

## Estrategias de enseñanza para la promoción del aprendizaje significativo en el área castellano y literatura

**Nancy Godoy\* y Luis Vera Guadrón\*\***

\*UNEFA-Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada, Trujillo  
nancy18go@hotmail.com

\*\*URBE-Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín  
luisjverag@hotmail.com

### Resumen

El presente artículo se realizó con la finalidad de divulgar los resultados de la investigación cuyo objetivo fue analizar las estrategias de enseñanza para la promoción del aprendizaje significativo en el área de castellano y literatura en la carrera de educación en los Institutos Universitarios de Tecnología, Municipio Valera del estado Trujillo. Se sustentó en los planteamientos de Ausubel, Novak y Hanessian (1991), Díaz-Barriga y Hernández (2007) y Tobón (2006), entre otros. Con un enfoque epistemológico positivista, metodología cuantitativa, el tipo de investigación fue descriptiva, el diseño fue de campo, no experimental y transeccional. La población estuvo conformada por una muestra de 16 docentes y 82 estudiantes, adscritos a la carrera de educación en el área de castellano y literatura de los Institutos Universitarios de Tecnología del estado Trujillo. La información se recolectó mediante un cuestionario con escala tipo Likert, con cinco alternativas de respuesta; fue validado en su contenido por juicio de 7 expertos. La confiabilidad del instrumento se realizó utilizando el coeficiente Alpha de Cronbach. El tratamiento estadístico se efectuó con el programa SPSS versión 19, utilizando la estadística descriptiva, se obtuvo como resultado que los docentes del área de Castellano y Literatura utilizan con moderada frecuencia las estrategias orientadas a promover el aprendizaje significativo, en la dimensión condiciones para el aprendizaje significativo se obtuvo alta presencia de estudiantes y docentes que afirman que casi siempre están dadas las condiciones para un aprendizaje significativo. En tal sentido se recomiendan estrategias de enseñanza con enfoque constructivista para promover el aprendizaje significativo en el área de castellano y literatura.

**Palabras clave:** estrategias docentes, aprendizaje significativo, castellano y literatura, estudiantes de educación.

## *Teaching Strategies for Promoting Significant Learning in the Area of Spanish and Literature*

### **Abstract**

The aim of this article is to disseminate the results of research whose purpose was to analyze teaching strategies for promoting significant learning in the area of Spanish and literature in the education major at the University Institutes of Technology, Municipality Valera Trujillo state. It was supported by the ideas of Ausubel, Novak and Hanessian (1991), Diaz-Barriga and Hernandez (2007) and Tobon (2006), among others. With a positivist epistemological approach and quantitative methodology, the type of research was descriptive with a non-experimental, cross-sectional, field design. The population consisted of a sample of 16 teachers and 82 students, assigned to the education major in the area of Spanish and literature at the University Institutes of Technology, State of Trujillo. Information was collected using a questionnaire with a Likert-type scale with five response alternatives, whose content was validated by the judgment of 7 experts. Reliability of the instrument was evaluated using Cronbach Alpha. Statistical analysis was performed with the SPSS program, version 19 software, using descriptive statistics. Results were that teachers in the area of Spanish and Literature used strategies designed to promote meaningful learning with moderate frequency; in the dimension conditions for significant learning, there was a high presence of students and teachers who affirm that the conditions for meaningful learning are almost always given. As such, teaching strategies with a constructivist approach are recommended to promote meaningful learning in the area of Spanish and literature.

**Keywords:** teaching strategies, meaningful learning, Spanish and literature, education students.

### **Introducción**

La exigencia social e institucional en torno al trabajo académico, establecen el compromiso a los profesores a ubicarse desde otras perspectivas al ejercer la enseñanza, construyendo ambientes, espacios y tiempos estimulantes para el aprendizaje, particularmente en el área de castellano y literatura. De esta situación, surge la necesidad de abordar un proceso de aprendizaje que tenga continuidad, permanencia, rigor, funcionalidad, utilidad, alto sentido y significación, tanto en docentes como a estudiantes.

En este sentido, el trabajo en el aula debe ser placentero, donde se pueda disfrutar el proceso de enseñanza, sin convertirse en una tarea de aversión de lo que se enseña, haciendo de los espacios universitarios un lugar para aprender a expresarse libre y espontáneamente, con rigor y calidad, donde el docente se libere del programa extenso y tedioso, se plantee en su remplazo un plan flexible, intenso y de ruta significativa; que lleve a los estudiantes a alcanzar niveles de desarrollo para su entorno.

Desde esta perspectiva, es indispensable y prioritario, entrar con voluntad y fortaleza al mundo globalizado donde se exige que tanto docentes como estudiantes sean los verdaderos protagonistas de su historia, teniendo en cuenta el medio al

cual pertenece, donde se busque una identidad propia, teniendo como parámetros fundamentales, de acuerdo con Vera y col. (2012), el desarrollo de estrategias orientadas a aprender, a ser crítico, analítico e intérprete de su propia realidad, de esta manera convertirse en agentes participativos con autonomía, libres, responsables, capaces de afrontar los problemas cotidianos para hacer de su existencia, una vida digna, equitativa y solidaria con los grupos sociales.

Con referencia a lo anterior, es indispensable ubicar al estudiante en su verdadero contexto social, económico, político e ideológico, modificando la estructura curricular y la manera de construir conocimiento, partiendo de procesos reales y vivibles dejando atrás la memoria y repetición, esto es contextualizar los contenidos y relacionarlos con las necesidades de los estudiantes a fin de lograr aprendizajes significativos.

Resulta oportuno destacar, que existe una profunda preocupación sobre el bajo nivel presentado por los estudiantes cuando ingresan a la universidad y que en algunos casos lo arrastran hasta casi terminar la carrera, los profesores universitarios, generalmente expertos en las disciplinas específicas, manifiestan padecer las consecuencias por las dificultades de sus estudiantes, sin lograr concretar propuestas de formación que respondan a esta problemática.

Ante la situación planteada, es importante resaltar el poco énfasis en la actividad que despliega el estudiante universitario al leer para construir significado del texto, sobre lo cual, la lectura deja de convertirse en una concepción constructivista y en una actividad eminentemente social, limitando su capacidad de conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad, para convertirse en una forma de aprendizaje importante donde el ser humano se forme una visión del mundo y se apropie de él por el conocimiento que le provee, dándole su propio significado.

Al respecto, Toronchik (2010, p. 56) señala: “los jóvenes universitarios no leen. Y escriben mal. Y tienen faltas de ortografía. No saben expresarse. No entienden, no pueden”; de allí que la mayoría de las explicaciones tienden a simplificar el problema, cargando la responsabilidad a los estudiantes por no esforzarse lo suficiente; a la televisión, las computadoras y los mensajes de texto, por distraerlos de lecturas más valiosas; y sobre una mala escuela secundaria, por prepararlos inadecuadamente para enfrentar la realidad universitaria.

Como puede observarse, la lectura constituye un acto para obtener información y ampliar el conocimiento, en ese sentido, cabe destacar las consideraciones de la UNESCO (2000, p. 183), al abordar la problemática mundial de la lectura, pues “los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura, así como la superación individual y colectiva de los seres humanos.”

Sobre la base de las consideraciones expresadas, se hace prioritario crear, estimular y fomentar ambientes y espacios para la reflexión, el análisis, la crítica, gene-

ración de polémica, uso del conflicto, los acuerdos, la asunción de un nuevo sistema valorativo, Godoy (2013), para poder asegurar un aprendizaje significativo y funcional en el taller de lectura y escritura, pues se refieren solo al trabajo de la forma, partiendo del contenido, las ideas, el texto y sobre ese fondo darle sentido. En este procedimiento, se promoverá la búsqueda y uso del aporte de varias disciplinas, a través de estrategias dirigidas en gran medida a facilitar las experiencias de aprendizaje generadas con los estudiantes en función de sus necesidades cognitivas y de su contexto.

Al respecto, el informe presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE: 2000), plantea que en países como Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador, los índices de lectura en la población han disminuido drásticamente en los años recientes; en Colombia por ejemplo, de acuerdo con una encuesta nacional, el 40% de los colombianos manifestaron no leer libros por falta de hábitos, otro 22% externo, no leen por falta de tiempo y dinero para comprar libros. Venezuela, por su parte, reconoce que si se compararan las capacidades lectoras de sus estudiantes con sus similares en Finlandia o los Estados Unidos, un 90% de los jóvenes venezolanos quedarían muy por debajo en las adquiridas por los Finlandeses y los Norteamericanos actualmente.

Sobre la base de los señalamientos anteriores, es importante resaltar el caso particular de Venezuela, donde existen estudios como los realizados por Arrieta et al (2006), en los cuales, se constataron algunos rasgos característicos de los estudiantes universitarios, relacionados con el área castellano y Literatura. Entre ellos, se destacan, el desconocimiento de las propias deficiencias en la lectura, tendencia a sub - vocalizar, es decir, a darle forma a los labios de acuerdo al punto de articulación fonético de las palabras iniciales de un texto.

En el mismo orden, el estudio de Godoy (2013), dirigido a determinar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes en el taller de lectura y escritura de educación integral de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB), sede Ciudad Ojeda, obtuvo como resultado una media 2,03 para la variable estrategias de aprendizaje, ubicada en la categoría baja, indica que los estudiantes casi nunca utilizan las estrategias autorreguladoras, las cognitivas y los tipos de aprendizaje, por lo que recomendó la aplicación de estrategias de aprendizaje durante la lectura para desarrollar las competencias en lectura y escritura en los estudiantes.

De igual manera, es importante señalar el caso específico de los Institutos Universitarios de Tecnología del estado Trujillo, los cuales por medio de una revisión realizada en el departamento de registros estudiantiles se refleja un bajo rendimiento académico en el área de Castellano y Literatura convirtiéndose en uno de los problemas que actualmente tiene la universidad venezolana, por lo tanto para poder implementar políticas tendientes a mejorarlo, es necesario conocer las causas que determinan la existencia de un alto índice de estudiantes reprobados para los años 2011 y 2012.

Es evidente entonces, que las consideraciones descritas, buscan de manera particular, destacar la importancia del Área Castellano y Literatura en el proceso de formación académica desarrollado en los distintos Institutos de Educación Superior, pues la misma constituye una disciplina fundamental para todo nivel, con la cual los estudiantes, construyen, desarrollan y producen conocimientos, dándole significado a sus experiencias y sentido a los conocimientos de otros, generando un pensamiento crítico.

Bajo la perspectiva descrita, es necesario un contexto de aprendizaje que construya este proceso sobre los conocimientos previos y apoye el desarrollo de otras habilidades; es decir, un contexto que anime a desarrollar un enfoque profundo para la construcción del conocimiento centrado en procesos de aprendizaje significativo. En ese sentido, es necesario garantizar el aprendizaje permanente en los estudiantes y a lo largo de la vida, tal como lo afirman Vera y col. (2012), pues la vida académica no finaliza en el paso por la Universidad, sino que continúa a lo largo de toda la etapa vital. Un estudiante al finalizar su fase de formación Universitaria, ha de estar preparado para continuar su aprendizaje permanente, asumiendo su responsabilidad desde su autonomía personal.

En el marco de las consideraciones anteriores, implica que los docentes del área Castellano y Literatura en Educación Superior, deben disponer de variadas estrategias orientadas a fomentar en el estudiante el logro de aprendizajes significativos, entrenando a sus estudiantes en cuanto a su uso de forma sistemática y combinada, a fin de despertar su interés y motivación para mejorar su actividad en el aula a partir de la práctica de los contenidos adquiridos en las sesiones de clase, de allí que sea preciso identificar las estrategias docentes para promover el aprendizaje significativo.

Con referencia a lo anterior, se infiere que es necesario contribuir con el mejoramiento del uso de estrategias por parte de los docentes para promover aprendizajes significativos en un área de tanta relevancia como lo es Castellano y Literatura, considerada una disciplina fundamental en el proceso de formación integral, se requiere de una mejor interpretación y significado a su mundo considerando la base esencial de lo que es el lenguaje. En tal sentido el objetivo del estudio consistió en analizar las estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo en la carrera Educación en los Institutos Universitarios de Tecnología del Estado Trujillo.

## **Fundamentos teóricos**

### **Estrategias de enseñanza**

Las estrategias de enseñanza, según Díaz - Barriga y Hernández (2007, p. 141), "son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos". Por lo tanto, son presentadas como medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica necesari-

ria, las cuales se logran mediante tácticas que se utilizan para abordar y comprender más fácilmente lo que se está estudiando.

En tal sentido, todo docente debe utilizar estrategias para poder hacer frente a las diferentes asignaturas, disponiendo de los medios necesarios orientados a encaminar el desarrollo y perfeccionamiento del conocimiento en sus estudiantes; esto supone, enseñar a hablar bien, comprender fielmente lo escuchado, así como analizarlo y ponderarlo con espíritu crítico, ubicándose en un contexto específico.

En este orden de ideas, las estrategias de enseñanza, son definidas por Teppa (2008), como los procedimientos, técnicas o recursos utilizados por el docente para promover los aprendizajes. Son utilizadas por el docente, con el fin de enseñar a sus alumnos más allá de informar. Por ello, las estrategias para el aprendizaje, son todas aquellas acciones ejercidas por los docentes, con el fin de fijar los conocimientos en los alumnos y así lograr al máximo, el objetivo del proceso enseñanza, el aprendizaje.

Siguiendo este orden de ideas, se hace necesario considerar varios aspectos esenciales para lograr el ajuste de la ayuda pedagógica, los cuales están referidos a tener presente las características generales de los aprendizajes (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales y otros); a la consideración del tipo de dominio y conocimiento en general, así como también, el contenido curricular por abordar; la intencionalidad o meta a lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas.

Partiendo del reconocimiento que en los programas de las instituciones universitarias, los objetivos deben tener un cierto nivel de concretización apropiado, (grado de especificidad en su formulación) con la aceptación también de la función relevante que desempeñan en las actividades de planificación, organización y evaluación en la actividad docente. Para ello, de acuerdo con Díaz y Hernández (2010), las estrategias de enseñanza, deben ser entendidas como los procedimientos y arreglos que los agentes de la enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover el aprendizaje, mediante las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales orientadas a la enseñanza para desarrollar la capacidad de relacionar los conocimientos previos con los nuevos conocimientos.

Las consideraciones anteriores, apoyan lo planteado por Fossi (2010), quien señala que el docente debe fortalecer las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales como elementos determinantes del aprendizaje de los estudiantes, logrando que puedan aprovechar sus conocimientos en beneficio de su formación, según su objetivo, ver Cuadro 1.

En consecuencia, al intentar una clasificación consensual y exhaustiva de las estrategias para el aprendizaje resulta una tarea difícil, dado que los diferentes autores, las abordan desde una gran variedad de enfoques. Por ese motivo, para clasificarlas en función de qué tan generales o específicas. Tal como las presenta Pozo (2000), tomado de Fossi (2010), dos clasificaciones, en una de ellas se analizan las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y fines perseguidos, como se observa en el cuadro 1.

**Cuadro 1.** Una clasificación de estrategias de aprendizaje

Proceso	Tipo de Estrategia	Finalidad u Objetivo	Técnica o Habilidad
Aprendizaje Memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición simple y acumulación de información</li> </ul>
Aprendizaje Significativo	Elaboración	Apoyo al repaso (seleccionar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subrayar</li> <li>• Destacar</li> <li>• Copiar</li> </ul>
		Procesamiento Simple	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabras clave</li> <li>• Rimas</li> <li>• Imágenes mentales</li> <li>• Parafraseo</li> </ul>
		Procesamiento Complejo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de inferencias</li> <li>• Resumir</li> <li>• Analogías</li> <li>• Elaboración conceptual</li> </ul>
	Organización	Clasificación de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de categorías</li> </ul>
		Jerarquización y organización de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redes semánticas</li> <li>• Mapas conceptuales</li> <li>• Uso de estructuras textuales</li> </ul>
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguir pistas</li> <li>• Búsqueda directa de información.</li> <li>• Selección de información</li> </ul>

Fuente: Pozo (2000), tomado de Fossi (2010).

## Estrategias preinstruccionales

Las estrategias preinstruccionales son conceptualizadas por Díaz-Barriga y Hernández (2007), como la parte inicial que por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje. Estas estrategias pueden ser aquellas que permiten al docente antes de mediar el área, activar o generar en los estudiantes el conocimiento previo, así como orientar la atención permitiéndoles organizar la información efectiva y enunciar los objetivos requeridos para aprender los contenidos curriculares.

Por otra parte, es importante destacar que la aplicación de estrategias preinstruccionales, están destinadas a activar los conocimientos previos y negociar los contenidos en las sesiones de aprendizaje. Estas, se emplean dentro del aula con la

finalidad de apoyar el proceso de aprendizaje partiendo de la comunicación clara de los objetivos y su negociación, así como la exploración y activación de los conocimientos previos para lograr generar puentes cognitivos entre lo que ya sabe el participante y lo que debería conocer.

De acuerdo con lo anterior, Díaz-Barriga y Hernández (2010) señalan que se debe hacer buen uso de ellas, pues permiten la identificación previa de los conceptos centrales de la información, el conocer las expectativas del estudiante frente a lo que espera aprender y explorar los conocimientos previos pertinentes de los alumnos. Esto conlleva a deducir que las estrategias preinstruccionales permiten la activación en las estructuras cognitivas del participante con la finalidad de construir un conocimiento nuevo desde el conocimiento previo afianzado lo aprendido en todo momento comprendiendo en los participantes las intenciones educativas u objetivos planteados.

## **Estrategias coinstruccionales**

Las estrategias coinstruccionales, según Díaz-Barriga y Hernández (2007), las definen como aquellas que apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto. Este tipo de estrategia, permitirán al docente desarrollar funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión; realizan las funciones de: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación durante la clase.

Es evidente entonces, que estas estrategias están orientadas a estructurar e interrelacionar los contenidos, y mantener la atención y motivación del participante, permitiendo a los docentes evaluar y fortalecer el aprendizaje, haciendo posible activar sus estructuras cognitivas existentes e integrar de manera dialógica el nuevo conocimiento. En efecto, Moreira (2010), señala que las estrategias coinstruccionales cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención, detecte la información y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, organice, estructure e interrelacione las ideas importantes, relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión.

Por consiguiente, las estrategias coinstruccionales constituyen una herramienta que permiten al docente valorar y rediseñar estrategias educativas después que el contenido destinado a aprenderse ha sido expuesto al participante en su proceso educativo formativo. De allí, que la discusión guiada, el cuadro sinóptico, diagrama de árbol y los mapas conceptuales, son estrategias que ayudan a los estudiantes a formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material educativo. En otros casos, evaluar su propio aprendizaje y de esta manera potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información aprendida.

## **Estrategias postinstruccionales**

Las estrategias postinstruccionales, permiten al docente conocer hasta qué punto los estudiantes han entendido lo explicado y así poder evaluar si se han consolidado dichos conocimientos mediante las estrategias aplicadas, generándole una situación de logro y reto para él. Este tipo de estrategias, están destinadas a favorecer la comunicación y el aprendizaje; además reafirmar los conocimientos de los participantes al ser utilizados para constatar el aprendizaje, captación del tema o actividad tratada durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje en uno o varios espacios contextuales

De igual manera, las estrategias postinstruccionales, según Díaz (2010), se presentan después del contenido que se ha de aprender permitiendo al estudiante formarse una visión sintética, integradora e incluso crítica del material; también le ayudan a valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, recirculación, analogías, recuperación de información, resúmenes finales y mapas conceptuales, entre otras, que son desarrolladas a lo largo del desarrollo de esta fase.

## **Aprendizaje significativo**

El aprendizaje significativo es conceptualizado por Ausubel y col. (2001), como el proceso, según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje. Es decir, son los puentes que tiende el docente como estrategia para enlazar el conocimiento previo con la nueva información.

Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2007, p. 39), consideran como aprendizaje significativo “aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimientos mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los alumnos”. Asimismo señalan: que “la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus estudiantes a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia”. Esto ayudará al estudiante a aprender significativamente, solucionar problemas cuando se le demande o recordar algún contenido de aprendizaje. En tal sentido existen tres tipos de aprendizaje

## **Aprendizaje de representaciones.**

El aprendizaje de representaciones, consiste en la asignación de significados a símbolos con sus referentes, ya sean objetos, eventos o conceptos, en este caso el significado de ese eventos se convierte en equivalente al evento que el estudiante percibe en ese momento. Ausubel y col. (1991, p. 53), señalan que:

...Aprender el significado de palabras aisladas, denota aprender lo que éstas representan. Significa aprender que los símbolos particulares representan o son significativamente equivalentes a los referentes específicos... es muy conveniente saber representar el nuevo concepto aprendido como una sola palabra de significados equivalentes a este, pero aprender lo que significa el concepto mismo. Que en efecto consiste en aprender cuáles son sus atributos de criterio, implica un tipo muy diferente de aprendizaje significativo.

Lo anteriormente expuesto, indica que no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto, sino establecer una relación de manera significativa y no arbitraria, indicando que el significado forma parte del esquema mental del estudiante, donde puede representar los atributos presentes en un objeto, de tal manera que al identificar los atributos, podrá elaborar representaciones significativas del objeto de interés.

Por consiguiente, según Martínez (2004), simbolizan la misma cosa para el estudiante; no se trata de una simple asociación entre símbolos, objetos, sino que el estudiante los relaciona de manera relativamente sustantiva, mas no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existente en su estructura cognitiva. Lo más importante, es resaltar el valor que tiene para estimular las estructuras cognitivas de los estudiantes, a fin de poder construir sus propios esquemas de conocimientos y finalmente mejore la comprensión de los conceptos, logrando aprendizajes significativos.

## **Aprendizaje de conceptos**

Los conceptos son definidos por Ausubel y col. (1991, p. 61), como "objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo". En la formación de conceptos, los atributos de criterio del mismo, se adquieren a través de la generación de hipótesis, su comprobación y generalización, teniendo en cuenta las relaciones que establece el estudiante entre los conocimientos previos y los elementos asimilados en la clase, que le permitan hacer abstracciones características en los objetos y hechos tratados; se infiere que los atributos de conceptos nuevos, se pueden definir por medio del uso de los referentes existentes en nuevas combinaciones disponibles en su estructura cognitiva.

Sobre este tipo de aprendizaje Ausubel (2001, p. 58), establecen que los conceptos "son imágenes mentales que provocan las palabras o signos con los que se expresan regularidades"; puede agregarse que un concepto es una clasificación de ciertas jerarquías referidas a eventos, objetos o situaciones, a cada una de ellas se les asigna un nombre que expresa el concepto, algunos pueden ser de manera general y otros inclusivos, ayudan a estructurar un concepto más amplio, mediante la formación y asimilación en la construcción de conocimientos, los atributos de criterio (características), se adquiere a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formación.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, Acosta y Acosta (2010), plantea que los conceptos son construcciones o imágenes mentales, por medio de las cuales comprendemos las experiencias que emergen de la interacción con nuestro entorno a través de su integración en clases o categorías relacionadas con los conocimientos previos, cuando el individuo adquiere un concepto y es capaz de otorgarle significado a un contenido, donde comprender sería equivalente al discernimiento.

## **Aprendizaje de proposiciones.**

El aprendizaje de proposiciones, se genera mediante la integración de los significados nuevos que surgen después de relacionar e interactuar palabras y expresiones en los ejercicios o actividades de aprendizaje potencialmente significativas con ideas pertinentes de la estructura cognitiva del estudiante, originando una idea nueva que se expresa en forma de oración con significado en su estructura expresiva, dados por la relación pertinente entre las estructuras cognitivas existentes de antemano y las logradas en el nuevo conocimiento. Este hecho da lugar a otras ideas que engloban en forma declarativa el conjunto de ideas formadas en el ejercicio, formando proposiciones con nuevos significados. Al respecto, Ausubel, y col. (1991, p. 53), manifiestan que:

...el verdadero aprendizaje de proposición verbales, es aprender el significado de una idea compuesta en el sentido que: a) se genera la proposición combinando o relacionando unas con otras palabras individuales, cada una de las cuales representan un referente unitario y b) las palabras individuales se combinan de tal manera que la idea resultante es más que la suma de los significados, constituyen los componentes de las palabras individuales. Es obvio, que antes de aprender los significados de proposiciones verbales, se debe conocer primero los significados de sus términos componentes o lo que estos representan.

Atendiendo a las consideraciones anteriores, el aprendizaje de proposiciones se da cuando el estudiante es capaz de expresar proposiciones verbalmente con la construcción final de nuevo significado que aprende; según Cañas (2009), las proposiciones son oraciones sobre algún objeto o acontecimiento del universo (un concepto), ya sea natural o hecho por el hombre, es decir son dos o más conceptos conectados mediante palabras o frases de enlace para formar una declaración con sentido.

Como puede apreciarse, este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, lo cual exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. Para Ausubel y col. (1991), el aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo aprendizaje asimilado por la estructura cognoscitiva del estudiante.

## **Metodología**

La investigación se realizó en el marco del enfoque epistemológico positivista, el cual de acuerdo a Vieytes (2004), se sustenta en el método científico cuyo propósito es llegar a medir las características del fenómeno en estudio con el fin de generar o verificar principios que describen o explican un problema; fue de tipo descriptivo, por cuanto se orientó a la recolección de información relacionada con el análisis de las estrategias de enseñanza para la promoción del aprendizaje significativo en el área de castellano y literatura en la carrera de educación en los Institutos Universitarios de Tecnología del estado Trujillo, tal como afirman Hernández y col. (2010), la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, describiendo tendencias de un grupo o población.

El diseño fue de campo, pues el estudio se realizó en el lugar donde ocurren los acontecimientos, es decir, en los docentes y estudiantes del área de Castellano y Literatura en la carrera de educación de los Institutos Universitarios de Tecnología del estado Trujillo, fue no experimental porque no se intervino la variable de estudio: estrategias de enseñanza para la promoción del aprendizaje significativo en el área de castellano y literatura en la carrera de educación en los Institutos Universitarios de Tecnología, y fue transversal por que los datos se recolectaron en un único momento.

A los efectos de este estudio, la población se constituyó por 16 docentes y 480 estudiantes del área de Castellano y Literatura de la carrera de Educación del institutos Universitarios de Tecnología del estado Trujillo, (Mario Briceño Iragorry, José Gregorio Hernández y Rodolfo Loero Arismendi), durante el segundo periodo de 2013, para calcular la muestra se aplicó la fórmula de Sierra Bravo (2005) y se obtuvo la muestra de 82 estudiantes; en definitiva la población se constituyó por 16 docentes y 82 estudiantes del área de Castellano y Literatura, para la recolección de la información se diseñó un instrumento, con 45 ítems y de cinco alternativas de respuesta (Siempre, Casi Siempre, A veces si a veces no, Casi Nunca y Nunca).

El mencionado instrumento, se sometió a validez de contenido por juicio de siete expertos y la confiabilidad se obtuvo mediante una prueba piloto aplicada a 12 estudiantes del doctorado con características similares a la muestra del estudio, los datos se procesaron con el método Alpha de Cronbach, obteniendo un valor de 0,969; considerado altamente confiable para su aplicación, la data se procesó con la estadística descriptiva, a través del Programa Estadístico SPSS. V.19; se utilizó la frecuencia y la media como medida de tendencia central, para interpretar los resultados se elaboró un baremo (ver Cuadro 2) que permitió analizar y confrontar los resultados con la teoría.

**Cuadro 2.** Baremo de Interpretación de los datos

Valor	Respuesta	Intervalo	Categoría
1	Nunca	1.00½ × Í 1.80	Muy Baja Presencia
2	Casi Nunca	1.81½ × Í 2.60	Baja Presencia
3	Algunas veces si/no	2.61½ × Í 3.40	Moderada Presencia
4	Casi Siempre	3.41½ × Í 4.20	Alta Presencia
5	Siempre	4.21½ × Í 5.00	Muy Alta Presencia

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Los resultados se organizaron tomando en cuenta las estrategias de enseñanza preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales con sus indicadores, así como del aprendizaje significativo con sus respectivos indicadores y los valores obtenidos. Para el análisis de los resultados obtenidos del estudio sobre las estrategias de enseñanza para la promoción del aprendizaje significativo en el área Castellano y Literatura en la carrera de educación en los Institutos Universitarios de Tecnología del estado Trujillo; se tomó como referencia el baremo para la interpretación de los resultados, tal como se observa en la Tabla 1.

A continuación, se presenta en la Tabla 1, los resultados obtenidos en la variable: estrategias de enseñanza; en ella se evidencia un valor promedio de 3.20, ubicada en la categoría moderada; esto evidencia que tanto para los docentes como los estudiantes solo algunas veces si algunas veces no, se aplican las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, a pesar de poseer para el docente una relevancia en el desarrollo efectivo de los objetivos propuestos en las actividades educativas.

**Tabla 1.** Variable: Estrategias de enseñanza

Variable Estrategia de Enseñanza														
Dimensiones	Estrategias Preinstruccionales				Estrategias Coinstruccionales				Estrategias Postinstruccionales					
	Indicadores	11	12	13	14	15	16	17	18	19	110	111	112	
N	Validos	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Media (X)		2.69	3.27	2.68	3.16	2.78	3.11	3.29	3.58	3.45	3.88	3.47	3.10	
Media (X) intra-grupo			2.95				3.192				3.4775			
Cierre de la Variable						Media (X): 3.20								
Categoría interpretativa						Moderada Presencia								

Fuente: Elaboración propia (2013).

Las estrategias preinstruccionales tienen menor posicionamiento, mientras las coinstruccionales se ubican en la categoría alta y poseen mayor posicionamiento en la variable; estos resultados no coinciden con los obtenidos por Fossi (2010), donde las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, son elementos determinantes del aprendizaje de los estudiantes, pues logran aprovechar sus conocimientos en beneficio de su formación. En tal sentido, para Díaz-Barriga y Hernández (2007), las estrategias de enseñanza son procedimientos, pasos, operaciones o destrezas, empleadas en forma consciente, controlada, intencional y flexible para que el estudiante aprenda significativamente y solucione problemas.

En lo que respecta a las estrategias preinstruccionales, se obtuvo como resultado, una media de 2.953, ubicada en la categoría moderada presencia; estos resultados evidencian que para ambos grupos Estudiantes (E) y Docentes (D), solo algunas veces sí, algunas veces no; se aplican estrategias dirigidas a activar conocimientos previos, orientar la atención, organizar la información y enunciar los objetivos de aprendizaje en estudiantes. Ver Tabla 2.

Con base en los resultados obtenidos en la Tabla 2, se puede afirmar que no coinciden con lo planteado por Díaz (2010), para quien las estrategias preinstruccionales permiten preparar y alertar al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, lo ubican en el contexto del aprendizaje. Particularmente, se obtuvo una media de 2,69 para las estrategias dirigidas a activar conocimientos previos, ubicada en la categoría moderada, con el menor posicionamiento en la dimensión, mientras la orientación de la atención de los estudiantes obtuvo 3,275 en la categoría modera-

**Tabla 2.** Estrategias preinstruccionales

Dimensión		Estrategias Preinstruccionales							
		Activar Conocimientos Previos		Orientar la Atención de los Alumnos		Organizar la Información		Enunciación de Objetivos	
Grupos		E	D	E	D	E	D	E	D
N	Validos	82	16	82	16	82	16	82	16
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media (X)		2.25	3.12	2.88	3.67	2.47	2.98	2.79	3.54
Mediana		2.000	3.000	2.33	3.66	1.33	2.83	3.00	3.66
Moda		2.0	3.0	2.0	3.67	1.3	2.33	1.67	4.33
Media (X) intra-grupo		2.69		3.275		2.726		3.165	
Cierre de la dimensión				Media (X): 2.953					
Categoría interpretativa				Moderada Presencia					

Fuente: Elaboración propia (2013).

da, con el mayor posicionamiento. Este resultado, requiere que los docentes desarrollen acciones prácticas destinadas a influir o provocar aprendizajes con propósitos determinados.

En cuanto a los indicadores organización de la información y enunciación de objetivos, se evidencia en las respuestas emitidas por los docentes y estudiantes un promedio de 2,726 y 3,165; afirmando que para ambos grupos encuestados a veces sí, a veces no; es importante propiciar situaciones de aprendizaje que permitan la participación activa de los estudiantes, así como la generación de sus conocimientos previos, requeridos para los temas tratados en clase, con el propósito de identificar, ideas, conceptos, ejemplos, entre otros, sobre la temática a tratar.

Los resultados expuestos en la tabla 2, concuerdan con los resultados de Briño (2010), el cual obtuvo en su estudio, un moderado uso de estrategias preinstruccionales, por lo que propone la necesidad de reforzar de manera permanente estrategias para obtener aprendizajes significativos, considerando que éstas tienen implicaciones prácticas importantes en el rendimiento de los estudiantes. De igual manera, Ocando (2009), resalta la necesidad de fortalecer la formación académica de los docentes universitarios para poder mejorar el rendimiento en los estudiantes variados recursos didácticos a fin de generar aprendizajes significativos.

A continuación se muestra la Tabla 3, donde se presentan los resultados emitidos por estudiantes y docentes para las estrategias coinstruccionales; discusión guiada, cuadro sinóptico, diagrama de árbol y mapas conceptuales, utilizadas en la asignatura Castellano y Literatura de la carrera de Educación en los Institutos Universitarios de Tecnología del estado Trujillo.

**Tabla 3.** Estrategias coinstruccionales

Indicadores	Dimensión Estrategias Coinstruccionales							
	Discusión Guiada		Cuadro Sinóptico		Diagrama de Árbol		Mapas Conceptuales	
Grupos	E	D	E	D	E	D	E	D
N Validos	82	16	82	16	82	16	82	16
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media (X)	2.56	3.00	3.29	2.93	3.56	3.02	4.02	3.14
Mediana	2.66	3.00	4.00	2.66	4.00	3.16	4.00	3.16
Moda	2.67	3	4	2.67	4	3.33	4	2.67
Media (X) intra-grupo	2.78		3.11		3.29		3.58	
Cierre de la dimensión	Media (X): 3.19							
Categoría interpretativa	Moderada Presencia							

Fuente: Elaboración propia (2013).

En cuanto a los resultados para las estrategias coinstruccionales, se obtuvo una media de 3.19; ubicada en la categoría moderada frecuencia de uso, afirmando los encuestados que algunas veces sí, algunas veces no, aplican estrategias coinstruccionales vinculadas con la discusión guiada, cuadro sinóptico, diagrama de árbol y mapas conceptuales. Estos resultados, no coinciden con lo planteado por Díaz-Barriga y Hernández (2007), sobre las estrategias coinstruccionales, las cuales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza en tanto que facilitan la detección de la información, conceptualización de contenidos, su estructuración e interrelación, a fin de ser reforzadas durante el proceso de enseñanza a fin de promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

En lo que respecta al indicador discusión guiada, los resultados revelan una media de 2.78, ubicada en la categoría moderada, con el menor posicionamiento en las estrategias coinstruccionales, señalando que algunas veces propician o fomentan la participación activa de los estudiantes en clases sobre temas de interés en un ambiente de confianza y libertad. El uso de mapas conceptuales obtuvo una media de 3.58; ubicada en la categoría alta y con el mejor posicionamiento

Los resultados expuestos en la tabla 3, no coinciden con lo expresado por Vera y col. (2012), quienes las consideran, como estrategias que permiten involucrar al estudiante de manera activa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por cuanto permite el desarrollo del pensamiento crítico, favorece la participación activa, a través del uso de preguntas y sugerencias motivantes, a partir del desarrollo de un tema mediante un intercambio informal de ideas, opiniones e información, propiciando la discusión, en un clima de respeto y apertura en el aula de clase.

En cuanto al indicador mapas conceptuales, se obtuvo una media para las respuestas de docentes y estudiantes de 3.58, ubicada en la categoría alta, obtuvo el mayor posicionamiento en la estrategias coinstruccionales, indicando que casi siempre emplean los mapas conceptuales, como estrategia para ilustrar partes claves de un tema, construcción de conceptos y sus relaciones a fin de facilitar la realización de síntesis. Este resultado, coincide con Moreira (2010), quien manifiesta que los mapas conceptuales, representan un recurso didáctico para indicar relaciones entre conceptos, o entre palabras usadas, permiten establecer la secuencia de operaciones que implica la realización de síntesis, facilitando la comprensión del contenido objeto de estudio.

Para los indicadores cuadro sinóptico y diagrama de árbol, se obtuvo una media de 3,11, y de 3,29, respectivamente, ubicados en la categoría moderada frecuencia, indicando que algunas veces sí algunas veces no, emplean el diseño de cuadros para organizar núcleos significativos relacionados con temas de interés. Estos resultados no coinciden con Yopez (2011), quien considera que se elaboran estableciendo las relaciones jerárquicas de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba entre un concepto y sus subordinados mediante líneas, por lo que constituyen organizadores alternativos a otras formas de representación gráfica. Por otra parte, el diagrama de árbol es un método gráfico que permite identificar todas las partes necesarias para alcanzar algún objetivo final, ubicando las mejores opciones para la solución de problemas.

Seguidamente se muestra la Tabla 4, donde se presentan los resultados emitidos por estudiantes y docentes para las estrategias postinstruccionales; estrategias de recirculación, analogías, de recuperación y resúmenes, utilizadas en la asignatura Castellano y Literatura de la carrera de Educación en los Institutos Universitarios de Tecnología del estado Trujillo.

El resultado para las estrategias postinstruccionales, se obtuvo una media de 3.47 ubicado en la categoría de alta presencia, indica que casi siempre se emplean estrategias de recirculación, analogías, estrategias de recuperación y resúmenes; a fin de orientar y promover el aprendizaje en los estudiantes, durante el proceso de enseñanza en la asignatura de castellano y literatura en los institutos universitarios de tecnología. Los resultados para las estrategias postinstruccionales, coinciden en alto nivel con lo planteado por Díaz (2010), pues las mismas se presentan después de procesado el contenido y le permiten al alumno formar una visión sintética, integradora, así como valorar su propio aprendizaje, reafirman los conocimientos de los estudiantes al ser utilizadas para constatar el aprendizaje, captación del tema o actividad tratada.

En cuanto al indicador estrategia de recirculación, se obtuvo una media en las respuestas de los encuestados de 3.45, ubicado en la categoría alta presencia y con el menor posicionamiento, indican que casi siempre utilizan este tipo de estrategia haciendo repeticiones de manera reiterada durante todo el proceso para que los estudiantes obtengan un mejor aprendizaje; el uso de analogías con una media de 3,88 ubicado en alta frecuencia de uso con el mayor posicionamiento, indican que casi siempre se proporcionan explicaciones adicionales sobre las formas de representación de objetos conocidos con los nuevos que se requieren aprender, utilizando ilustraciones para presentar al estudiante cada uno de los contenidos que forman parte de la cátedra.

**Tabla 4.** Estrategias postinstruccionales

Dimensión Estrategias Postinstruccionales									
Indicadores		Estrategia de Recirculación		Analogías		Estrategias de Recuperación		Resúmenes	
Grupos		E	D	E	D	E	D	E	D
N	Validos	82	16	82	16	82	16	82	16
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
	Media (X)	3.56	3.35	3.82	3.95	3.82	3.12	3.30	2.91
	Mediana	4.00	3.33	4.00	4.00	4.00	3.33	4.00	3.00
	Moda	4.0	3.67	4	3.67	4	3.33	4	3.67
	Media (X) intra-grupo	3.455		3.88		3.47		3.105	
	Cierre de la dimensión	Media (X): 3.4775							
	Categoría Interpretativa	Alta Presencia							

Fuente: Elaboración propia (2013).

Este resultado es congruente con lo planteado por Teppa (2008), donde las estrategias de recirculación también llamadas de repetición son consideradas como las más primitivas y definidas como aquellas donde el procedimiento básico es el repaso, el cual consiste en volver a repetir una y otra vez la información que se ha de grabar inconscientemente en la memoria a largo plazo, permitiendo conseguir un aprendizaje tal cual como se desee. De igual manera Díaz y Hernández (2007), señalan que las analogías se manifiestan cuando 2 o más objetos, ideas, conceptos o explicaciones son similares en algún aspecto; y cuando un individuo extrae una conclusión acerca de un elemento desconocido sobre la base de su parecido con algo que le es familiar.

En relación a los indicadores estrategias de recuperación, evidencia una media de 3,47 ubicada en alta, indica que casi siempre utiliza este tipo de estrategia para buscar información almacenada en la memoria a largo plazo a fin de facilitar la búsqueda de elementos relacionados y reutilizar dicha información. Mientras que el uso de resúmenes obtuvo una media de 3,10 ubicado en moderada presencia, indica que algunas veces solicitan al final de las actividades de aprendizajes un resumen sobre el tema desarrollado a objeto de verificar el logro obtenido por los estudiantes. Los resultados no coinciden con lo expresado por Pozo (2000), quien señala que permiten optimizar la búsqueda de información almacenada en la memoria a largo plazo (episódica o semántica), la cual es recuperada por medio de estrategias que permite la reutilización de dicha información.

El resultado para el indicador resúmenes, fue de 3.10 ubicado en la categoría moderada presencia en su uso, no coincide con Tobón (2006), pues su uso constituye una práctica muy difundida en todos los niveles educativos especialmente con el empleo de resúmenes del material que se ha de aprender. Es una versión breve del contenido que habrá que aprenderse, donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información, permite al estudiante ubicarse dentro de la estructura del material a fin de facilitarle su aprendizaje por efecto de la familiarización con el contenido, de la misma manera lo puede vincular con el contexto del estudiante.

Para el diagnóstico de los tipos de aprendizaje significativo que presentan los estudiantes en la asignatura Castellano y Literatura de la Carrera Educación en los Institutos Universitarios de Tecnología del Edo. Trujillo, se presentan los siguientes resultados (Ver Tabla 5).

Para los tipos de aprendizaje significativo, se obtuvo una media general de 3.035, ubicada en la categoría moderada presencia, significa que algunas veces se involucra la modificación evolucionada de la nueva información, así como la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje. Este resultado no coincide con Ausubel y col. (2001), pues el aprendizaje significativo, consiste en enseñar para aprender a aprender de una forma autónoma e independiente, al mismo tiempo se les facilita una guía para controlar la manera como se realizan dichos procesos, respondiendo con una actitud positiva ante las diversas actividades y tareas propuestas en el aula, aplicadas en el contexto.

**Tabla 5.** Tipos de aprendizaje significativo

Dimensión Tipos de Aprendizaje Significativo							
Indicadores		Aprendizaje de Representaciones		Aprendizaje de Conceptos		Aprendizaje de Proposiciones	
		E	D	E	D	E	D
Grupos							
N	Validos	82	16	82	16	82	16
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media (X)	3.36	3.16	3.44	3.04	2.72	2.52
	Mediana	3.33	3.000	3.33	3.000	3.00	3.000
	Moda	4.00	3.0	3.67	3.0	3.33	3.0
Media (X) intra-grupo		3.245		3.24		2.62	
Cierre de la dimensión		Media (X): 3.035					
Categoría Interpretativa		Moderada Presencia					

Fuente: Elaboración propia (2013).

Con respecto al indicador aprendizaje de representaciones, se evidencia una media de 3,24, ubicado en la categoría moderada presencia, significa que algunas veces utiliza esta estrategia para ayudar a que los estudiantes interpreten, aprendan significados de palabras aisladas a objeto de que éstos capten mejor la información. Este resultado no coincide con Martínez (2004), pues el aprendizaje por representaciones permite resaltar el valor que tiene estimular las estructuras cognitivas de los estudiantes, a fin de poder construir sus propios esquemas de conocimientos y mejorar la comprensión de los conceptos, coadyuvan a mejorar el aprendizaje.

En cuanto al Indicador aprendizaje de conceptos, se evidencia una media de 3,24, ubicado en la categoría moderada presencia, indicando que casi siempre aplica este aprendizaje, pues promueve la generación de hipótesis para ser comprobadas por los estudiantes sobre hechos tratados en clase, así como revisar la manera como establecen relaciones entre conceptos, a partir de experiencias que emergen de su interacción con el entorno para facilitar el aprendizaje. Este resultado no coincide con Ausubel y col. (1991; p.47), pues un estudiante adquiere un concepto cuando “es capaz de establecer relaciones con conocimientos previos”, es decir, a medida que el estudiante aumenta su vocabulario, puede ir adquiriendo nuevos conceptos mediante el proceso de asimilación conceptual.

Con relación al indicador aprendizaje de proposiciones, se obtuvo una media de 2.62, ubicado en la categoría de baja presencia, indicando que casi nunca el docente toma en consideración la elaboración de conceptos combinando palabras aportadas por el grupo, es decir, ideas propias para elaborar proposiciones verbales

a partir de las ideas, conocimientos existentes y los nuevos en el desarrollo de las actividades en las clases del área de castellano y literatura.

Estos resultados discrepan con lo expresado por Ausubel, y col. (1991), quienes señalan que un auténtico aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario; luego éstas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo aprendizaje asimilado por la estructura cognoscitiva.

## **Conclusiones**

Con relación al objetivo orientado a analizar las estrategias de enseñanza para la promoción del aprendizaje significativo en el área Castellano y Literatura de la carrera Educación en los Institutos Universitarios de Tecnología del estado Trujillo, se concluye que existe uso moderado de las estrategias de enseñanza, pues los docentes a veces utilizan las preinstruccionales y coinstruccionales, con estas se emplean los contenidos, objetivos, mientras que utilizan en alta proporción las estrategias postinstruccionales, donde se destaca el uso de analogías, que constituye un componente fundamental del proceso de enseñanza, dirigida a lograr los objetivos en la asignatura.

En cuanto a las estrategias preinstruccionales y coinstruccionales utilizadas en el área castellano y literatura de la carrera de educación en los Institutos Universitarios de Tecnología del estado Trujillo, se evidenció un moderado uso de las mismas, indica que los docentes deben desarrollar acciones en su práctica de enseñanza destinadas a promover el aprendizaje, mediante acciones que relacionen lo que el estudiante sabe con lo requerido en los objetivos de la asignatura, a fin de apoyar el aprendizaje de los contenidos curriculares para el logro de aprendizajes significativos.

En lo que concierne a las estrategias postinstruccionales, se concluye al identificar su uso, que existe alta frecuencia en su empleo cuando hacen énfasis en la recirculación de información, hacen analogías, recuperan información y solicitan elaborar resúmenes de las actividades de aprendizaje, pues le permiten al estudiante formarse una visión sintética, integradora, holística y valorar su propio aprendizaje, mediante actitudes en la interacción comunicativa.

Con relación a los tipos de aprendizaje significativo que presentan los estudiantes en el área Castellano y Literatura de la carrera de educación en los Institutos Universitarios de Tecnología del estado Trujillo, se concluye que es moderado, indicando que a veces se conduce a la creación de conocimientos, mediante la relación sustantiva entre las ideas previas del estudiante con la nueva información, mediante ayudas proporcionadas de acuerdo con sus competencias cognitivas para resolver una actividad determinada.

En cuanto a los resultados para los tipos de aprendizaje significativo en los estudiantes universitarios, se concluye que tienen moderada frecuencia, pues algunas

veces se involucra la modificación evolucionada de la nueva información con otra existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la simple conexión, arbitraria y no sustantiva; en ese mismo sentido, el alumno aprende un contenido, concepto, valor cuando es capaz de atribuirle significado, por lo que se amerita sean reforzados de manera permanente.

Por consiguiente, es necesario que los docentes dispongan de varias estrategias de enseñanza por los beneficios que aportan a lo largo de todos sus estudios universitarios. La enseñanza llevada a cabo con estrategias atractivas, novedosas y motivadoras, les permitirá obtener aprendizajes significativos, además de desarrollar la creatividad, el trabajo en grupos, con actividades gratificantes, para mantenerse a la vanguardia de las innovaciones educativas y lograr una verdadera autorrealización.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, S. y Acosta, R. (2010). Los mapas conceptuales y su efecto en el aprendizaje del conocimiento biológico. **OMNIA** Año 16, Nº 2, pp. 209 - 225. Disponible en: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/viewFile/5561/5362>.
- Arrieta B.; Batista, J.; Meza, R. y Meza D. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. **Revista acción pedagógica** Nº15 Pp. 94-98. Universidad Nacional Experimental Libertador (UPEL). Caracas. Venezuela.
- Ausubel, D.; Novak, J., y Hanesian, H. (1991). **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. Editorial Trillas. México.
- Ausubel, D.; Novak, J., y Hanesian, H. (2001). **Estrategias para un aprendizaje significativo**. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Briceño, R. (2010). La gimnasia cerebral como estrategia para el aprendizaje significativo. Tesis Doctoral no publicada. Doctorado Ciencias de la Educación. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, Maracaibo. Venezuela.
- Cañas, A. (2009). ¿Qué son las proposiciones? desde la perspectiva de los mapas conceptuales. Institute for Human and Machine Cognition. [http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1270863819812\\_1879781198\\_24853/](http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1270863819812_1879781198_24853/).
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2007). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. 2da. Edición. Mc Graw Hill, México.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. **Una interpretación constructivista**. Mc Graw Hill, Quinta edición. México.
- Díaz, C. (2010). Aprendizaje significativo de Ausubel. Disponible en: <http://claudiadiazlaredo.blogspot.com/2010/08/aprendizaje-significativo-de-ausubel.html>
- Fossi, M. (2010). Estrategias instruccionales para optimizar el aprendizaje significativo en el área Algorítmica de las Universidades del Municipio Maracaibo. <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0093734/cap02.pdf>
- Godoy, L. (2013). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes en el taller de lectura y escritura de Educación Integral de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Trabajo de grado no publicado. Programa Postgrado. Maestría Docencia para

- Educación Superior. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas, Venezuela.
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, P. (2010). **Metodología de la investigación**. 4ta Edición. Mc Graw Hill. México.
- Martínez, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. Revista Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Año 4. Vol. 2 N° 24 Pp. 69-90 Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n24/4-24-4.pdf>.
- Moreira, M. (2010). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo Instituto de Física, Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS), Brasil. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasesp.pdf>
- Ocando, J. (2009). Formación Académica del Docente Universitario y las Estrategias para Promover el Aprendizaje Significativo. Tesis Doctoral no publicada. Doctorado Ciencias de la Educación. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, Maracaibo. Venezuela.
- OCDE (2000). Organización para la cooperación y el desarrollo económico. Programmed for International Student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. París: OECD. 2000.
- Pozo, J. (2000). **Las Estrategias de Aprendizaje. Desarrollo psicológico y educación**. Editorial Alianza. Madrid. España.
- Sierra Bravo, R. (2005). **Tesis doctorales y trabajos de investigación científica**. Editorial Thomson Quinta edición. España.
- Teppa, S. (2008). Desarrollo del aprendizaje creativo y el pensamiento crítico a través de la investigación-acción participativa y el "contacto con la comunidad". IV Jornadas de Investigación e Innovación Educativa. "Creatividad e Innovación en Contextos Socioeducativos de Cambios". 30 Y 31 de octubre 2008. México.
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. **Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica**. ECOE Ediciones. 2da Edición. Bogotá. Colombia.
- Toronchik, J. (2010) Entrevista "La Universidad que Queremos" FEVAL Universidad Valle del Momboy. Estado Trujillo Venezuela.
- UNESCO (2000). Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Foro Mundial Sobre la Educación. Dakar, Senegal.
- Vera, L.; Gómez, M.; Acosta, Y. y Perozo, L. (2012). La docencia en el marco de la responsabilidad social universitaria. **Revista Opción**. Año 28, N° 68. Maracaibo Venezuela. Pp. 257 – 272.
- Vieytes, R. (2004) Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas. Primera edición. Buenos Aires. Argentina. <http://es.scribd.com/doc/159577695/Vieytes-Rut-Metodologias-de-La-Investigacion-Social-en-Organizaciones-Mercado-y-Sociedad-Cap4>.
- Yepez, A. (2011). Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje. Disponible en: <http://allaryyepez.blogspot.com/2011/02/estrategia-de-ensenanza-y-aprendizaje.html>.