/o difusión orientados a la proyección de los saberes en todas sus dimensiones que repercutan en el rendimiento académico. Ese debe ser el principio ontológico y axiológico de este centro de estudios universitario.

Categoría: “Interpretación de la Interacción de los Elementos Filosóficos”

Unidad de Contenido.

7. 1.- Como facilitador académico me percibo limitadamente formado en estrategias de enseñanza. Sin embargo, con las herramientas que dispongo, alcanzo mis objetivos de enseñanza. Soy consciente de que no me he preparado cabalmente para brindar lo mejor de mí. Mi formación fue generalizada y no estoy contextualizado con la connotación epistémica, pragmática, ontológica y axiológica de las estrategias de enseñanza y sus

implicaciones en la capitalización del aprendizaje y el rendimiento académico.

Reflexión 1) La formación en estrategias de enseñanza ha sido producto de una búsqueda constante. No obstante, enfatiza que el Departamento de Extensión Universitaria o quien ejerza esa función, descuidó su filosofía instruccional en gran medida. Por ello, desconoce que cada elemento filosófico cumple un rol dentro del esquema estratégico de aprendizajes. Al no preferenciar su importancia, no se tiene conciencia de la correspondencia con las corrientes filosóficas del aprendizaje y también, de la enseñanza.

7. 2.- Desde mi punto de vista, mi función como facilitadora me permite tener satisfacciones académicas limitadas, sin embargo la Pandemia del COVID-19, limitó mi derecho a laborar y crecer a través de la instrucción sistematizada. Soy de la opinión que la universidad debe instrumentar talleres, jornadas u otros cursos que me permitan minimizar las fallas en materia de estrategias de enseñanza. Tampoco en mi carrera como docente, el “I. P de M” se preocupó por explicarme la trascendencia de los principios filosóficos.

Reflexión 2) Este aspecto del aparte previo, reitera que el “I. P de M”, en su filosofía instruccional como agente de formación de carácter andragógico desestimó el aspecto relacionado con la instrucción en materia de mecanismos asertivos de fijación, aprehensión e internalización del conocimiento en todas sus dimensiones. En consecuencia, cada aspecto propio del aprendizaje-enseñanza está correlacionado con la interpretación, la postura interna del ser que aprende, el valor de las cosas y el sentido práctico de los saberes.

Interpretación General de la Categoría

En el análisis de la categoría, surgieron dos vertientes de consideración por su significación e importancia. En consecuencia, el facilitador académico identificado con el número uno, presenta consideraciones que corresponden a la práctica andragógica formativa. Evidencia en su práctica profesional perspectivas limitadas en competencias para el evento de proyección de saberes.

Estima que aprende en forma autorregulada e independiente y evidencia un limitado conocimiento de la importancia de los principios filosóficos inmersos en las estrategias y mecanismos cognitivos metodológicos para la proyección del conocimiento durante su evento de instrucción. Gestiona los insumos de proyección a través de su interés epistémico.

En la misma perspectiva, la facilitadora académica identificada con el número dos, coincide en afirmar que no ha sido objeto de jornadas de proyección de la importancia de los elementos filosóficos de la estrategias de enseñanza-aprendizaje y sus implicaciones en la internalización del conocimiento y su impacto en el índice académico. Del mismo modo afirman que el evento formativo es limitado y descontextualizado. En conclusión filosófica: estos principios cumplen roles en el aprendizaje-enseñanza y en la internalización de los conocimientos.

Categoría “Acervo de Estrategias Cognitivas del Facilitador Académico”

Unidad de Contenido.

8.1.- Creo que soy un facilitador universitario relativamente actualizado. Conozco la información necesaria relacionada con mi función como instructor. Me siento algo actualizado en estrategias de enseñanza. No

sé si estaré muy actualizado porque desconozco en alto grado el repertorio de estrategias de enseñanza. Además, el “Instituto Pedagógico de Miranda” ha desatendido la actualización en muchas facetas de su gestión.

Reflexión 1) Considera que su formación no es adecuada y las autoridades del “Instituto Pedagógico de Miranda” obviaron la formación epistémica, sin embargo, perciben que no disponen de toda la información relativa a las estrategias de enseñanza.

8.2.- La actualización la adquirí día a día fuera de la universidad. Considero que no estoy bien formada en los mecanismos de enseñanza y la universidad no se preocupó de cubrir esa deficiencia por eso, no estoy bien actualizada. Hay elementos nuevos como estrategias metodológicas cognitivas, por eso creo que no estoy actualizada. Considero sé muy poco sobre el proceso formativo en mecanismos de enseñanza.

Reflexión 2) La facilitadora académica, considera que está desactualizada. En términos globales, considera que su grado e índice de actualización es limitado o escaso.

8.3.- Como facilitadora responsable trato de actualizarme diariamente, pero lo hago fuera de la universidad a través de la web, porque allí no encontré muchos elementos que debo utilizar en mi trabajo diario como facilitador destacado. Mira, es sumamente difícil estar actualizado en el área educativa y del conocimiento general. Además, la universidad se desconectó de la función rectora. Se quedó en el siglo pasado.

Reflexión 3) La facilitadora en general, está consciente de la urgencia de adecuación y actualización en relación a las estrategias de enseñanza. En conjunto, consideran que la universidad ha dedicado su función rectora a otras direcciones y ha descuidado este aspecto primordial para la formación de los recursos educativos. La institución está institución está muy distante de la fase de mejoramiento profesional.

Interpretación General de la Categoría

Al interpretar las consideraciones, los facilitadores académicos en general, consideraron que evidencian un bajo o escaso nivel de actualización de los aspectos puntuales de la significación de las implicaciones de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el espacio de instrucción andragógica. Consideran la desacertada política de mejoramiento profesional como una situación irregular que se debe acometer en función de subsanar las consecuencias de lo que esto significa.

Los facilitadores académicos con plena autoconciencia y certeza de su situación, estiman urgente el requerimiento de actualización en el tópico estratégico. En la misma perspectiva, consideran que no fueron objeto de formación en el contexto universitario para desempeñar cabalmente la función orientadora. Por lo tanto, lo resaltado no conlleva a mejorar sus competencias en áreas claves como la los niveles de estrategias de aprendizaje-enseñanza.

FASE III

Análisis Relacional de Categorías.

Informantes clave. Facilitadores académicos

El primer aspecto que se consideró en el análisis relacional de categorías de la presente investigación, lo constituyó la categoría principal del estudio: “Administración de las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje” asociada a “Competencias Previas” de los Facilitadores Académicos, cuyos resultados develaron un limitado o escaso nivel de competencias previas en metodologías, herramientas y destrezas cognitivas para la proyección del conocimiento que originan ópticas fundamentales para la consideración.

Una de ellas, es el bajo nivel de exigencia que evidenciaron los facilitadores académicos en Español de Venezuela motivado a las limitaciones de estrategias cognitivas durante su praxis andragógica, el nivel de las experticias metacognitivas de los participantes universitarios y el escaso nivel de compromiso que evidencia el “I. P. de M” a través de los diferentes departamentos, entre ellos, la Subdirección Académica de Extensión Universitaria para subsanar planteada planteada.

Por ello, es prioritario instrumentar eventos formativos e instruccionales que requiere elevados índices de eficiencia y calidad académica. No obstante, es resaltante enfatizar que el agente de enseñanza inició su labor andragógica con limitaciones que prevalecen durante la práctica profesional. De la misma forma, los participantes evidenciaron severas limitaciones en su formación general para enfrentar un proceso formativo de calidad. Además de ello, han desestimado la función rectora al no establecer políticas de planificación de programas de al no sentirse identificado con la filosofía educativa.

Estos factores expresan tácitamente el elevado índice de limitaciones en la dinámica andragógica en la unidad curricular Español de Venezuela. Esta situación se vincula preeminentemente con las debilidades del proceso educativo andragógico universitario.

El limitado acervo de estrategias cognitivas en la administración de estrategias de enseñanza explica parcialmente el nivel de competencias evidenciadas por los participantes universitarios al momento de asumir sus responsabilidades en el recinto de aprendizaje e inciden desfavorablemente en los índices de aprehensión, capitalización e internalización de los conocimientos en Español de Venezuela.

Desde otro ángulo de análisis hermenéutico, se determinó que la categoría: “Calidad y Efectividad del Desempeño del Facilitador Académico”, el acervo de estrategias cognitivas del agente de enseñanza y la subyacente implicación de estos tres factores de calidad y ejecución en la práctica

educativa universitaria, están estrechamente vinculados a la calidad axiológica y ontológica del participante universitario para proyectarse como agente de transformación socio-educativo que requiere el país.

Es importante resaltar en relación a los contenidos didácticos del programa curricular de Español de Venezuela, que estos no han experimentado actualizaciones periódicas por lo que el personal facilitador de aprendizajes los administra y proyecta a discreción; vale escribir, el facilitador tiene la potestad de reestructurarlos total o parcialmente o, en su defecto, mantenerlos en su versión original. Lo planteado genera diferentes enfoques educativos a partir de la discrecionalidad del facilitador con las implicaciones del caso.

Asimismo, los facilitadores académicos coincidieron en señalar y reconocer que el participante universitario evidenció un muy bajo nivel de competencias previas, aunque con excepciones. La afirmación se vinculó al bajo grado de competencias del facilitador académico y con ello, responsabilizaron a la institución de esta situación en virtud de la ausencia de un verdadero proceso de administración, adecuación y en algún caso, de optimización del acervo de herramientas cognitivas del facilitador académico y la poca efectividad de reacción gerencial para solventar las deficiencias.

Otro evento de significó de vital relevancia en la investigación, lo constituyó la identidad del agente de enseñanza con el “Contexto Educativo Universitario”. En relación a este aspecto, los facilitadores coincidieron en señalar que prevalece una marcada falta de identidad profesional entre ellos y el contexto universitario.

Por ello, los participantes consideraron que los facilitadores, en algunos casos de excepción, evidenciaron un bajo nivel de exigencias en Español de Venezuela y este factor limitó el rendimiento académico, la transposición didáctica para transformar el conocimiento técnico y académico en un saber a ser enseñado y esto obedeció al limitado acervo de estrategias cognitivas para proyectar el conocimiento técnico.

En correspondencia con la relevancia de esta investigativa, la categoría “Acervo de Estrategias Cognitivas del Facilitador Académico”, emergió como un hecho de vital trascendencia en la investigación. Lo anterior, lo representó el hecho responsable de reconocimiento de sus limitaciones en su práctica instruccional. En sentido ontológico, la generalidad estableció un margen de facilitadores sin identidad institucional para cumplir con su misión con índices de efectividad a través del proceso de enseñanza sistemática.

Lo anterior se explicó en diferentes perspectivas: inicialmente se destacó la ausencia de un proceso de supervisión, control, seguimiento y de un cronograma de crecimiento profesional que permitiera al facilitador actualizarse en las diferentes áreas del conocimiento y muy específicamente, en los mecanismos de enseñanza acordes a la dinámica andragógica.

En consecuencia de lo anterior, se estableció una nueva dialéctica institucional: los facilitadores no intentaron acceder a las competencias cognitivas porque el “I. P de M” no contribuyó a su formación profesional y por esas razones, no están en capacidad de contribuir al mejoramiento de la fase de instrucción andragógica. Por ende, este elemento minimizó la eficiencia en la formación de los participantes universitarios.

Esta situación se vinculó estrechamente a la categoría: “Implicaciones de la Interacción de las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje” En este sentido, los facilitadores académicos percibieron que no están actualizados por la ausencia de programas de formación profesional de parte de la institución, lo que los limitó académicamente el proceso de formación permanente.

En consecuencia, esta situación los afectó, debido a que la desactualización plenamente asumida y reconocida por estos, generó serias implicaciones en el grado y nivel de empleo asertivo de mecanismos cognitivos para la búsqueda sistemática y regulada de proyección metodológica de los saberes.

Esta particularidad, explica el significado que le asignan los facilitadores al hecho de que el “I. P de M” estableció como ecuación de trabajo privilegiar lo administrativo y lo político sobre lo académico, esta acción desmotivó significativamente a los miembros del personal facilitador y de allí, surgió una nueva interrelación entre categorías: el interés por situaciones ajenas a la exigencia académica generó muy limitadas expectativas en el desempeño del agente de enseñanza y su impacto en la proyección del conocimiento.

En consecuencia el análisis relacional entre las categorías del segmento: Facilitadores Académicos, generó una red de interrelaciones que tienen su origen en las competencias previas y la administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje con repercusión significativa en las otras categorías de la investigación. El anterior juicio conllevó al cuestionamiento de la calidad y efectividad del desempeño del facilitador académico en la administración de estrategias de enseñanza proyectadas a la aprehensión del conocimiento en Español de Venezuela en el “I. P de M”.

Otro aspecto que generó interés para el estudio, lo constituyó la categoría: “Experticias Metacognitivas del Participante Universitario” y la transversalización con las demás categorías como marco referencia para acceder e internalizar el conocimiento en el contexto andragógico. Al respecto, se resalta que el facilitador académico es responsable de la formación en contenidos didácticos teóricos y prácticos y así, propiciar un clima satisfactorio e idóneo para acceder significativamente al saber.

En relación a la categoría precitada, emergió una situación realmente interesante. En el desarrollo del análisis surgió un cuerpo de conclusiones que determinó un escaso nivel de competencias de proyección de los contenidos didácticos y posterior internalización del conocimiento en Español de Venezuela. En este caso, se estableció por los antecedentes de su desempeño que los participantes se caracterizan como limitados y desarticulados de la dinámica de enseñanza-aprendizaje por el limitado

acervo de fortalezas de habilidades y destrezas de los facilitadores de conocimientos.

No obstante, se perciben como competentes debido al bajo nivel de exigencias de los participantes universitarios en el contexto formativo. Por ello, el grupo reconoce con plena conciencia sus debilidades durante la fase de instrucción. Así mismo, perciben que el “I. P de M” no los formó académica ni metodológicamente en estrategias y mecanismos de enseñanza.

Finalmente para continuar con la tendencia de la interpretación de las categorías y su vinculación directa con los análisis, se consideró el impacto de la categoría: “Interpretación de la Interacción de los Elementos Pragmáticos, Ontológicos, Axiológicos y Epistémicos” de las estrategias de enseñanza. Es preciso resaltar que la percepción de los facilitadores sugirió una matriz de respuestas totalmente coincidentes.

Como consecuencia de lo planteado, se determinó que los facilitadores no están familiarizados con los principios filosóficos que constituyen la categoría y desconocen su aplicación e implicación en la filosofía de la esencia y connotación para el concepto de estrategias de enseñanza. Desde otra perspectiva, su connotación e importancia relevante es desconocida por ellos.

Además del juicio precedente, se determinó que la escasa comprensión de los términos tampoco fue alcanzada en el seno de la institución ya que esta no los jerarquizó en las políticas educativas ni en los contenidos programáticos de la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda.”

Como acto conclusivo del ciclo de análisis relacional de categorías de los informantes clave: Facilitadores Académicos, es preciso resaltar incuestionablemente que la transversalización de los aspectos formales de las ocho categorías analizadas, evidenciaron un proceso educativo andragógico desarticulado, inestable, inconcluso, descontextualizado,

inconexo y contradictorio por la ausencia de interconexión significativa entre ellas.

Por consiguiente, esta controversia epistémica sugirió reorientar pragmática, epistemológica, ontológica y axiológicamente las estrategias de enseñanza-aprendizaje, sus implicaciones en la internalización del conocimiento y las repercusiones en el rendimiento académico en la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”

Triangulación de Fuentes

El proceso de investigación cualitativa permitió validar sus logros a través del proceso de triangulación de fuentes. Por ello, es una técnica de las Ciencias Sociales que intenta trazar o explicar de manera más concluyente la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de una óptica de análisis a través de la contrastación de los datos surgidos en la investigación.

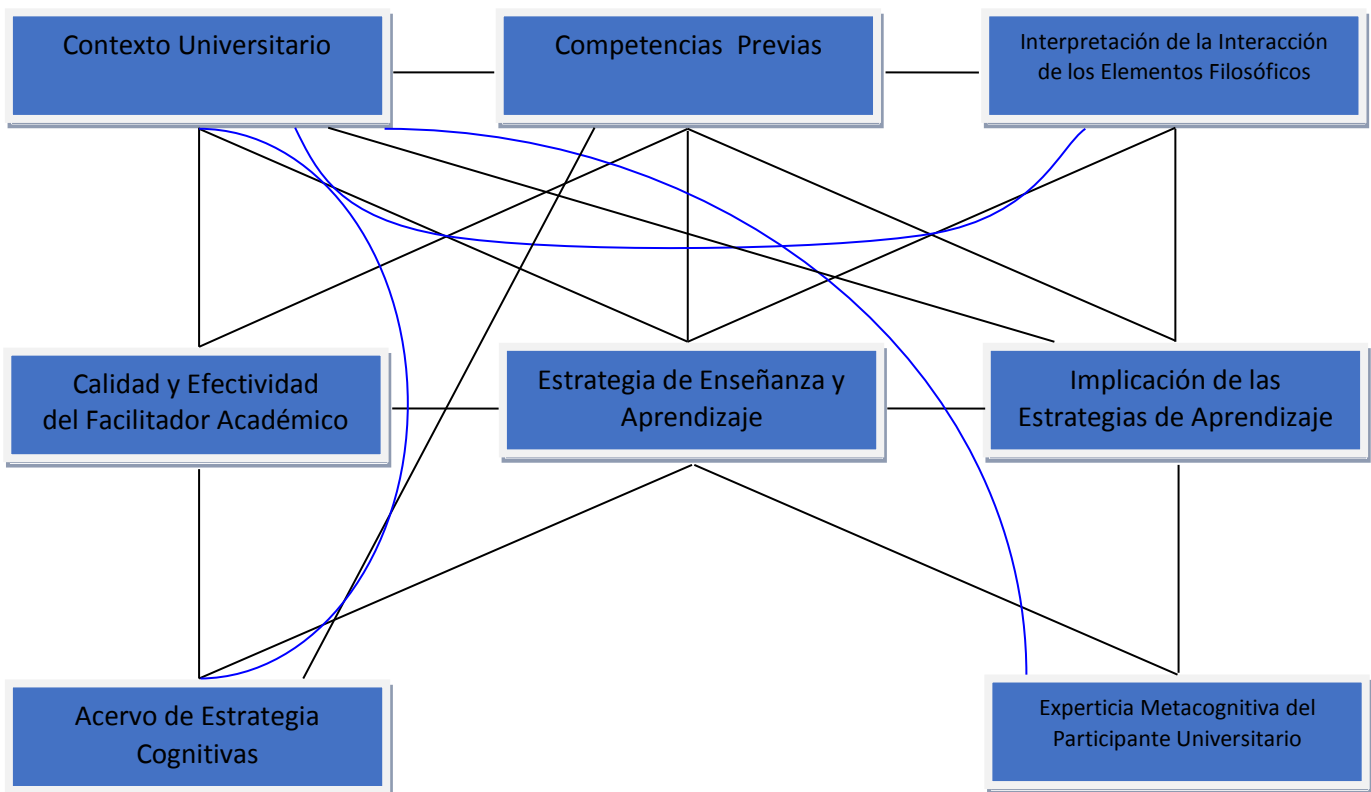
La presente investigación, determinó el proceso de administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los sujetos de estudio: participantes universitarios, facilitadores académicos y la postura hermenéutica del observador participante a objeto de generar una visión de la complejidad del análisis de los datos arrojados por los informantes clave de la investigación.

Al respecto, Pourtois y Desmet (1992), consideran que la validación del trabajo investigativo se alcanza a través del uso de esta estrategia metodológica, para ello, intenta examinar la situación desde las diferentes ópticas analíticas de los protagonistas mediante diferentes estrategias de investigación y observación a través de la viabilidad que existe al confrontar los testimonios relatados por los sujetos de la investigación.

De esta forma, se obtuvo información que resultó fundamental al momento de condensar la información obtenida por la utilización de

diferentes estrategias. Para ello, se consideraron las características sociales y culturales de los protagonistas, la óptica de la comprensión ontológica de la situación y el campo experiencial de cada sujeto de estudio involucrados en la investigación. Como consecuencia de lo planteado, emergió la observación de primer orden que resultó valiosa al sistematizar la triangulación de fuentes internas en la investigación.

Esquematización de las Categorías del Estudio



Triangulación de Categorías

1 y 2.- “Administración de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje” y “Competencias Previas”

a) Participantes universitarios.

1.- Adolecen de estrategias y metodologías de aprendizaje en el plano cognitivo.

2.- Índice de competencias teóricas consideradas como adecuadas y limitadas.

3.- Consideran que el “I. P de M” desatendió su función filosófica rectora.

b) Facilitadores académicos.

1.- Con escasa o muy poca variedad de estrategias cognitivas.

2.- Inadecuado o limitado índice de competencias teóricas limitadas.

3.- Estimaron que el “Instituto Pedagógico de Mirando”, desestimó el esfuerzo por proyectar la eficiencia de la calidad de la educación en todas sus dimensiones en Español de Venezuela.

c) Postura hermenéutica del observador participante.

En el caso de las dos primeras categorías, emergieron tres consideraciones: El participante universitario evidenció sistemáticamente una limitada experticia en mecanismos, destrezas y herramientas metacognitivas en su formación integral.

En el mismo orden de ideas, los facilitadores académicos adolecen de un repertorio metodológico de estrategias de enseñanza y finalmente, el Instituto, no desestimó las directrices educativas enmarcadas en la Reforma Curricular iniciada en el año 2015. Al no consolidarse estos tres elementos, el evento educativo no se cumplió a cabalidad dejando entrever un proceso andragógico desarticulado de la realidad local.

3.- “Contexto Educativo Universitario”

a) Participantes universitarios.

1.- Los participantes universitarios percibieron un proceso de formación como inapropiado e inadecuado

2.- La formación e instrucción no es adecuada; por lo que se vieron obligado a aprender independientemente.

3.- El “I. P de M” no le confirió las competencias necesarias para enfrentar exitosamente sus retos como estudiantes.

b) Facilitadores académicos.

1.- Los facilitadores académicos y los participantes universitarios interactúan con escasos niveles de exigencias andragógicas.

2.- Están conscientes de sus limitaciones y sostienen que han aprendido durante el proceso instruccional.

3.- Consideran que el “I. P de M” no le proporcionó las competencias necesarias para enfrentar exitosamente la proyección del conocimiento.

c) Postura hermenéutica del observador participante.

El contexto universitario desempeñó un rol determinante en el proceso de formación. Las mínimas exigencias de la institución no le permitieron a los participantes alcanzar la calidad en la formación académica. Asimismo, evaluaron la efectividad del agente de enseñanza como desarticulada. Participantes universitarios y facilitadores académicos consideraron que la institución desestimó la función rectora.

4.- “Experticia Metacognitiva del Participante Universitario y Acervo de Estrategias Cognitivas del Facilitador Académico”

a) Participante universitario.

1.- Evidenciaron un limitado nivel de competencias metacognitivas para afrontar con éxito su proceso de instrucción.

2.- Estiman ser competentes en su formación, pero al enfrentarse a la cotidianidad del espacio educativo descubrieron que no disponen de mecanismos y competencias para afrontar el evento de adquisición del conocimiento.

3.- Percibieron sus limitaciones en competencias, habilidades y destrezas para acercarse al conocimiento y sus dimensiones. Así mismo, reconocieron que la universidad no jerarquizó jornadas de mejoramiento estudiantil.

b) Facilitador académico.

1.- Se percibió la cuestionada calidad y efectividad del facilitador académico del “I. P de M” de acuerdo a la percepción de los propios facilitadores académicos.

2.- Con juicio crítico, los facilitadores académicos consideraron las limitaciones académicas en la praxis andragógica. Por ello, reconocieron la escasa formación en estrategias cognitivas como soporte metodológico de proyección de mecanismos estratégicos, significativos y relevantes.

3.- Estimaron que su nivel de actualización es limitado.

c) Postura hermenéutica del observador participante.

En esta categoría, el análisis se centró las posturas ontolo-epistemológicas coincidentes. Ambos vectores estimaron que el nivel o postura para acometer el proceso de proyección-aprehención del conocimiento adolece de mecanismos idóneos para cumplirlo a cabalidad de acuerdo a parámetros de eficiencia y calidad educativa.

5.- “Calidad y Efectividad del Desempeño del Participante Universitario y del Facilitador Académico”

a) Participante universitario.

1.- Consideraron en alto grado que el desconocimiento de estrategias metacognitivas es muy bajo, escaso o limitado.

2.- Percibieron desactualización en estrategias de aprendizaje.

3.- Estiman que no han sido objeto de formación sistematizada por parte del “I. P de M” dirigida a mejorar sus competencias estrategias de aprendizaje para acometer el conocimiento.

b) Facilitador académico.

1.- Consideraron que presentaron un alto grado de desactualización en estrategias de enseñanza para el cabal desempeño de sus funciones

2.- Percibieron que no están plenamente actualizados, pero intentaron lograrlo fuera del contexto de la universidad.

3.- Consideraron y reconocieron que no han recibido formación dirigida a mejorar sus competencias estratégicas de enseñanza instrumentadas por el “Instituto Pedagógico de Miranda”

c) Postura hermenéutica del observador participante.

En la misma perspectiva de la categoría anterior, se presentaron tres acontecimientos puntuales: el primero lo constituyó un grupo de facilitadores académicos y participantes universitarios que evidenciaron un grado escaso o bajo en aprehensión y proyección de estrategias metacognitivas y cognitivas para el cumplimiento cabal de sus funciones andragógicas.

Un segundo grupo que aunque está medianamente formado en su condición de actores del evento de enseñanza, énfatican en mejorar su actuación en la búsqueda e insertarse efectivamente en la dialéctica enseñanza-aprendizaje y finalmente, los actores comprometidos a mejorar el acervo y experticia metodológica para propulsar al “Instituto Pedagógico de Miranda” hacia la excelencia universitaria.

6.- “Implicaciones de las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje”

a) Participante universitario.

1.- Los participantes no pueden caracterizarse como comprometidos con el acto formativo y en ocasiones, se convirtieron en aprendices

independientes, autónomos y autorregulados en estrategias para capitalizar el conocimiento.

2.- Algunos sobresalieron por sus características y formación, pero la gran mayoría no se ajustó a los requerimientos de la unidad curricular en relación a las estrategias de aprendizaje. Por ello, estimaron que el Instituto no priorizó la formación integral de los participantes universitarios.

b) Facilitador académico.

1.- Los facilitadores académicos consideraron que no están comprometidos con el acto de enseñar al no disponer del repertorio de estrategias de enseñanza, pero intentaron lograrlo a través de aprendizajes autorregulados.

2.- Algunos facilitadores no evidenciaron niveles de compromiso con la institución y la gran mayoría no se ajusta a los requerimientos académicos de la unidad curricular Español de Venezuela.

c) Postura hermenéutica del observador participante.

En una nueva perspectiva gnoseológica, los factores de análisis se presentaron con debilidades en estrategia de enseñanza-aprendizaje. Las reconocen y expresan sus necesidades para la adecuación a las exigencias de la unidad curricular Español de Venezuela.

Desde otra perspectiva, tanto el participante universitario como el facilitador académico no están comprometidos con el mejoramiento y optimización del evento de formación holística. Ello debería constituirse en la orientación hacia la calidad y eficiencia educativa de la educación universitaria venezolana.

7.- “Interpretación de la Interacción de las Elementos Filosóficos”

a) Participantes universitarios.

1.- En esta categoría, los participantes universitarios evidenciaron perspectivas limitadas de la implicación de los elementos filosóficos y la

implicación de la interacción de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico. Reconocen la limitada experticia de mecanismos metacognitivos metodológicos para la aprehensión e internalización de sus conocimientos.

2.- Desde otra perspectiva relevante, no se identificaron plenamente con su rol estudiantil, por ello, enfatizaron que el “I. P de M” incumplió con su función rectora al no propiciar jornadas de actualización curricular en la faceta de proyección de mecanismos metacognitivos.

b) Facilitador académico.

1.-. Los facilitadores académicos evidenciaron perspectivas limitadas en su acervo de competencias metodológicas para el evento de proyección de saberes. No obstante, intentaron solventarlo en forma autorregulada e independiente para adecuarse significativamente al proceso de proyección del conocimiento.

2.- En otra línea de juicios, evidenciaron moderados niveles en competencias cognitivas. Por ello, interpretaron que este proceso en el “I. P de M” es incompleto, limitado, incongruente y descontextualizado.

c) Postura hermenéutica del observador participante.

Para esta categoría, se presentó una particularidad significativa de especial análisis. Los participantes universitarios y los facilitadores académicos reconocieron sus limitaciones en estrategias de enseñanza-aprendizaje y su implicación en la internalización de los conocimientos y saberes en sus diversas dimensiones.

Asimismo, coincidieron en señalar que aunque la institución no cumplió con su rol rector de prepararlos para la dinámica universitaria, consideraron la iniciativa de hacerlo a través del estudio independiente y sistemático y así, de esta forma, mejorar la dinámica enseñar y aprender a aprender con márgenes óptimos.

8.- “Acervo de Estrategias Metacognitivas y Cognitivas del Participante Universitario y del Facilitador Académico”

a) Participante universitario.

1.- Emergió un primer grupo que evidenció un alto grado de limitaciones de mecanismos y estrategias de aprendizajes para enfrentar e internalizar efectivamente el conocimiento. Reconocieron la limitada información de este factor conducente al saber con calidad y efectividad.

2.- Un segundo grupo, reconoció sus limitaciones, pero intentó lograrlo fuera del contexto universitario en los diferentes institutos tecnológicos cercanos.

3.- Un tercer grupo consideró que no recibió la formación idónea en el contexto universitario.

b) Facilitador académico.

1.- Reconocieron y evidencian un alto grado de desactualización en estrategias de enseñanza y ello limitó la proyección del conocimiento.

2.- El grupo de facilitadores académicos, reconoció no estar plenamente actualizados, pero intentaron lograrlo en otro entorno universitario

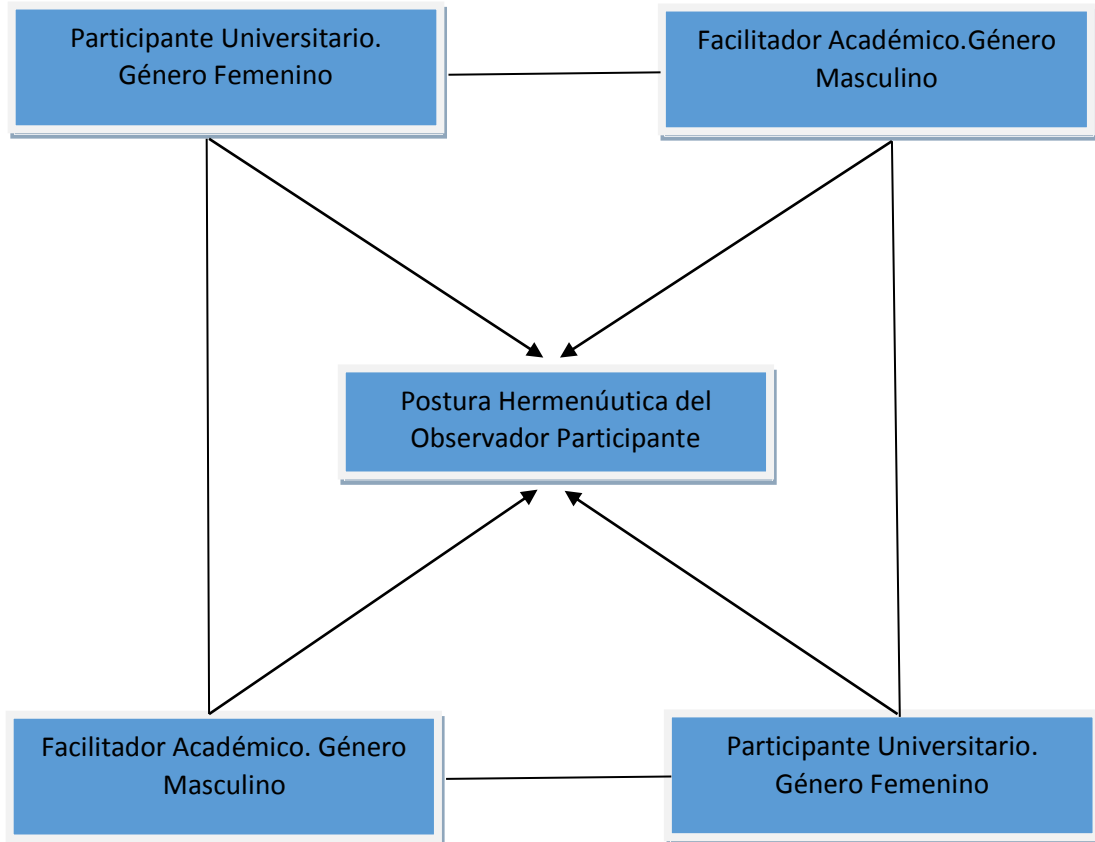
3.- Los facilitadores académicos están conscientes de su situación y reconocen las necesidades de actualización en cualquier área y específicamente para la enseñanza de la unidad curricular Español de Venezuela. También señalaron el limitado compromiso del “Instituto Pedagógico de Miranda” en acometer iniciativas para solventar la situación evidenciada en el análisis.

c) Postura hermenéutica del observador participante.

La perspectiva de este análisis conllevó a sectorizar a los sujetos de estudio dentro de un compromiso epistémico de optimizar su desempeño académico al flexibilizar los índices de mejoramiento y optimización en su desempeño académico y crecimiento personal-profesional con el

compromiso tácito de optimizar sus roles en la educación universitaria en el precitado contexto.

Esquematización de la Triangulación de la Fuentes



Análisis de los Resultados

Una vez concluido el análisis de triangulación de fuentes, se contrastaron los resultados de la investigación con diferentes hallazgos de investigaciones referidas en el marco teórico y a lo largo de la investigación, los cuales, presentaron logros relevantes relacionados a las categorías que emergieron para el desarrollo de la investigación.

Como consecuencia de lo anterior, los hallazgos contribuyeron a explicar la dirección epistémica y axiológica de la categoría central de la investigación. Por ello, la dinámica del acervo de estrategias cognitivas de los facilitadores académicos, la experticia de estrategias metacognitivas de los participantes universitarios y las implicaciones de las demás categorías establecidas contribuyeron al diseño del modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje para internalizar el conocimiento en Español de Venezuela. Principio filosófico de la Reforma Curricular. Año 2015”.

En consonancia con lo expuesto, en primer término, el juicio valorativo de los informantes clave involucrados en la investigación, evidenció que en el corpus de estrategias de enseñanza-aprendizaje en Español de Venezuela, prevalecen marcadas limitaciones que conllevan a la internalización del conocimiento en la precitada unidad curricular. En consecuencia, el facilitador académico experimenta resistencia al cambio, además de generar confusión en el agente de enseñanza.

De la misma forma, la investigación advirtió y finalmente develó inconsistencias de los principios filosóficos de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de Español de Venezuela pues resultaron desarticulados y desvinculados de los contenidos didácticos en Español de Venezuela y de la realidad local.

Lo relativo a los valores y el sentido utilitario solo están reflejados de manera inconexa y descontextualizada de la realidad local. En ese sentido, la omisión de la integración de los valores y el sentido pragmático y axiológico representa una connotación desfavorable para la aprehensión y capitalización del conocimiento.

Por ello, la educación no consiste en formar eslabones en la cadena de producción de los saberes sin la contribución de un mejor desempeño en la sociedad. En consecuencia, no debe excluirse lo axiológico ni lo ontológico. Ambos son relevantes además, de lo epistemológico y lo pragmático. De acuerdo con lo planteado, la orientación del “I. P de M”, es formar

participantes universitarios globalizados y transformadores de la sociedad y del entorno donde interactúa.

Por ello, la omisión de los componentes filosóficos, repercuten desfavorablemente en la aprehensión e internalización del conocimiento en la precitada unidad curricular. Al respecto, los Centros Regionales de Apoyo al Maestro (2011) expresan: “las exigencias y necesidades de formación del participante universitario, establecidos por ellos mismos y partiendo de sus realidades, se deben atender con un enfoque flexible, concreto, constructivo y dinámico” (p.5).

Asimismo, cuando se examinaron los contenidos didácticos de la unidad curricular, se evidenció en la práctica la posición ecléctica de la Teoría Humanista y Constructivista, pero al analizar sus contenidos conceptuales, se observó una significativa influencia del enfoque conductista. Por ello, el participante universitario intuyó que el evento formativo se planifica con un enfoque determinado y se le ejecuta a través de una perspectiva diferente.

Desde otra perspectiva, pero con igual orientación, se percibe al proceso capacitación de una manera permanente y continua a través de la autoformación sistemática y autorregulada donde el facilitador es el primer interesado en la misma y, por lo tanto, es su primer promotor y autogestor para brindar óptimas condiciones para el aprendizaje.

Como elemento relevante en opinión de los sujetos entrevistados, se develó que en el contexto andragógico de formación, prevalece un bajo nivel de presencia y exigencia de calidad y efectividad en la administración de estrategias de enseñanza en el desempeño del facilitador académico para la proyección de los contenidos didácticos y la experticia metacognitiva del participante universitario en estrategias de capitalización y aprehensión de los mecanismos de aproximación al conocimiento en el evento de formación académica.

Estas consideraciones, le imprimen una connotación desfavorable a la función rectora institucional, al contexto universitario y a la administración de las precitadas estrategias, herramientas y mecanismos de aproximación al conocimiento y a las probabilidades de que a través de ellas, el sujeto cognoscente sinérgico coadyuve a la transformación social del país como elemento preeminente de la misión de la educación universitaria.

En otro orden de ideas relacionadas con las anteriores, el contexto andragógico universitario, las competencias previas del facilitador académico y del participante universitario, las implicaciones de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la internalización del conocimiento, no aluden al proceso de regionalización a través del cual se intenta adaptar a las características de las regiones.

Lo anterior, se concreta en la realidad ya que los contenidos didácticos son únicos y no se ha considerado adaptarlos a las realidades locales, por lo que no se adecúan a sus necesidades geográficas ni contribuyen sustantivamente a la transformación social. La precitada realidad señala que el currículo no puede ser único y estático para todas las regiones, este debe diversificarse para ser adaptado a las circunstancias, los procesos, la naturaleza y las características de cada región.

En consecuencia directa, otro aspecto relevante y significativo que surgió del análisis, lo constituyó la escasa validez interna, externa y total. En primer término, no existe correspondencia entre los objetivos de los contenidos didácticos en Español de Venezuela y la realidad local, por ello, resultaron incompatibles

En tal sentido, Pruzzo de De Pego (2009) expresa que: “el mayor mal de los currícula educacionales consiste en su falta de coherencia interna y de pertinencia con el entorno social, no pocas veces producto de una pobre o inexistente evaluación sistemática” (p. 177). Algo similar sucedió al examinar la validez externa, en ese sentido, se determinó que el entorno donde se administran los contenidos didácticos, ha experimentado cambios mientras

que el plan de estudios de Español de Venezuela, ha permanecido inalterable en el tiempo. De hecho, no hay correspondencia entre ellos.

Por esas razones, se concreta la antvigencia de la orientación conceptual al momento de administrar las estrategias en Español de Venezuela. De hecho, se planifica en términos globales sin considerar que las regiones geográficas han experimentado quiebres culturales, de ello, se infiere que no se planifica de acuerdo a las culturas locales. (Pruzzo de De Pego, 2009). De los resultados de la investigación emergió otro interesante hallazgo, que se interpreta de las diferentes percepciones presentes en los facilitadores académicos y en los participantes universitarios.

En primer término, se observó un grupo de participantes de escasas competencias que percibieron su proceso de formación como limitado e inadecuado; un segundo grupo, percibió su proceso de formación como aceptable con ciertas limitaciones fundamentadas en la evidente disociación de la limitada teoría aprendida en el recinto educativo y finalmente, un tercer grupo que percibió su proceso de formación como inconsistente, inacabado e inconexo con una severa disociación entre la teoría y la práctica.

La prescrita desarticulación en segmentos, converge a partir de la influencia de dos categorías fundamentales: el nivel de competencias previas del participante y el grado de exigencias que impone el facilitador académico en su práctica andragógica como prerrequisito para acometer el proceso instruccional

Ambos aspectos repercuten en la efectividad y las implicaciones de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el evento de internalización del conocimiento en sus diferentes dimensiones. Desde ese enfoque, no se consideran exitosos en sus aprendizajes. Por ello, perciben que su formación en el “I. P de M” le condiciona la acometida formativa.

En relación con lo precitado, (Reggi, 2003) sostiene que:

...hay siete países en América Latina que han hecho estudios sobre el tema y en todos los casos se constata que el estudiante que ingresa en los cursos de formación docente, es un estudiante de logro educativo muy inferior a los requerimientos que se van a exigir a lo largo de las carreras... (p. 42).

Se interpreta de lo anterior que aquellos participantes que presentaron un nivel limitado o escaso de competencias al inicio del evento formativo responsabilizan a la institución por no proporcionarle las competencias necesarias para ser exitosos, por ello, esa debilidad no les permitió superar las dificultades. Por lo anterior, su proceso de formación se identifica con una óptica crítica desfavorable.

En consecuencia, las limitadas herramientas metacognitivas evidenciadas en el proceso instruccional no resultaron satisfactorias en términos de alcances académicos. Interpretan que su evento formativo es descontextualizado y sin implicaciones significativas y relevantes en su formación y cuestionan los alcances significativos del evento formativo andragógico. Asimismo, Moliner (2009), advierte que: “ la gente construye sus propios significados de la realidad circundante a partir de la interacción con otros y de su propia experiencia” (p.69).

En relación con la experticia metacognitiva de los participantes universitarios, se concluyó que evidenciaron un nivel limitado o escaso de competencias al inicio de la carrera formativa y aún prevalece. Se determinó que en su proceso de formación, el “I. P de M” no le proporcionó las competencias necesarias para ser exitosos. Por lo anterior, percibieron su proceso de formación con una visión bastante crítica de la realidad. Al considerar lo anterior, las limitadas herramientas metacognitivas evidenciadas en el proceso instruccional universitario no resultó satisfactorio en su evento formativo-instruccional.

Como consecuencia de lo esbozado, se observó una connotación diametralmente opuesta al deber ser de la educación universitaria. En su marco, tanto los participantes universitarios como los facilitadores académicos, interactúan en el contexto andragógico universitario con una imagen distorsionada de la dialéctica enseñanza-aprendizaje. De lo anterior se desprende que la educación universitaria venezolana está claramente definida en la diferenciada escala de la calidad evidenciada estadísticamente por otros sistemas de educación andragógica de otras realidades.

De la misma manera, las objeciones a la calidad y reconocimiento de la tarea del facilitador académico en el momento actual signado por la Pandemia del COVID-19, persiste como un limitante ajena, pero influyente al tópico educativo en el contexto nacional que coadyuva al desprestigio de la función formativa de la educación universitaria. En términos generales, la investigación develó sustantivamente que los participantes universitarios y los facilitadores académicos evidenciaron un repertorio, acervo y experticia cognitiva y metacognitiva marcadamente limitadas.

En consecuencia, la interacción e implicación coadyuvantes al evento de internalización del conocimiento en Español de Venezuela resultó inadecuado con marcadas limitaciones y, en sentido crítico-constructivo, se demostró que en el nivel de competencias, destrezas y mecanismos metodológicos para coadyuvar al proceso de internalización del conocimiento y la transposición didáctica de los contenidos curriculares de aproximación al saber, prevalece un cuestionamiento general en las praxis enseñanza-aprendizaje.

En la misma perspectiva, la investigación reveló la inconsistencia de la función rectora al desestimar los ciclos de mejoramiento académico y profesional conducentes a la optimización de la educación universitaria como elemento sinergizante de transformación holística que requiere el país en tiempos modernos.

ESCENARIO V

HERMENEUSIS

Conclusiones y Recomendaciones

En este Escenario, se presentaron las conclusiones y recomendaciones derivadas de la administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización del conocimiento que se cumple en la unidad curricular Español de Venezuela en el contexto universitario del I .P de M". De las necesidades detectadas en el desarrollo del diagnóstico, se derivó un conjunto de recomendaciones y conclusiones cuyo propósito intenta mejorar el proceso de administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje que se cumple en el precitado contexto.

Conclusiones

Aunque el problema la administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje se ha investigado en el contexto internacional y con cierta regularidad en Venezuela, el desarrollo de estas investigaciones ha resultado limitado. Al contrastar la importancia que se le confiere al tema con el número de investigaciones realizadas, se evidencia un limitado interés por el conocimiento del proceso, sus implicaciones y los factores que dan origen a esta problemática.

En síntesis, la complejidad del tema, sus diferentes momentos y escenarios de la dinámica social, las limitaciones del contexto universitario, pueden ser factores que limitan la instrumentación de la información en el presente momento coyuntural producto de las particularidades de la Pandemia del COVID-19 relacionadas al proceso que generó serias

implicaciones en la calidad y efectividad del proceso de la administración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se cumplen en la unidad curricular Español de Venezuela en el contexto universitario precitado.

La presente investigación es producto de la inquietud de un facilitador académico cuyo propósito consistió en comprender el proceso de administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje que se cumple en la unidad curricular Español de Venezuela abordando la investigación desde la objetividad, utilizando el paradigma naturalista-fenomenológico de la metodología etnográfica.

Con la investigación, se intentó conocer los significados que construyen los facilitadores académicos y los participantes universitarios relativos al evento, partiendo del supuesto de que durante las fases del proceso, la totalidad de los sujetos del estudio construyen los significados a partir de su interacción con el contexto universitario.

El objeto de investigación se desarrolló a partir de la perspectiva de los actores universitarios, que permitió recopilar, sistematizar, analizar, contrastar, estructurar, reestructurar e interpretar volúmenes de información sobre el proceso de la administración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, que develó los siguientes hallazgos:

El primer punto de análisis lo constituyó la administración asertiva de las estrategias cognitivas y metacognitivas coadyuvantes al evento de internalización del conocimiento que subyace de las implicaciones de la interacción del evento andragógico de la educación universitaria en el caso específico: Español de Venezuela en el “I .P de M”. Del análisis realizado a esta estrategia metodológica surgieron características particulares que sustentan el proceso instruccional, la fundamentación conceptual, las implicaciones y los momentos asertivos en el contexto universitario.

El primer elemento de acción del análisis, lo constituyó la fundamentación filosófica del corpus de estrategias administradas en la unidad curricular Español de Venezuela, que le imprimen relevancia

significativa orientadora de desarrollo académico y su eventual capitalización de los insumos traducida en conocimiento, repercusiones en el aprendizaje y las implicaciones de la internalización del aprendizaje ya que su presencia filosófica, permite ubicarla en un contexto universitario con características determinadas para la aproximación al saber.

En principio, el corpus de mecanismos de enseñanza-aprendizaje conducentes al conocimiento y la fundamentación ontológica-axiológica que sistematizan el aprendizaje y coadyuvan a la formación holística de un participante universitario globalizado sugirió con carácter urgente la repriorización en la filosofía instrumentada en la educación universitaria descontextualizada por diferentes razones.

Por ello, el escaso y/o limitado acervo de metodologías cognitivas y metacognitivas limitaron rígidamente el acceso relevante y estratégico de transposición didáctica del saber académico y técnico a un saber a ser enseñado producto de la habilidad y asertividad del agente de enseñanza. La interconexión, se omitió.

Asimismo, un segundo aspecto de interés en el análisis de acuerdo con la información arrojada por los informantes clave, lo constituyó las competencias previas en estrategias de los sujetos involucrados en la investigación. La limitada competencia del acervo y experticia desarticularon y limitaron el acceso planificado y sistematizado al conocimiento; esto se explica por el bajo nivel de exigencia que impone el facilitador y que a su vez, en dimensión recíproca, evidencia el participante universitario.

Lo referido, estableció una dualidad existente en el “Instituto Pedagógico de Miranda” e imprimió una visible discrepancia entre los objetivos de los mecanismos de enseñanza-aprendizaje y los fines productivos asignados a la educación universitaria ya que la complementación de los elementos preescritos deben ir de la mano para la fase conclusiva de internalización del conocimiento.

Una de la otra no deben ser excluyentes ni divergentes en su más estricto objetivo gnoseo-epistemológico. En consecuencia de ello, del desarrollo del análisis del corpus de estrategias de enseñanza-aprendizaje, emergieron una serie de debilidades acentuadas por la limitada existencia de ellas y los fines específicos de la formación académica andragógica universitaria.

En la misma línea de la investigación educativa, se constató otro hallazgo que cobra gran interés en la investigación. Lo constituyó la ausencia de elementos de carácter axiológico, pragmático, epistemológico y ontológico en el contexto filosófico del corpus de estrategias de enseñanza-aprendizaje. El sistema de valores que debe interconectar y correlacionar el facilitador académico, solo aparece de manera explícita, pero también inconexa en la unidad curricular Español de Venezuela, además, no alude a valores fundamentales y culturales del entorno local.

En relación a las Teorías del Aprendizaje, el “I. P de M” adopta una posición ecléctica tomando elementos de las teorías humanista, constructivista y andragógica; no obstante, este eclecticismo hacia la fundamentación del aprendizaje parece más una declaración de principios que una posición compartida por los actores involucrados en la investigación. La precitada observación se desprende de los datos que arrojó la entrevista en profundidad.

En definitiva, se determinó el escaso nivel de validez interna y externa o la falta de correspondencia de los objetivos generales de los contenidos programáticos de la unidad curricular Español de Venezuela con la realidad regional. En consecuencia, esta discrepancia condicionante en conjunto resultó en una connotación desfavorable para el desarrollo implícito de los contenidos curriculares. Lo anterior, generó serias implicaciones en el proceso de formación académica holística del participante universitario.

Partiendo de los análisis de las categorías previas, se señaló que todas influyen significativa y sincronizadamente en el desarrollo académico del

participante universitario y el del facilitador académicos. Por ello, en su interacción, compaginación y pertinencia debe resaltar la vigencia teórico-conceptual, la repercusión y la vigilancia epistémica en la dialéctica universitaria. De la decisión del facilitador académico, el participante universitario, el contexto universitario depende el esfuerzo sinergizado para el eficiente desarrollo del acto educativo universitario.

Un hallazgo de relevancia del presente estudio, lo constituyen las diversas percepciones del proceso de formación holística de los participantes universitarios y los facilitadores académicos. Esta situación está asociada a las categorías emergentes que interactúan y repercuten significativamente en la aproximación al conocimiento. En consecuencia, las categorías iniciales en la investigación contribuyen a la formación holística del participante universitario y del facilitador académico.

Por ello, en opinión de los informantes clave, las competencias previas, la administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la calidad y efectividad del desempeño del facilitador académico están disociadas de la realidad local y no contribuyen ni repercuten en los índices de rendimiento académico ni a la transformación educativa universitaria.

En consecuencia, tanto el facilitador como el participante evidenciaron un nivel limitado de estrategias y severas limitaciones en el orden teórico-conceptual en el cual el "I. P de M", ha sido inobservante en su función rectora y ha desestimado la acción gerencial de la calidad educativa universitaria.

De acuerdo con los planteamientos generales de los hallazgos de la investigación, se determinó que la calidad y efectividad de los participantes universitarios y los facilitadores académicos evidenciaron una connotación desfavorable en la proyección y aprehensión de estrategias cognitivas y metacognitivas para acceder a la transposición didáctica para internalizar el conocimiento en Español de Venezuela.

Recomendaciones

Una vez formuladas las conclusiones de la investigación, se presentó un cuerpo de recomendaciones con el propósito de optimizar el proceso metodológico de administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”

Por ello, se sugiere :

1) A las autoridades locales del “Instituto Pedagógico de Miranda”, la difusión de los resultados de la presente investigación a fin de concienciar a todo el cuerpo de facilitadores académicos en relación a la imperiosa y urgente necesidad de mejorar el proceso de administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización del conocimiento en la precitada unidad curricular, lo que incidirá favorablemente al mejoramiento de la calidad educativa andragógica universitaria.

2) La revisión y rediseño de la nomenclatura epistémica, ontológica, pragmática y axiológica de los contenidos didácticos de la unidad curricular Español de Venezuela a fin de contextualizar los componentes filosóficos y así, coadyuvar semántica y sustantivamente al evento formativo del contexto educativo universitario.

3) Incrementar y vigilar epistémicamente el nivel de experticia metacognitiva y acervo cognitivo para la proyección y aprehensión de mecanismos de enseñanza-aprendizaje, además de elevar el nivel de exigencias académicas conducentes desarrollo holístico del participante universitario y en general, hacerlas extensivas a todas las oportunidades de estudios que ofrece la universidad.

4) Mejorar considerablemente las condiciones del contexto educativo universitario a objeto de garantizar el proceso formativo e instruccional de la población universitaria del “Instituto Pedagógico de Miranda”.

5) Planificar y ejecutar cursos, jornadas, talleres, foros y simposios de crecimiento y/o mejoramiento profesional en estrategias de enseñanza-aprendizaje como elementos de proyección holística y calidad institucional.

6) Iniciar un proceso de modernización y/o actualización curricular de los contenidos didácticos de la unidad curricular Español de Venezuela y contextualizarlos con la realidad educativa universitaria local.

7) A los miembros del personal de facilitadores de Español de Venezuela, realizar jornadas de reflexión y discusión, mesas de trabajo, círculos de estudios y eventos de formación a objeto de actualizar el corpus de estrategias metodológicas conducentes a la proyección del conocimiento y sus implicaciones en Español de Venezuela.

8) Fomentar el desarrollo profesional del personal de facilitadores académicos adscritos al Instituto a través de cursos de inducción sobre la disciplina andragógica y eventos de formación filosófica-teórico-práctica, relacionados a los procesos y elementos de los diferentes enfoques pedagógicos y muy específicamente sobre las teorías constructivista, cognitivista y humanista que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

9) Reformular el proceso selección de facilitadores académicos y participantes universitarios a transversalizar los componentes teóricos y prácticos andragógicos y convertir el espacio de educación universitaria en un productivo recinto para el aprendizaje relevante de las didácticas especiales de la especialidad Lengua y Literatura y muy específicamente, la unidad curricular Español de Venezuela.

10) A los investigadores del área local e institucional profundizar en este tipo de investigaciones para maximizar el proceso significativo y relevante de la implicación de las destrezas de aprendizaje-enseñanza que se cumplen en el contexto de la universidad desde diferentes ópticas y teorías de aprendizaje.

11) Examinar el contenido programático-didáctico de la unidad curricular a objeto de rediseñarlo en sincronía con la realidad local, regional y los nuevos cambios sugeridos por la Real Academia Española de la Lengua.

12) Sincronizar el nivel de competencias cognitivas y metacognitivas del facilitador académico y el participante universitario de acuerdo con la Reforma Curricular emprendida en el año 2015.

13) Redefinir el evento de formación y actualización permanente del facilitador académico y el participante universitario como estrategia de optimización de roles preeminentes a cumplir en el entorno andragógico universitario y las subsecuentes implicaciones en su desarrollo cognitivo y las implicaciones en términos de rendimiento académico.

14) Examinar el grado o nivel de competencias evidenciada por los facilitadores académicos de la unidad curricular Español de Venezuela y su adecuación a las exigencias formativas del “I. P de M”

15) Contextualizar las funciones sustantivas asignadas al participante universitario en consonancia con la función de aprendizaje que debe cumplir dentro del recinto andragógico.

Las preescritas recomendaciones, se extienden a consideración de la Subdirección Académica de Extensión Universitaria y a las distintas autoridades a objeto de sincerar el proceso de adecuación, formación, actualización y optimización de estrategias y mecanismos de enseñanza-aprendizaje asociadas y/o vinculadas al proceso de aprehensión y capitalización de mecanismos de aproximación al conocimiento e internalización de los saberes universitarios en todas sus dimensiones.

ESCENARIO VI

MODELO TEÓRICO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA INTERNALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN ESPAÑOL DE VENEZUELA CENTRADO EN EL MODELO CÍCLICO DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE ZIMMERMAN

Todo proceso de interacción social presenta complejas y múltiples relaciones institucionales. El “Instituto Pedagógico de Miranda”, no constituye la excepción, en consecuencia, genera una serie de interrelaciones entre los aspectos sociales y formativos de la educación universitaria en correspondencia con el impacto que de ello sobreviene.

Por ello, los resultados obtenidos en la investigación, determinaron un nivel escaso y/o limitado de competencias previas de estrategias cognitivas y metacognitivas de los sujetos de estudio para proyectar y aprehender el conocimiento, lo que constituye una limitante para la transposición didáctica de los contenidos curriculares, un proceso de administración e implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje descontextualizado y desarticulado de los contenidos curriculares y de la realidad local y regional.

También se determinó la inexistente validez interna y externa de los contenidos didácticos de la unidad curricular Español de Venezuela, el cuestionamiento generalizado de la calidad y efectividad del facilitador académico y del participante universitario, la ausencia de los componentes filosóficos en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la inacción de la función rectora para acometer un proceso educativo de calidad y efectividad conducente a la fase conclusiva de internalización del conocimiento.

Desde una perspectiva opuesta, la asunción del modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman, propone al participante universitario un conjunto de estrategias metacognitivas pertinentes, idóneas y específicas diseñadas metodológicamente para internalizar los contenidos didácticos en Español de Venezuela. Por consiguiente, en el compendio de estrategias de aprendizaje están inmersos los componentes ontológicos, axiológicos, epistemológicos y pragmáticos determinantes para la aprehensión del saber.

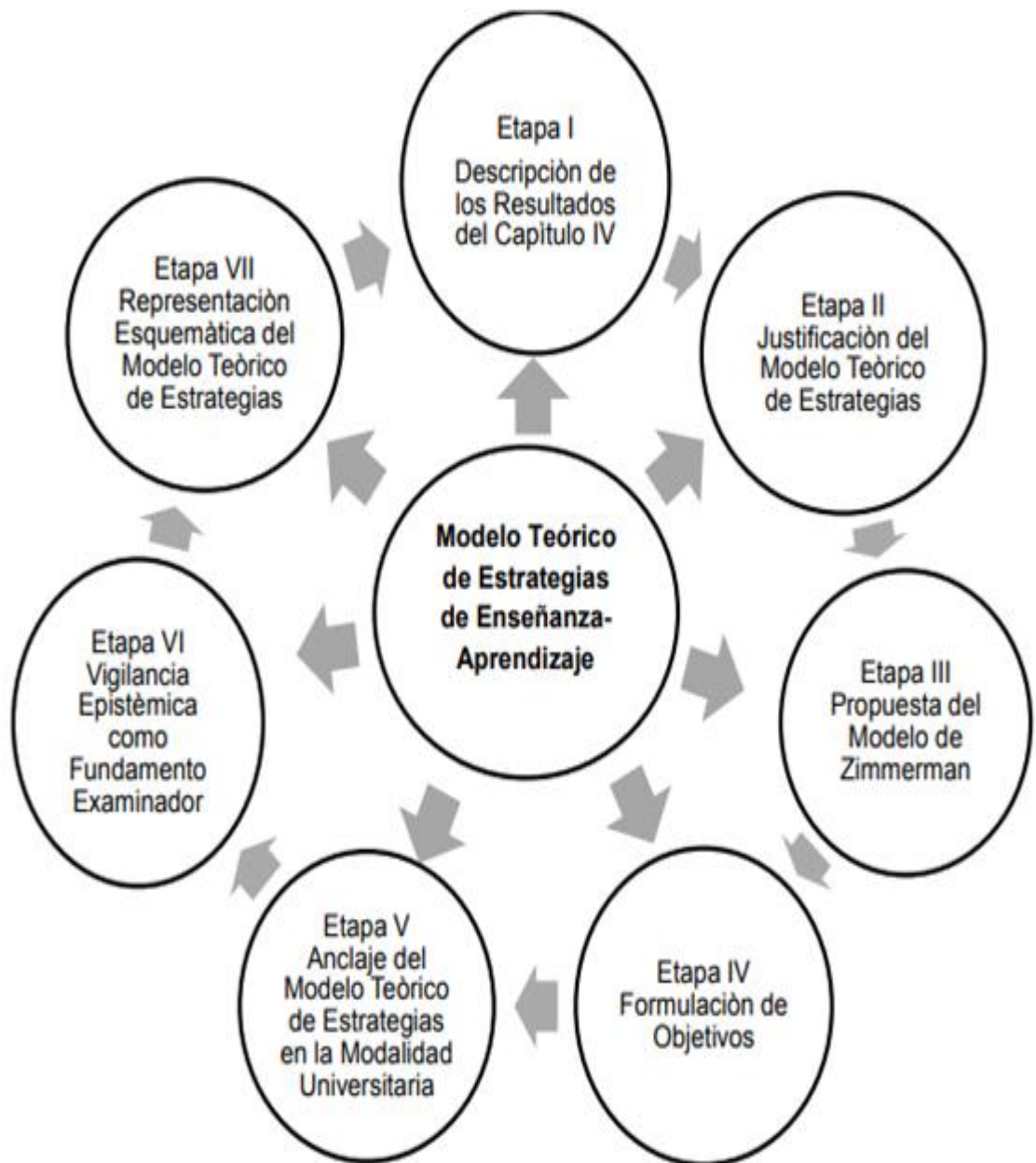
Como consecuencia de lo resaltado, lo precedente incide significativamente en la efectividad y calidad del facilitador académico en su accionar academicista al disponer de estrategias cognitivas específicas para proyectar los contenidos didácticos en Español de Venezuela. Lo anterior, involucra metodológica y estratégicamente la dialéctica instruccional y formativa del facilitador académico y el participante universitario.

En este sentido, el participante universitario al asumir el modelo metodológico andragógico bajo su responsabilidad y autodirección con estrategias metacognitivas específicas contribuyó a la optimización de su proceso formativo con resultados expresados en el nivel e índice de rendimiento académico.

En síntesis, la propuesta metodológica del aprendizaje autorregulado de Zimmerman involucró al personal de la Subdirección Académica de Extensión Universitaria o al representante o ente que desempeñe esta función rectora, al participante universitario, al facilitador académico como agentes y garantes de vigilancia epistémica, supervisión y seguimiento con el propósito definido de cumplir con la finalidad de la intención filosófica para la cual fueron diseñadas e implementadas en Español de Venezuela.

De acuerdo con lo anterior, el precitado modelo fue asumido como paradigma metodológico significativo en Español de Venezuela y en otras unidades curriculares de la carrera Lengua y Literatura en el "I. P de M.

**Esquematización del Modelo Teórico de Estrategias de Aprendizaje
Centrado en el Modelo Cíclico de Aprendizaje Autorregulado de
Zimmerman**



ETAPA I

Descripción de los Resultados. Escenario IV

De acuerdo con los resultados presentados en la triangulación de fuentes, se determinaron los resultados atendiendo a las categorías de la presente investigación:

1.- El corpus de estrategias de enseñanza-aprendizaje evidenció inconsistencias en los componentes filosóficos.

2.- Los contenidos programáticos evidencian una posición ecléctica entre las Teoría Humanista y Constructivista.

3.- Se interpretaron direcciones opuestas entre el nivel de competencias previas del participante universitario y el grado de exigencias académicas del facilitador académico

4.- La investigación determinó que la experticia de estrategias metacognitivas, el acervo de estrategias cognitivas y sus implicaciones en la internalización del conocimiento son limitadas y desarticuladas, además de inconexas.

5.- Se determinó la connotación negativa de la función rectora en su función académico-administrativa-docente.

6.- Se evidenció la ausencia de los elementos de los ejes axiológicos, pragmáticos y ontológicos en los contenidos programáticos de la unidad curricular Español de Venezuela..

7.- Se determinó la inadecuada interrelación entre los contenidos programáticos y las necesidades de desarrollo geográfico local.

8.- Se evidenció en la investigación una incuestionable desvalorización de la dialéctica enseñanza-aprendizaje.

En términos generales, la investigación develó un cuestionamiento generalizado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

ETAPA II

Justificación del Modelo Teórico de Estrategias

Como consecuencia de lo descrito en la Etapa I, el autor consideró pertinente proponer a las autoridades regionales del “I. P de M”, la asunción del nuevo modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje sustentado en el modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman para la modalidad andragógica presencial y a distancia que ofrece la institución a objeto de contextualizar el evento de aprendizaje de acuerdo con los postulados de calidad universitaria en Español de Venezuela.

Por analogía, el modelo teórico de estrategias de enseñanza-aprendizaje centrado en el modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman y el paradigma de la Teoría de Acción Organizacional de aprovechamiento y aprendizaje organizacional empresarial presentan paralelismo simétrico relacionado con la calidad y efectividad de su filosofía

Mientras el primer elemento, estrictamente operacionalizado siguiendo las tres fases se erigió como el mecanismo garante de aprendizaje en Español de Venezuela, el segundo, instrumentado sistemáticamente en el campo empresarial desde su creación hasta hoy, ha garantizado el cambio y el aprendizaje organizado al concebir al individuo como un ente que conscientemente planifica sus acciones, las ejecuta y posteriormente evalúa sus resultados. En consecuencia, para ambos paradigmas la longevidad en el tiempo no ha sido una limitante para el éxito.

El modelo de Zimmerman, aunque es del siglo pasado sigue vigente en diferentes contextos educativos mucho más donde no hay experiencias conocidas de su empleo. En otras palabras, conocer y metaconocer las fortalezas y debilidades de aprendizaje evitan cometer errores e inapropiados usos en la formación académica y además permite generar correctivos para solventar los problemas sin importar qué tan longeva sea la teoría.

Con ella sucede lo mismo con la Teoría de Acción de Argyris y Shön que a pesar que se originó en la década de los años 60 aún sigue vigente y se utiliza con mucha frecuencia en estudios de como garante de éxito y productividad en el comportamiento humano a nivel de organizaciones empresariales.

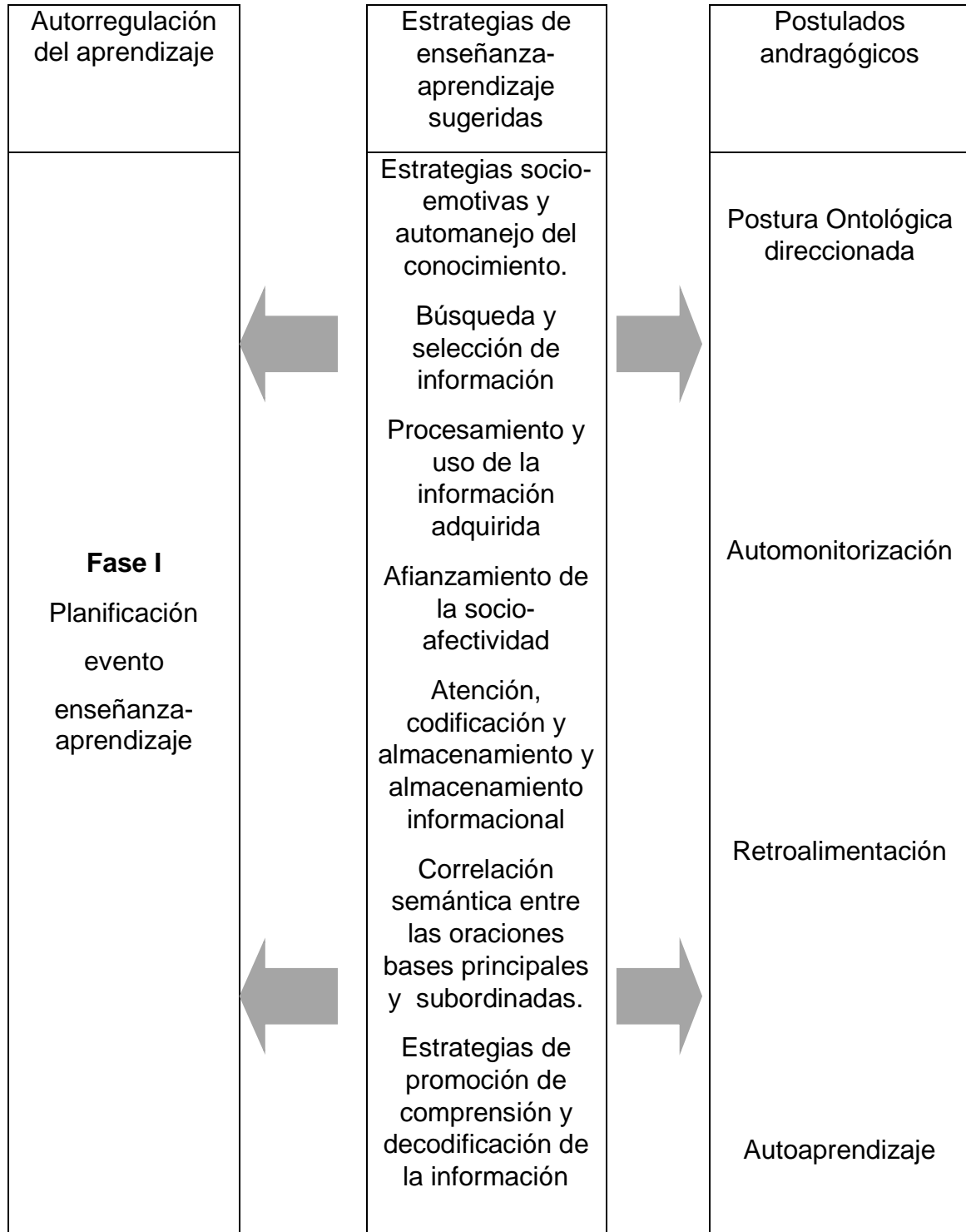
ETAPA III

Propuesta del Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman como Argumento Teórico para Cambio de Paradigma de Aprendizaje

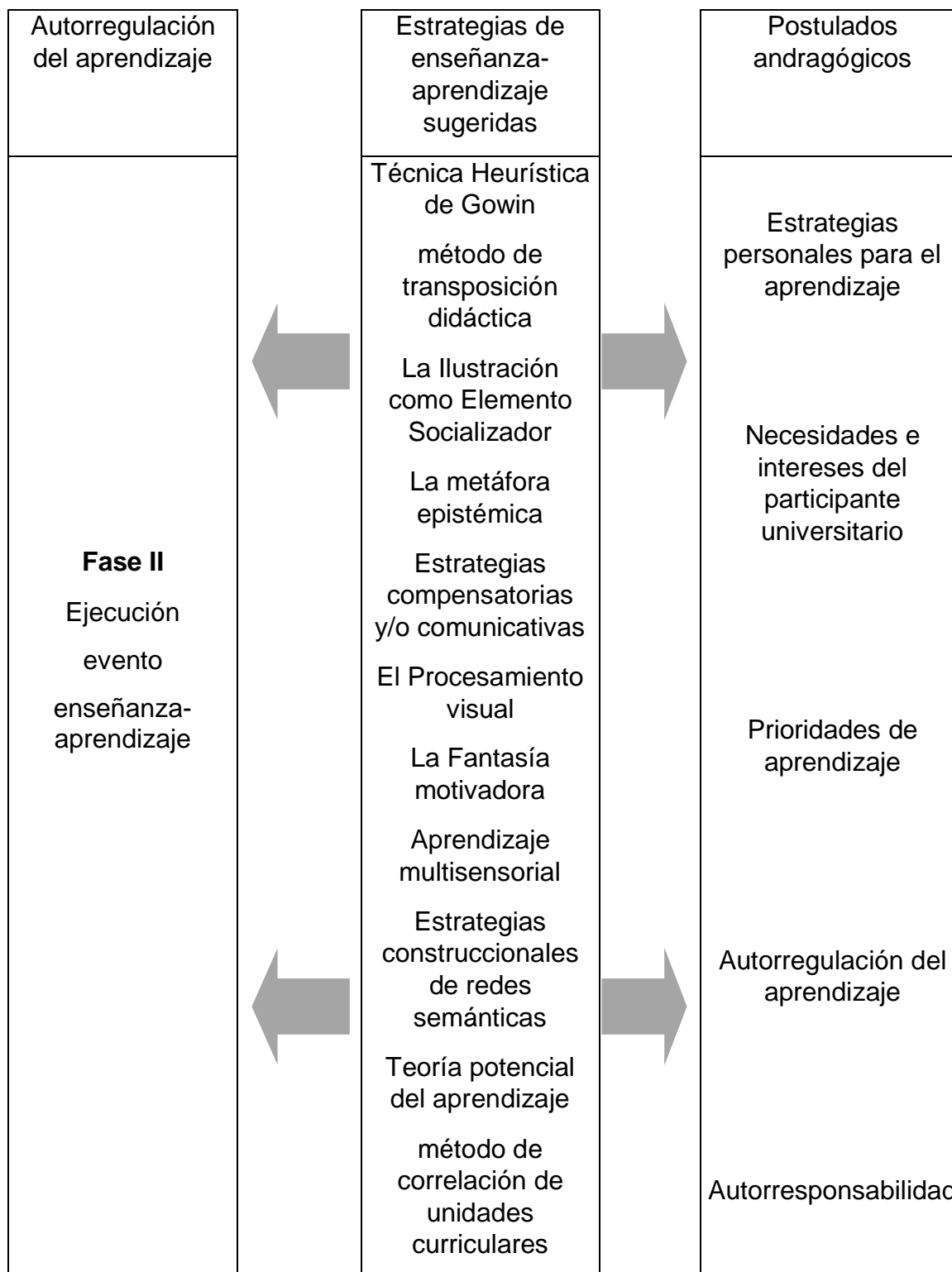
El precitado modelo, sugiere el aprendizaje autorregulado como sinónimo de aprendizaje intencionado, autónomo y efectivo para el cambio de paradigma de aprendizaje en Español de Venezuela combinado con el componente andragógico que permite al participante universitario la autorresponsabilidad en el proceso de aprendizaje y priorizar el empleo de estrategias adecuadas, específicas y pertinentes de acuerdo al objetivo de aprendizaje al ejercer el control sobre su pensamiento y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos establecidos.

Así mismo, activa la autorreacción emocional y cognitiva para optimizarlo y establecer la autoobservación y la retroalimentación como elementos de monitorización y vigilancia epistémica de la calidad de aprendizaje. (Zimmerman, 2009). Por ello, se consideró el aprendizaje autorregulado como modelo metodológico para internalizar los conocimientos que garantizó la situación ideal de metacognición del participante en el desarrollo y desempeño del rendimiento académico bajo su dirección y necesidad de establecer logros y capitalizar el conocimiento.

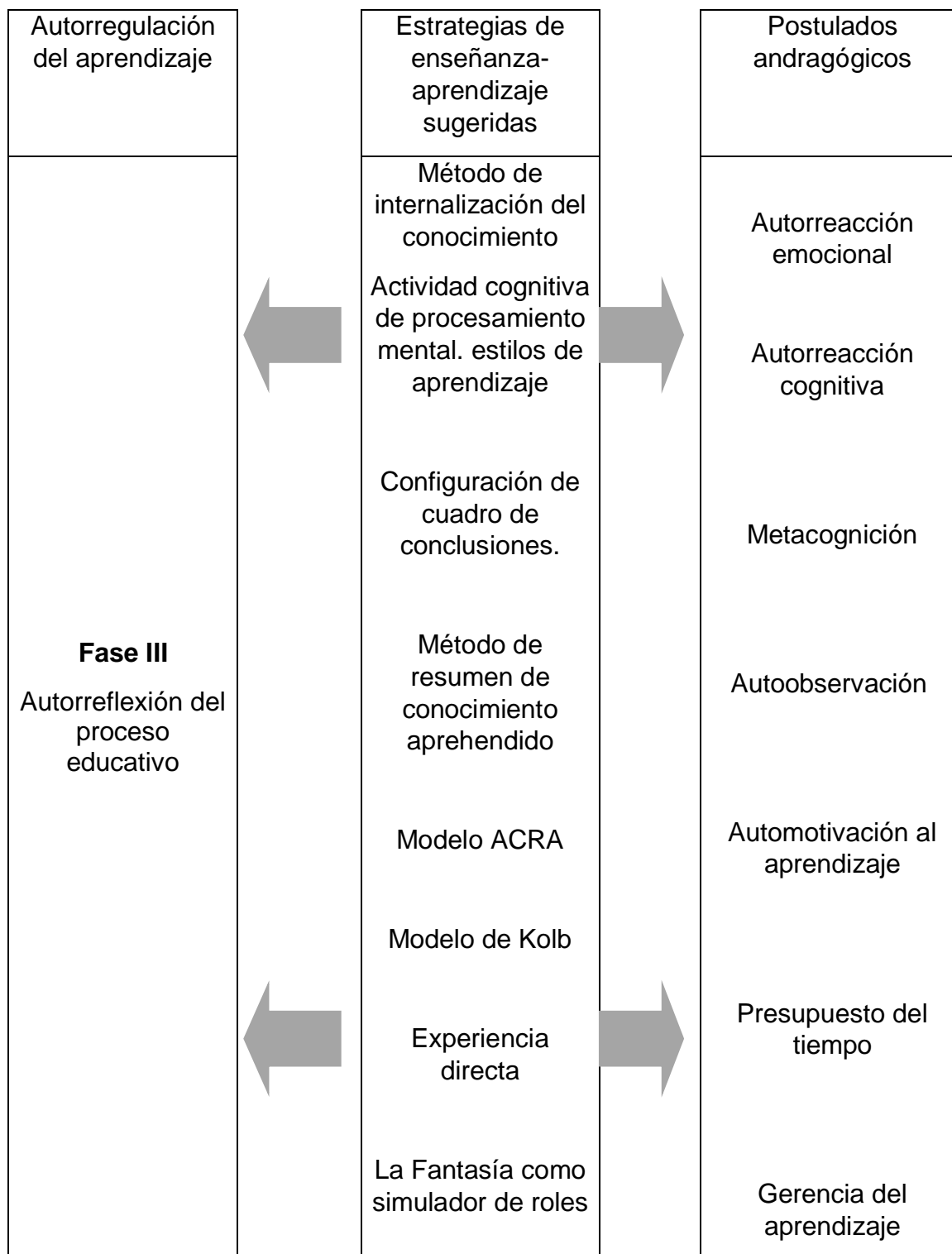
Modelo Teórico de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje para la Internalización del Conocimiento para la Unidad Curricular Español de Venezuela



Modelo Teórico de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje (Cont.)



Modelo Teórico de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje (Cont.)



Lo anterior, impuso la asunción de la nueva metodología de aprendizaje coherente, pertinente y asertiva de cómo afrontar la etapa de aprehensión e internalización del conocimiento con perspectiva sustantivas de éxito relevante. En consecuencia, constituyó una nueva perspectiva para alcanzar los resultados que no fueron posibles con otro paradigma metodológico. En la propuesta del modelo teórico, se establecieron los siguientes objetivos:

ETAPA IV

Formulación de Objetivos

Objetivo General

Desarrollar un programa de aprendizaje orientado a los participantes universitarios y facilitadores Académicos a objeto de contextualizarlos en un conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la internalización del conocimiento en Español de Venezuela.

Objetivos Específicos

1. Instrumentar un proceso de formación donde el participante universitario adquiera nuevas y mejores competencias previas de estrategias de aprendizaje para la adquisición del conocimiento.

2. Planificar un evento de acercamiento a estrategias cognitivas dirigido a los facilitadores académicos para la adquisición de nuevas metodologías de enseñanza que garanticen la transposición didáctica de los contenidos programáticos en Español de Venezuela.

3. Adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Español de Venezuela a un nuevo esquema de mecanismos de proyección y aprehensión del conocimiento que garanticen óptimos, relevantes, estratégicos y significativos resultados académicos.

ETAPA V

Anclaje en la Modalidad Educativa Universitaria

La Andragogía entre sus postulados más relevantes implica la sinergia, la descripción, la orientación y la contextualización de las estrategias metacognitivas prescindiendo del facilitador académico sustentado en la dialéctica adulto-universidad para sincronizar su intención en un solo evento. De allí, la asunción del nuevo modelo sustentada en los principios de horizontalidad y libre desarrollo del aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman.

ETAPA VI

La Vigilancia Epistémica como Fundamento Examinador de la Praxis Andragógica Universitaria

En este aspecto, los resultados evidenciados en el Capítulo IV, determinaron una secuencia de inconsistencias en la administración dialéctica de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior, emerge la vigilancia epistémica como visión examinadora coadyuvente al rendimiento y nivel académico. En consecuencia, la omisión de este factor de control determinó el cuestionamiento de la educación, la acción correctiva y la efectividad educativa universitaria.

Entre ellas, se especifican las siguientes:

1. Exhortar a las autoridades del “Instituto Pedagógico de Miranda” a planificar jornadas y talleres de metodologías de enseñanza-aprendizaje.
2. Designar un cuerpo de supervisores de seguimiento y control de verificación de administración de específicas estrategias de enseñanza-aprendizaje en Español de Venezuela.
3. Motivar a los facilitadores académicos y participantes universitarios a intensificar la búsqueda de mecanismos de aproximación al conocimiento.

4.- Exigir un certificado de aprobación en Estrategias Metacognitivas u otros mecanismos afines al aspirante a participante universitario en el “Instituto Pedagógico de Miranda”

ETAPA VII

Corpus de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje Sugeridas como Mecanismos Asertivos de Transposición Didácticas de Aproximación e Internalización del Conocimiento

Para la etapa conclusiva del Modelo Teórico de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje, se sugiere un conjunto de mecanismos y metodológicas conducentes a subsanar el limitado y desarticulado empleo de mecanismos. Para ello, en función de mejorar y maximizar la dialéctica se sugieren estrategias para facilitar la aprehensión del conocimiento.

Cuadro 14

Estrategias para el afianzamiento epistémico

Autores	Intencionalidad Epistémica
Díaz , González y Monereo	Control y manejo del conocimiento
	Búsqueda y manejo de la información
	Procesamiento y uso de la información adquirida
	Afianzamiento de la socio-afectividad
	Atención, codificación y almacenamiento de información
	Correlación semántica entre las oraciones bases principales y subordinadas

Fuente: Quintero 2022

Este grupo de estrategias se comportan como herramientas que administra el facilitador académico para reafirmar el conocimiento. También contriguyen al reforzamiento del conocimiento adquirido. En consecuencia, son estrategias alternativas planificadas para aplicarlas en el caso de requerir correctivos durante el evento de aprendizaje.

Cuadro 15

Estrategias de socialización del conocimiento

Autores	Estructura Ontológica Grupal de Consolidación de Conocimiento
<p>Román, Woolfolk y Chevalard</p>	Estrategias de promoción de comprensión y decodificación de la información
	Técnica Heurística de Gowin
	Método de transposición didáctica
	La Ilustración como elemento socializador
	La metáfora epistémica

Fuente: Quintero 2022

Este grupo de estrategias están referidas a enfocar los mecanismos para consolidar las relaciones interpersonales al socializar el conocimiento en el entorno andragógico de aprendizaje y para la vida. Son preceptos teóricos que coadyuvan a la socialización del aprendizaje.

Cuadro 16

Estrategias de organización de información

Autores	Perspectiva Epistémica: Socialización del Conocimiento
Michelle, Román, Negrete y Santrock	Estrategias compensatorias y/o comunicativas
	El Procesamiento visual
	La Fantasía motivadora
	Aprendizaje multisensorial
	Estrategias de construcción de redes semánticas

Fuente: Quintero 2022

Estas estrategias se refieren a clasificar las acciones metodológicas que se consideran en el planeamiento de la función del facilitador académico y de esta forma planificar posibilitar la transposición didáctica de los contenidos curriculares. Además, coadyuvan a jerarquizar los métodos para clasificar la información y transformarla en conocimiento significativo.

Cuadro 17

Estrategias de aprendizaje de procesos cognitivos

Intencionalidad Epistemológica	Intención Ontológica: Producción de Conocimientos
Procesos Cognitivos	Teoría potencial del aprendizaje
	Método de correlación de unidades curriculares
	Método de internalización del conocimiento
	Actividad cognitiva de procesamiento mental. estilos de aprendizaje
	Configuración de cuadro de conclusiones

Fuente: Quintero 2022

Son los mecanismos y líneas de trabajo académico enfocados a facilitar la aprehensión y retención de las cláusulas aprehendidas , Además, contribuyen a dinamizar las funciones ejecutivas del cerebro.

Cuadro 18

Estrategias de construcción del conocimiento

Autores	Intencionalidad Epistémica: Afianzamiento de Conocimientos
O'Connor, Sigmund y Verlee	Método de resumen de conocimiento aprehendido
	Modelo ACRA
	Modelo de Kolb
	Experiencia directa
	La fantasía como simulador de roles
	Procesos constructivos y dialécticos de conocimientos
	La cooperación para el desarrollo de estructuras cognitivas.

Fuente: Quintero 2022

Estos mecanismos se pueden interpretar como la interacción sistemática de estrategias direccionadas a reforzar, planificar, planear y orientar el aprendizaje relevante y significativo. Posibilitan la organización, jerarquización y afianzamiento del episteme a través de estrategias específicas, idóneas y específicas de acercamiento al aprendizaje.

Cuadro 19

Estrategias de amplitud ontoaxiológica

Dimensión	Amplitud Ontoaxiológica
Construcción del Conocimiento desde la Perspectiva Ontológica	Autorregulación del aprendizaje
	Pistas tipográficas y discursivas
	Oposición constructiva y dialéctica de saberes
	Conflicto cognitivo para alcanzar el saber
	Cooperación para el desarrollo de estructuras cognitivas
	La clase magistral como instrumento metodológico para decodificar contenidos programáticos

Fuente: Quintero 2022

Los mecanismos metodológicos arriba resaltados contribuyen a valorar el sentido utilitario del aprendizaje y el conocimiento, clasificar la utilidad de la información y caracterizar la connotación y dimensión práctica de la información durante el evento de aprendizaje hasta la fase conclusiva del aprendizaje.

Cuadro 20

Métodos de enseñanza de contenidos didácticos

Autores	Variedad Epistemológica
García y Rodríguez	Método en cuanto a la coordinación de la unidad curricular
	Método asociado a la concretización de la enseñanza
	Métodos en relación a la sistematización del conocimiento
	Método sintetizado en la globalización del conocimiento

Fuente: Quintero 2022

En la misma tendencia de los referentes precedentes de estrategias, mecanismos y herramientas metacognitivas, se emplean para capitalizar la fase final del aprendizaje y coadyuvar a internalizar el conocimiento. Este compendio de mecanismos sugeridos permiten al facilitador académico transponer didácticamente los contenidos pedagógicos y de esta forma, proyectar la información a través de mecanismos específicos para consolidar el conocimiento.

REFERENCIAS

- Acevedo, C.(2017). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas en la transmisión de conocimientos en aulas virtuales*. Madrid. España
- Adam, F. (1990). *Andragogía y docencia universitaria*. Fondo Caracas. Fidea.
- Adrián, Y. (2021) *Definición de Andragogía*. Recuperado: <https://conceptodefinicion.de/andragogia/>. Consultado el 2 de julio del 2021
- Amundaray, J. (2019). *Estrategias cognitivas para optimizar la proyección de los contenidos didácticos y su influencia en el aprendizaje*. Caracas. Venezuela
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of meaningful verbal learning*. Grime and Stratton. New York.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. Social cognitive theory*. Eaglewood cliffs. Prentice Hall.
- Bandura, A (1997) *Self-efficacy. The exercises of control*. Freeman. New York.
- Baptista, P, Fernández, L y Hernández, R (2003). *Metodología de investigación*. Mc gran Hill. México.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. La investigación en ciencias sociales. Norma. Bogotá.
- Bourniseen, J. (2017). *“Modelo pedagógico para los estudios virtuales”*. Madrid. España.
- Briones, G. (1995). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Brandt, J. (1998). *La Andragogía. Propuesta de autoeducación*. Tercer Milenium. Caracas.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea. España.
- Centros Regionales de Apoyo al Maestro (CRAM, 2011). *Formación actual del docente venezolano*. Disponible en: <http://www/mcye.gov.ar/revistalatioamericana/revista30/venezuela>.

- Chalvin, J. (1995). *Los dos cerebros en el aula*. TEA, Madrid, España.
- Chevallard, Y. (1998). *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Editorial: ED AIQUE. Tercera edición. Francia.
- Curvelo, D. (2016). *Estrategias didácticas para el logro del aprendizaje autorregulado y permanente en los componentes filosóficos*. Valencia. Venezuela
- Dávila, J. (2019). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje significativo en las Ciencias Sociales*.
- De la Parra, E. (2004). *Herencia de la vida para los hijos. Crecimiento integral con las técnicas PNL*. Grijalbo. México.
- Díaz Barriga, y Hernández. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. México.
- Díaz, M. (2009). *Clasificación de las estrategias de aprendizaje*. Instituto Pedagógico de Miranda. Miranda. Venezuela.
- García, E. y Rodríguez, C. (1996). *El maestro y los métodos de enseñanza*. Trillas. México.
- Gagné, R. (1993). *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar. Madrid. Revista de educación, año 12, número extraordinario. 2006
- Galarza, A. (2006). *El estudio independiente en los sistemas de educación a distancia en el nivel superior*. UNAM/FESA. México. 2006.
- Gardner, H. (1998). "A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight'" Canadian Journal of Education.
- Goetz, J. (1987). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Morata. Madrid.
- Gowin, B. (1988). *Técnica heurística la Uve de Gowin. Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona.
- Javaloyes, M. (2018). *Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula*. Universidad de Valladolid. España.
- Kolb, D. (1976). *Organización y comportamiento cerebral*. Ciencia. EE.UU

- Knowles, M. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Oxford University Express. México.
- Letja, J. (1990). *El Aprendizaje significativo*. FETRAUPEL. Caracas.
- Liesa, O. (2003). *Potenciación del aprendizaje estratégico y de las habilidades sociales de los alumnos con necesidades educativas especiales (Síndrome de Down) en su integración a la educación secundaria*. Tesis de grado no publicado. Universidad de Zaragoza. España.
- Martínez, M. (1996). *Investigación cualitativa etnográfica en Venezuela*. Trillas. México.
- Martínez, R. (2006). *Concepción de aprendizaje y estrategia metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Murcia. España.
- Martínez, J . (2000). *Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios*. Revista española de psicopedagogía.
- Matheus, D. (2017). *Estrategias motivacionales para incentivar el aprendizaje*. Valencia. Venezuela.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación. Francia.
- Molinarés, M. (2016). *Incidencia de la aplicación de estrategias motivacionales en los procesos de aprendizaje*. La Coruña. España.
- Monereo, C. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Grao. México.
- Negrete, J. (2010). *Estrategias para el aprendizaje*. LIMUSA. México,
- O'Connor, J. y Seymour, J. (1998). *Introducción a la PNL*. Urano. Barcelona, España.
- Paz, G. (2010). *Perfil y competencias del docente en el contexto educativo institucional*. <http://www.perfil/competencias/docente>.
- Padrón, J. (1996). *Problemas de la educación superior en Venezuela*. Temas para seminario. UNESR. Caracas.

- Padrón, J. (2002). *Elementos para el análisis de la Investigación Educativa. En Revista Educación Humana N° 3 año III. Caracas. Editado por Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.*
- Pérez, S. (2001). *Modelos de investigación cuantitativa en educación.* Narcea. Madrid.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias.* Pearson Educative. Méjico.
- Pourtois, L P y Desmet. H (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas. Barcelona. España.*
- Pruzzo de De Pego, W. (2009). *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el proyecto curricular institucional.* Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Reggi, L. (2003). *Los cambios en la formación docente en América Latina. Una perspectiva comparada.*
<http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm>.
- Román, G. (2006) *Nuevas alternativas de aprender y enseñar.* Trillas. México
- Román, J. y Gallego, S (1994). *ACRA: escalas de estrategias de aprendizaje.* Publicaciones de psicología aplicada. TEA, Madrid.
- Román, J. y Poggioli, L. (2013). *ACRA (r): Escalas de estrategias de aprendizaje.* Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
- Rodríguez, F (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* La Caruña. Universidad de la Caruña. España.
- Sánchez, M. P. (2010). *Técnicas Docentes y Sistemas de Evaluación en Educación Superior.* Narcea Ediciones. Madrid
- Sampieri, R. (2004). *Metodología de la investigación.* Mcgraw-Hill. 4ta edición. Chile.
- Sánchez, M. (2014). *Estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la creatividad. Halcón. Caracas. Venezuela.*
- Sperry, R. (1993). *Impacto y expectativa de la revolución cognitiva.* Psicología americana

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Buenos Aires.
- UNESCO:. (1996). Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Tecnología.
- UPEL. (2005). *Manual del estudiante*. IPM. José Manuel Siso Martínez.
- Verlee, L. (1995). *Aprender con todo el cerebro*. Martínez Roca. España.
- Woolfolk, A, (2010). *Psicología educativa*. Pearson. México,
- Vygostky, L. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Vygotsky, L. (1962). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós
- Zimmerman, B (1994). *Dimensions of academic self-regulation a conceptual framework for education*. Hillsdale: Lawrence Eibaum Associates.
- Zimmerman, B. y Schunk, D. (1994). *Self-regulation in educative retrospect and prospect*. New York Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO A

Instrumento de Recolección de Información

Entrevista en Profundidad

Informantes Clave:

Participantes Universitarios

Para la fase de recolección de la información se seleccionó la Entrevista Abierta o en Profundidad por considerarla idónea de acuerdo a la naturaleza y los objetivos de la investigación.

Metodología del Instrumento de Recolección de Información

El propósito del Instrumento de Recolección de Información es recopilar información relacionada con las estrategias de aprendizaje utilizadas por el participante universitario conducentes a la internalización del conocimiento.

Dada mi condición de participante de Doctorado en “Ciencias de la Educación” en la “ Universidad Pedagógica Experimental Libertador”, sus respuestas contribuirán a diseñar el “Modelo Teórico de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje para la Internalización del Conocimiento en la Unidad Curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

De acuerdo a la jerarquización de los objetivos específicos, se formulará un cuerpo de interrogantes que generarán una serie de consideraciones asociadas a la temática que UD, debe argumentar.

Los datos suministrados por los Informantes Clave, serán de estricta confidencialidad.

Objetivos Específico 1

1.- Diagnosticar el corpus de estrategias de aprendizaje para la internalización del conocimiento implementadas en la dialéctica facilitador académico-participante universitario en la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

Interrogante

Cuáles considera Ud, deber ser las estrategias de aprendizaje que evidencien mayores efectos relevantes y significativos en la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela?.

Objetivos Específico 2

2.- Describir el nivel de efectividad del participante universitario en la aprehensión de estrategias de aprendizaje para la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela en el Instituto Pedagógico de Miranda.

Interrogante

Sustentado en cuáles criterios, considera UD, que el participante universitario asume el aprendizaje con efectividad, calidad y eficiencia?.

Objetivos Específico 3

3.- Analizar el nivel de conocimiento del participante académico en el manejo de estrategias de aprendizaje para la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

Interrogante

De acuerdo a su experticia metacognitiva, cuáles deben ser las estrategias de aprendizaje más idóneas y pertinentes para intenalizar el conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela?

Objetivos Específico 4

4.- Develar las implicaciones de la administración de estrategias de aprendizaje en la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela en el Instituto Pedagógico de Miranda.

Interrogante

Cuál debe ser el impacto más significativo de la interacción de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico en la unidad curricular Español de Venezuela?.

Objetivos Específico 5

5.- Interpretar el proceso de interacción de los componentes axiológicos, epistemológicos, ontológicos y pragmáticos del proceso de aprendizaje que se cumple en la unidad curricular Español de Venezuela en el Instituto Pedagógico de Miranda.

Interrogante

De acuerdo a su criterio, UD, considera que los componentes filosóficos de las estrategias de aprendizaje tienen una función específica en el afianzamiento del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela? .

ANEXO B

Instrumento de Recolección de Información

Entrevista en Profundidad

Informantes Clave:

Facilitadores Académicos

Para la fase de recolección de la información se seleccionó la Entrevista Abierta o en Profundidad por considerarla idónea de acuerdo a la naturaleza y los objetivos de la investigación.

Metodología del Instrumento de Recolección de Información

El propósito del Instrumento de Recolección de Información es recopilar información relacionada con las estrategias de enseñanza empleadas por el facilitador académico conducentes a la internalización del conocimiento.

Dada mi condición de participante de Doctorado en “Ciencias de la Educación” en la “Universidad Pedagógica Experimental Libertador”, sus respuestas contribuirán a diseñar el “Modelo Teórico de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje para la Internalización del Conocimiento de la Unidad Curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

De acuerdo a la jerarquización de los objetivos específicos, se formulará un cuerpo de interrogantes y estas generarán una serie de consideraciones asociadas a la temática que UD, debe argumentar.

Los datos suministrados por los Informantes Clave, serán de estricta confidencialidad.

Objetivos Específico 1

1.- Diagnosticar el corpus de estrategias de enseñanza para la internalización del conocimiento implementadas en la dialéctica facilitador académico-participante universitario en la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

Interrogante

Cuáles considera Ud, deber ser las estrategias de enseñanza que evidencien mayores efectos relevantes en el aprendizaje significativo y la internalización del conocimiento de la unidad curricular Español de Venezuela?.

Objetivos Específico 2

2.-Describir el nivel de efectividad y calidad del facilitador académico en la administración de estrategias de enseñanza para la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela.

Interrogante

Considera UD, que la calidad y efectividad del facilitador académico está asociada al nivel de actualización que evidencia en la administración de estrategias de enseñanza en la unidad curricular Español de Venezuela ?.

Objetivos Específico 3

3.- Analizar el nivel de conocimiento del facilitador académico en la administración de estrategias de enseñanza para la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela en el Instituto Pedagógico de Miranda.

Interrogante

De acuerdo a su acervo cognitivo en estrategias de enseñanza, cuáles considera UD, son las más idóneas y pertinentes para intenalizar el conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela?

Objetivos Específico 4

4.- Develar las implicaciones de la administración de estrategias de enseñanza-aprendizaje en la internalización del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela en el Instituto Pedagógico de Miranda.

Interrogante

Cuáles considera UD, deben ser las implicaciones más significativas al proyectar los contenidos programáticos de la unidad curricular Español de Venezuela con asertivas estrategias de enseñanza.?

Objetivos Específico 5

5.- Interpretar el proceso de interacción de los componentes axiológicos, epistemológicos, ontológicos y pragmáticos del proceso de enseñanza que se cumple en la unidad curricular Español de Venezuela en el “Instituto Pedagógico de Miranda”.

Interrogante

De acuerdo a su criterio, UD, considera que los componentes filosóficos de las estrategias de enseñanza tienen una función específica en el afianzamiento y aprehensión del conocimiento en la unidad curricular Español de Venezuela?