



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS:

**Gestión del proceso formativo de los estudiantes de Derecho de la Universidad
Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, filial Bagua, región Amazonas,
2016-2017.**

**Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de
la Educación con mención en Docencia y Gestión Universitaria.**

PRESENTADA POR:

LUCÍA NERY OSORIO VÁSQUEZ.

ASESOR:

RAFAEL C. GARCÍA CABALLERO.

LAMBAYEQUE – PERÚ

2017

Gestión del proceso formativo de los estudiantes de Derecho de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, filial Bagua, región Amazonas, 2016-2017.



LUCIA NERY OSORIO VÁSQUEZ

Autor



RAFAEL C. GARCÍA CABALLERO

Asesor

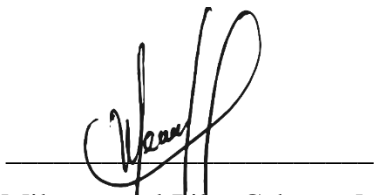
Presentada para obtener el Grado Académico de MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, con mención EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA.

APROBADO POR:



M.Sc. Ever Fernández Vásquez

PRESIDENTE DEL JURADO



M. Sc. Milagros del Pilar Cabezas Martínez

SECRETARIO DEL JURADO



M.Sc. Elmer Llanos Díaz

VOCAL DEL JURADO

Índice:

DEDICATORIA	V
AGRADECIMIENTOS	VI
RESUMEN	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUCCION	9
CAPITULO: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	12
1.1. UBICACIÓN.	13
1.1.1. Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza	13
1.1.2. Distrito de Chachapoyas	16
1.1.1.1. Distrito de Bagua	17
1.2. EVOLUCIÓN HISTORICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO. EL PROCESO FORMATIVO UNIVERSITARIO	18
1.3. SITUACION HISTORICA CONTEXTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO	23
1.4. METODOLOGIA	25
CAPUTULO II: MARCO TEORICO.	27
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION.	28
2.2. BASES TEORICAS	32
2.2.1. TEORIAS DEL APRENDIZAJE	32
2.2.1.1. Principales representantes	38
2.3. MARCO CONCEPTUAL	53
2.4. ESQUEMA TEORICO DEL MODELO	55

CAPITULO III RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	56
3.1. ANALISIS DE DATOS	57
3.2. PROPUESTA TEORICA	62
CONCLUSIONES	75
RECOMENDACIONES	76
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	77
ANEXOS	80

DEDICATORIA

Dedico este trabajo principalmente al Absoluto, por amarme tanto y permitirme llegar a realizar este proyecto, que representa un peldaño más en mi desarrollo personal y profesional.

A mi familia, pilar fundamental de mi existencia y por demostrarme siempre su amor, y su respeto incondicional.

A mis dos seres queridos, que, a pesar de nuestra distancia física, siento que ellos están siempre conmigo.

Lucia.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por permitirme elevar más mi alma a través del conocimiento y a todas las personas que hicieron posible este proyecto, que con su experiencia y su paciencia me enseñaron que debía tomar decisiones oportunas y eficaces.

Lucia.

RESUMEN

El objetivo del presente informe de investigación tiene por finalidad proponer un modelo formativo cooperativo para mejorar el proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes de Derecho de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, filial Bagua en la región Amazonas; y, nace de observar ciertas deficiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se ha determinado que los docentes, aún se identifican con el modelo de enseñanza tradicional, seguido del conductual, social y cognitivo y, se utilizan el método expositivo-discursivo. El modelo formativo cooperativo como estrategias, es adecuado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Derecho, pues permite a los estudiantes, modificar sus aprendizajes significativos, sus relaciones interpersonales y el trabajo en equipo.

Palabras clave: Proceso formativo, modelo cooperativo, estrategias de aprendizaje.

ABSTRACT

The objective of this research report is to propose the cooperative training model to improve the significant learning process of law students of the National University Toribio Rodríguez de Mendoza, Bagua subsidiary in the Amazon region; this research arises from observing certain deficiencies in the teaching and learning process. It has been determined that teachers are still identified with the traditional teaching model, followed by behavioral, social and cognitive, and the expository-discursive method is used. The cooperative training model as strategies is appropriate in the law students' learning process, since it allows students to modify their significant learning, their interpersonal relationships and teamwork.

Keywords: Formative process, cooperative model, learning strategies.

INTRODUCCIÓN

El presente informe de investigación nace de observar que, en el proceso formativo de los estudiantes de Derecho de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, filial Bagua; presentan dificultades en sus aprendizajes.

El objeto de estudio lo constituye el proceso de aprendizaje y, los objetivos propuestos fueron:

Objetivo general:

Proponer un modelo formativo de aprendizaje cooperativo para mejorar sus aprendizajes significativos de los estudiantes de Derecho de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, filial Bagua, de la región Amazonas.

Objetivos específicos:

- a) Diagnosticar el proceso de enseñanza y métodos empleados por los docentes de Derecho de la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza, Filial Bagua; a través de una encuesta a los estudiantes materia de estudio.
- b) Teorizar respecto de aprendizaje cooperativo y aprendizaje significativo.
- c) Diseñar el modelo formativo de aprendizaje cooperativo para mejorar sus aprendizajes significativos de los estudiantes de Derecho de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, filial Bagua, de la región Amazonas

En consecuencia, la hipótesis de trabajo quedó formulada de la siguiente manera:

El diseño y propuesta de un modelo de aprendizaje cooperativo, mejorará los aprendizajes significativos de los estudiantes de Derecho de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, filial Bagua, de la región Amazonas.

El campo de acción comprende a la propuesta de un modelo de aprendizaje cooperativo.

Las instituciones de educación superior enmarcadas en las políticas educativas vigentes, deben cambiar profundamente haciéndose organizaciones flexibles, que propicien la movilidad, el intercambio y la colaboración al interior de la misma universidad o entre instituciones como acciones que ofrezcan una mayor autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación, en

un proceso de toma de decisiones para asumir el aprendizaje como un proceso permanente para adquirir y potenciar competencias que permitan la autorregulación del conocer y del saber hacer.

Cada vez, con mayor claridad se promulga la educación como proceso relacional entre estudiantes y docentes quienes trabajan conjuntamente para el logro de una meta en común. Esta perspectiva conlleva a cambiar los modelos de enseñanza y las estrategias didácticas con respecto al compromiso formativo de las instituciones educativas.

La investigación sobre estrategias de enseñanza es pertinente para aportar a los procesos de construcción del conocimiento en el aula y se convierte en una exigencia para la transformación de la docencia.

Es necesario que la investigación de cuenta de las teorías y los criterios pedagógicos necesarios para analizar críticamente aquellas prácticas de los profesores que involucren formas tradicionales de enseñanza, con el fin de llegar a superar los problemas que ellas ocasionan e instauran propuestas didácticas modernas.... Se echa de menos, igualmente, la presencia de estudios sobre las prácticas docentes de la didáctica; la relación entre docencia y ética.

En el entorno educativo, el concepto de estrategia significa en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida; en términos de la didáctica, la estrategia “es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje” (Panqueva, (s.f.), 2). En este sentido, la meta a alcanzar es el aprendizaje de los participantes y para su realización el docente acude a las técnicas y actividades que conforman la estrategia de enseñanza, en concordancia con la intencionalidad que les imprime a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo en el marco de la investigación sobre las estrategias de enseñanza requiere establecer los referentes conceptuales y las intencionalidades, la dimensión operativa que requiere su implementación para afianzar el proceso de apropiación del conocimiento en estudiantes de diversas áreas. A su vez, considerar

sus elementos didácticos constitutivos, reconocerlos en las prácticas en educación superior para aportar a su comprensión y aplicación en el ejercicio docente.

Eggen y Kauchak (2005, 373) definen el aprendizaje cooperativo como un modelo de enseñanza, que incluye un conjunto de estrategias que incentiva una construcción del conocimiento entre individuos para conocer, compartir, y ampliar la información que cada uno tiene sobre un tema. En relación con el conocimiento, permite el logro de objetivos que son cualitativamente más ricos en contenidos asegurando la calidad y exactitud en las ideas y soluciones planteadas. Además, propicia en el estudiante la generación de conocimiento, debido a que se ve involucrado en el desarrollo de procesos investigativos, en donde su aportación es muy valiosa al no permanecer como un ente pasivo que solo capta información.

Teniendo en cuenta el contexto educativo peruano y como profesionales relacionados con este ámbito y sus prácticas, se observa que hay necesidad de reflexionar sobre el quehacer docente y el conocimiento y apropiación de los modelos pedagógicos, de las estrategias y técnicas utilizadas en el proceso enseñanza aprendizaje, por nombrar solo algunos de los fundamentos esenciales que todo educador debería conocer para desempeñarse en la Educación Superior.

La tesis está estructurada en tres capítulos:

En el primer capítulo, se describe la ubicación contextual de la universidad, la evolución y situación contextual del objeto de estudio, y la metodología utilizada.

En el segundo capítulo, se analizan las teorías y conceptos en los que sustentamos la investigación. Asimismo, el esquema teórico de la propuesta.

En el tercer capítulo se analiza los resultados de la investigación, los mismos que se presentan en tablas y figuras estadísticas. Por otro lado, comprende la propuesta de un modelo de aprendizaje cooperativo.

La autora.

CAPITULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

El presente capítulo contiene la ubicación contextual de la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza, filial Bagua; la evolución tendencial y contextual del objeto de estudio y la metodología utilizada.

1.1. UBICACIÓN.

El presente estudio se llevó a cabo en la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, filial Bagua.

1.1.1. Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas (UNTRM).

La Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas (UNTRM) es una universidad nacional del Perú ubicada en la ciudad de Chachapoyas en el Departamento de Amazonas.

Fue creada el 18 de septiembre del año 2000 con ley de creación N°27347, iniciando sus actividades el 25 de mayo de 2001 y poco se ha ido consolidando como la institución educativa más importante de la Región. Desde la creación, hasta el 8 de diciembre de 2009, la universidad ha sido administrada y gobernada por cinco comisiones designada por CONAFU.

El 8 de diciembre realizo se ceremonia Académica de juramentación de las nuevas autoridades con lo que adquiere elegidas, el CONAFU otorga mediante resolución N° 627-2009 la Autorización, definitiva de funcionamiento de la Universidad con lo que adquiere su autonomía y pasa a integrarse como miembro de la Asamblea Nacional de Rectores con todas las prerrogativas que le otórgala ley Universitaria.

En efecto el 21 de noviembre de 2009, fecha en que se celebra también el Aniversario de la Creación Política del Departamento de Amazonas y a convocatoria de CONAFU, la autoridades de la UNTRM, las misma que fueron reconocidas mediante Resolución N° 598-2009 CONAFU de fecha 24 de noviembre de 2009, la cual resuelve reconocer como Rector al Docente Principal Vicente M Castañeda PH, Dr. Hab y encargar los vicerrectorados al Docente Principal Ms.C Miguel Ángel Barrena Gurbillon en calidad vicerrectorado Académico y a la Docente Asociado Dra. Flor García Huamán en calidad de Vicerrectora Administrativa. Luego de realizarse el proceso de eleccionario se encargó el vicerrectorado Académico al Dr. Roberto José Nervi Chacón y El vicerrectorado Administrativo al Dr. E ver Salome Lázaro Bazán

Con la dación de la Nueva Ley Universitaria ley N° 30220, la UNTRM fue una de las primeras universidades en iniciar su implementación y adecuación, conformado así su

Asamblea Estatutaria, la misma que designo al Comité Electoral a fin de que convoque a elecciones para elegir las nuevas autoridades de la UNTRM.

Producto de este proceso resultaron elegidos como autoridades los docentes Jorge Luis Maicelo Quintana PhD. como rector, Dr. Oscar André Gamarra Torres como Vicerrectora Académica y la Dra. María Nelly Lujan Espinoza como Vicerrectora de Investigación los mismo que fueron reconocidos mediante Resolución de Asamblea Universitaria n°001-2014UNTRM/AU.

El campus universitaria de aproximadamente 17 hectáreas y ubicado en el Barrio de Higos Urco de la ciudad de Chachapoyas, cuenta a la fecha con una moderna infraestructura dedicada a las actividades académicas de investigación y a la administración central cuenta además, con 2 casonas ubicadas en el casco urbano de la ciudad donde la universidad inicio sus labores de funcionamiento.

Misión

Formar profesionales para generar conocimientos científico y tecnológico de calidad, para viabilizar el desarrollo sustentable de la región Amazonas, el Perú y el mundo.

Visión

La UNTRM al 20121 será líder en investigación científica, Tecnológica, en y en formación académica con responsabilidad social y reconocida a nivel nacional e internacional.

CAMPUS UNIVERSITARIO

El campus universitario de la UNTRM se encuentra ubicado en las inmediaciones de la ciudad de Chachapoyas, en el sector conocido como “el franco”, exactamente se ubica en frente de las gloriosas pampas de “Higos Urcos”, escenario en el que valientes chachapoyanos se defendieron de las huestes españolas un 06 de junio de 1821 saliendo airosamente vencedores.

El terreno mide un aproximado de 180000 metros cuadrados de extensión (18 hectáreas), siendo característico de esta universidad la amplia tecnología, modernidad y belleza de su infraestructura la cual hace digna de compararla con otras grandes universidades del país.

En la actualidad se ha culminado las construcciones de los primeros 7 edificios de la ciudad universitaria, tres de los cuales son destinados para las labores académicas, uno para labores administrativas, otros dos para el funcionamiento de los laboratorios y el centro de investigación del INDES-CES y el ultimo, donde funciona la planta piloto de la carrera profesional de ingeniería agroindustrial.

Hoy en día se está culminando la construcción del octavo edificio el mismo que alberga a la biblioteca central UNAT-A

FACULTADES DE LA UNTRM

La UNTRM cuenta con 7 facultades:

Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades.

Facultad de Ciencias de la Salud.

Facultad de Ingeniería Zootecnia Agronegocio y Biotecnología.

Facultad de Ingeniería y Ciencias Agrarias.

Facultad de Ingeniería civil y Ambiental.

Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.

Facultad de Ingeniería de Sistemas y Mecánica Eléctrica.

ESCUELAS ACADÉMICO PROFESIONAL

SEDE CENTRAL-CHACHAPOYAS

Administración de Empresas

Administración en Turismo

Arqueología

Ciencias de La Comunicación

Contabilidad

Economía

Educación:

Primaria

Secundaria: Historia, Geografía y Filosofía

Educación Intercultural Bilingüe

Inicial

Primaria

Secundaria: Matemática, Lenguaje y Literatura, Ciencias Naturales y Biótica

Derecho y Ciencias Política

Enfermería

Estomatología
Ingeniería Agrónomo
Ingeniería Agroindustrial
Ingeniería Agronegocios
Ingeniería Ambiental
Ingeniería Civil
Ingeniería de Sistema
Ingeniería Zootecnia
Psicología
Medicina Humana
Tecnología Médica
Radiología
Terapia Física Rehabilitación

SEDE BAGUA

Derecho y Ciencias Políticas
Ingeniería Ambiental
Ingeniería de Sistemas

SEDE DE UTCUBAMBA

Administración de Empresa
Economía

1.1.2. Distrito de Chachapoyas.

Chachapoyas (fundada como San Juan de la Frontera de los Chachapoyas, el 5 de septiembre de 1538) es una ciudad del norte del Perú, capital de la provincia de Chachapoyas y del departamento de Amazonas. Se yergue en la vertiente oriental de la cordillera de los Andes, en una planicie de la cuenca del río Utcubamba, afluente del río Marañón. Es la ciudad más importante de Departamento de Amazonas. Tiene población estimada de 29 869 habitantes para el año 2015.

Chachapoyas proviene del vocablo nativo Sachapuyos que significa ‘hombres de la neblina’, atribuyéndole este nombre por la densa neblina que habitualmente cubre el cerro de Puma Urco, el cual se encuentra en las inmediaciones de la ciudad; aunque otros autores afirman que proviene del Aymara: chacha ‘gente’ y phuyu ‘nube’.

Antigua cuna de la cultura Chachapoyas, la ciudad fue sometida al Imperio Incaico en el s. XV y posteriormente, tras la conquista, fue nuevamente fundada por los españoles con el nombre de San Juan de la Frontera de los Chachapoyas por Alonso de Alvarado en 1538, desde esa época datan su plaza de Armas y las pequeñas callejuelas empedradas que se conservan hasta la actualidad. Fue pensada para constituirse como la capital del oriente peruano desde la margen derecha del río Marañón hasta los límites con las naciones fronterizas. En 1821 derrotaron en ella los patriotas peruanos a los realistas, convirtiéndose de inmediato (1832) en la capital de uno de los primeros departamentos. Es sede episcopal. Destaca su memorable biblioteca. La ciudad mantiene aún, en sus construcciones, el carácter colonial de las mismas.

Los descendientes de la cultura chachapoyas fueron divididos en pequeños grupos y llevados a diversos pueblos. El pueblo que se conoce por la historia y por los acontecimientos es el pueblo llamado Jalca. Se dice que en el pueblo de la Jalca había un descendiente del monarca que lleva el apellido chachapoyas o Sachapuyo que deriva del quechua (hombre de las nubes). Estos chachapoyas huyeron del maltrato que recibían de los españoles y fueron al departamento de Cajamarca donde en la actualidad viven en la provincia de Cutervo, distrito de Querocotillo.

Chachapoyas fue fundada por el capitán realista Alonso de Alvarado el 5 de septiembre de 1538. Fue pensada para constituirse como la capital del oriente peruano desde la margen derecha del río Marañón hasta los límites con las naciones fronterizas. Es una de las ciudades más antiguas del Perú y una de las pocas que aún mantiene su aire señorial e influencia hispánica. Tierra de orquídeas, de caña de azúcar y café, de peleas de gallos y exquisitas comidas, es capaz de impresionar a todo aquel que la visite.

1.1.1.1. Distrito de Bagua.

El distrito de Bagua es uno de los seis distritos de la Provincia de Bagua, ubicada en el Departamento de Amazonas en el norte del Perú. Limita por el norte con el Distrito de Aramango; por el este, con los Distritos de La Peca y El Parco; por el sur, con el Distrito de Copallín; y por el oeste con los Distritos de Bagua Grande y El Milagro de la Provincia de Utcubamba, Departamento de Amazonas, y la Provincia de Jaén del Departamento de Cajamarca.

El distrito fue creado en el 2008 mediante Ley N° 29218, en el gobierno del presidente Alan García. Su capital es la ciudad de Bagua.

La ciudad está situada en una plataforma natural levantada a la orilla derecha del río Utcubamba a 400 msnm sobre los acantilados del río.

En la ciudad de Bagua la temperatura es alta, con promedio de 30-32 °C, una mínima de 18 °C y una máxima de 40-43 °C; estas condiciones tórridas se deben a que el valle se encuentra dentro de la ecorregión del bosque seco ecuatorial o conocido por otros como yunga.

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO. EL PROCESO FORMATIVO UNIVERSITARIO.

Las universidades enfrentan una de las épocas más interesantes, inciertas y complejas, pues la globalización implica la posibilidad de aprovechar oportunidades importantes, pero también desafíos y problemas serios con relación al futuro, al cuestionarse el ideal de lo público y del bien común. Los valores tradicionales de la Universidad siguen siendo válidos (la autonomía, la libertad de cátedra, la investigación, el trabajo de los estudiantes, la evaluación), pero son valores amenazados en el contexto de la globalización.

La globalización es un fenómeno irreversible. Lo que debería preocuparnos es el tipo de globalización que va a prevalecer. ¿Deberíamos aceptar en las universidades los aspectos más negativos de la globalización - como, por ejemplo, los nuevos proveedores con ánimo de lucro -, o deberíamos dedicarnos a la construcción de una sociedad global que responda a ideales de mayor y solidaridad, al desarrollo humano y social?

En los documentos de " La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior" (1998), convocada por la UNESCO, y en las Comisiones de Seguimiento de dicha Conferencia, se hicieron sugerencias valiosas de cómo afrontar los desafíos más urgentes. Como, por ejemplo: la actualización permanente de los profesores, de los contenidos y del currículo; la introducción de redes electrónicas para el aprendizaje; traducción y adaptación de las principales contribuciones científicas; modernización de los sistemas de gestión y dirección; e integración y complementación de la educación pública y privada, así como de la educación formal, informal y a distancia.

Principales tendencias, contribuciones y desafíos:

Masificación: la tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes universitarios en 1960 a 137 millones en el 2005. (UNESCO, 2007, p. 132).

La educación se ha hecho permanente dado al crecimiento exponencial del conocimiento: en el año 2005 las corporaciones de EE.UU. gastaron 15 mil millones de dólares en entrenar a sus empleados.

El auge de las TIC implica que el equipamiento de una universidad es mucho más costoso. La exclusión de ellas implica la segregación del estado del arte de la sociedad del conocimiento.

El incremento vertiginoso de la movilidad académica internacional favorece a los alumnos de los países desarrollados y de ciertos países asiáticos y tiende a incrementar la "fuga de cerebros".

La privatización de la educación superior se incrementa aceleradamente en América del Norte, América Latina y el Caribe, en Asia y en los países del Este de Europa y Rusia. Sólo en las regiones de Europa Occidental y África sigue predominando la educación superior pública financiada casi en su totalidad por el Estado.

La crisis de la profesión académica es un fenómeno que se da en forma aguda en los países en desarrollo, pero que también afecta a los profesores del mundo desarrollado. Los consejos del Banco Mundial de que los profesores se conviertan en empresarios del conocimiento trabajando como consultores (Makerere) para complementar su salario, han tenido efectos devastadores para la investigación y el perfeccionamiento docente mediante el estudio y en ocasiones ha conducido a prácticas de corrupción académica.

La inequidad en el acceso por motivos de género, étnico, religioso o de clase social, sigue privando a muchos con méritos suficientes para cursar estudios universitarios. En Brasil, por ejemplo, de cinco quintiles, el 74% de los alumnos estudiando en universidades pertenece al quintil más elevado y sólo un 4% al quintil más bajo.

El impulso hacia el perfeccionamiento de los procedimientos de gestión, la evaluación, la rendición de cuentas y los procesos de acreditación, muchas veces han tenido un carácter positivo. Sin embargo, en más de una ocasión se han caracterizado por su aspecto burocrático y formal y en otras han servido de pretexto para acelerar procesos de privatización o de reducción de fondos estatales.

Hay una carencia de actualización y flexibilidad en el currículo de la mayoría de las IES y en los cursos de postgrado, con la excepción de una minoría de universidades nacionales públicas y unas pocas privadas de calidad.

Las IES de educación superior privada son las de más alto nivel (Harvard, ITAM, universidades católicas) y las de más bajo nivel simultáneamente (universidades garaje o patito). Estas últimas se denominan de "absorción de demanda", pues a ellas van a cursar sus estudios todos aquellos que no tienen los requisitos para acceder a las universidades privadas de élite ni a las públicas.

Otro fenómeno nuevo es la emergencia de "seudouniversidades", instituciones que no se corresponden con la definición tradicional de la universidad, pero que ofrecen "entrenamiento especializado en una variedad de áreas". La mayoría de ellas son entidades con ánimo de lucro (for profit) cuya preocupación esencial no son los valores ni la calidad de la docencia, sino obtener ganancias. Como ejemplos podemos poner a la Universidad de Phoenix que pertenece al Grupo Apollo. (Altbach, 2006, p. 204. Didou, 2005)

Una de las consecuencias negativas de la globalización económica y de las tendencias privatizadoras para la educación superior a que nos hemos referido, es la propuesta de la OMC de incluirla como un servicio sujeto a las regulaciones del GATS. Aunque esta propuesta aún no ha sido aprobada, los países - EE.UU., Nueva Zelanda, Australia, Japón- que obtienen importantes ganancias por concepto de estudiantes extranjeros defienden con fuerza esta iniciativa.

Existe la tendencia de que IES de los países en desarrollo soliciten ser acreditadas por agencias de acreditación de países extranjeros, en especial de EE.UU., sin percatarse que estas agencias desconocen los valores y necesidades de desarrollo autóctono por estar conformadas para otra realidad. Puede ser positivo invitar a expertos a incorporarse a los equipos nacionales de acreditación, pero siempre que estos procesos estén elaborados a partir de valores, normas y necesidades autóctonas.

Los rankings están cada vez más de moda. A mediados de los 80s el Asian Wall Street Journal incluía, en una lista de las 10 mejores universidades del mundo, sólo 4 (Cambridge, Oxford, Sorbonne, Tokio) fuera de EE.UU. Según Altbach algunos de este ranking tienen cierta respetabilidad como el de U.S. News y el del Times Higher Education Supplement (THES). En el 2005 se debatió mucho sobre la fiabilidad del ranking publicado ese año por el THES y la Shangai Jiao Tong University¹. Lo que ocurre es que los ranking están contruidos sobre la base de parámetros - número de Premios Nobel, profesores de la universidad con trabajos en el citation index, doctorados y maestrías, equipamiento, financiamiento...- propios de las universidades de "clase mundial" del mundo anglosajón, en especial de EE. UU. e Inglaterra y que además privilegian las ciencias duras en detrimento de las sociales y humanas. "Aplicar las normas y valores de las principales potencias académicas no medirá en forma exacta la calidad a nivel mundial, ni dará lugar

a ranking mundiales de interés. En el competitivo y orientado hacia el mercado mundo académico del siglo XXI, los rankings son inevitables y probablemente necesarios. El desafío es asegurar que provean criterios exactos y relevantes y midan las cosas adecuadas." (Altbach, 2006, p.80)

Es cada vez mayor el debate en torno a las universidades de categoría mundial (World-Class Universities), refiriéndose este concepto a las que tienen una excelencia reconocida mundialmente (Yale, Harvard, Oxford, Cambridge, Sorbonne, Tokio...). Sin embargo, los países en desarrollo, en vez de emular para obtener indicadores muchas veces difíciles de alcanzar en sus condiciones específicas, deberían prestar más atención a un ideal de universidad que propulse el desarrollo sostenible de carácter autóctono. Más importante que tener los indicadores de las "world class universities" o "research universities", más importante que tener un premio Nóbel, es garantizar que existan buenas escuelas de medicina y buenos programas de formación de ingenieros agrónomos y educadores para garantizar un nivel adecuado de "capital humano y social", esto es, de recursos humanos en condiciones de generar desarrollo con equidad. (López Segrera, 2007a; Altbach, 2006; Ordorika, 2008)

Los procesos de evaluación y acreditación - que nos brindan mayor información sobre las IES, la masificación de la educación superior, su comercialización, el ataque a la concepción de su condición de bien público, la emergencia de las TIC, el auge de los nuevos proveedores y el deterioro de las condiciones salariales y de trabajo de la profesión académica, entre otros factores, - han llevado a un debate sobre lo que muchos consideran un creciente fenómeno de corrupción académica. Es decir, a la obtención de calificaciones, títulos universitarios, puestos académicos o certificaciones de acreditación en el caso de las IES, mediante procedimientos irregulares tales como: pago de sobornos, venta de títulos sin cursar los estudios adecuados, vender una plaza a un candidato en lugar de otorgarla a quién corresponde, acreditar a una IES o programa sin los requisitos a cambio de pagar cierta cantidad.

Las IES están influidas y condicionadas por las políticas del Estado-Nación y por las tendencias globales del sistema-mundo capitalista. Parece ser que estas influencias sobre la Universidad son mucho más poderosas que los cambios y transformaciones que pueden producir las IES dentro de ellas mismas y en la sociedad donde radican. Tal vez por esto se produce una cierta frustración al ver que los impactos de las políticas con ansias transformadoras (Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO, 1998 y posteriores Reuniones de Seguimiento) son de poca intensidad (López Segrera, 2002). Esto

nos lleva a preguntarnos: ¿Es posible una transformación profunda de la Universidad sin transformar previamente en forma radical la sociedad?

Principales tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe:

Hasta la década de los 80s, la ES pública con autonomía institucional y académica, tenía el predominio en la región sobre la educación privada. Al final de los 80s y principios de los 90s, la globalización implicó para ALC la aplicación de las estrategias neoliberales. Esto implicó sustituir la política típica del "Estado de Bienestar", por otras de reducción de financiamiento a los servicios públicos y privatización de ellos. Estas estrategias de mercado tuvieron un impacto en la privatización creciente de la ES y en el deterioro de las universidades públicas, debido a la carencia de financiación apropiada entre otros factores. A pesar de esto, durante los 90s se produjo una gran expansión de la ES en la región.

Las reformas de la ES en LAC en las dos décadas pasadas, se han orientado a la satisfacción de una demanda creciente según la política del Banco mundial y en grado mucho menor - más bien en casos puntuales de ciertos países y universidades de las políticas recomendadas por la UNESCO en la CMES (1998).

A causa de ello, estas transformaciones son principalmente contrarreformas y no la reforma necesaria de la universidad nacional pública. Los rasgos principales de estas transformaciones son los siguientes (Mollis, 2003, p.11):

Diversificación de las IES (colegios universitarios, institutos universitarios, ciclos cortos con certificados y títulos intermedios en el nivel de universidad, nuevas instituciones terciarias privadas, etc.)

Las fuentes de financiamiento se diversificaron, (pago de matrículas, ventas de servicios) como alternativas a la financiación estatal.

Alianzas Estratégicas entre agencias internacionales y autoridades gubernamentales.

Nuevas alianzas entre universidades, corporaciones y el sector público.

Presencia creciente de la inversión privada en la oferta de ES, así como procesos de privatización de carácter mercantil con ofertas educativas no controladas por los órganos representativos del interés público. Presencia de nuevos proveedores. Procesos de evaluación, rendición de cuentas, acreditación y certificación de programas.

Leyes de ES y reformas institucionales y normativas.

Políticas de diferenciación de los profesores mediante incentivos, según los indicadores de productividad.

Reformas Académicas: acortar las carreras, grados intermedios, planes de estudios flexibles con la modalidad de créditos, importación de modelos educativos basados en " la adquisición de competencias profesionales".

Predominio de las TIC, enseñanza a distancia (universidad virtual), tutoría remota, certificación del conocimiento y de habilidades, reciclaje de capacidades.

Doris Cevallos Becerra, nos resume la situación de la formación de las universidades peruanas en el contexto latinoamericano de la siguiente manera:

La educación superior universitaria del s. XXI enfrenta una serie de desafíos y dificultades, como producto del entorno cambiante, la globalización y su ideal de posicionamiento efectivo en la sociedad del conocimiento. La universidad peruana no es ajena a esta realidad y para insertarse en este escenario competitivo, deben plantearse estrategias que la conduzcan a superar estos retos, los mismos que están ligados a la búsqueda de competitividad que debe superar la calidad de enseñanza, la investigación y mejores servicios.

La normatividad peruana nos muestran al Consejo Superior del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y su órgano operador el Consejo de Evaluación, Acreditación de la Educación Superior (CONEAU), creados por Ley N° 28740 de mayo de 2006, como organismos que se constituyen en importante instrumento del proceso de evaluación de carreras profesionales universitarias con fines de acreditación, donde el proceso de autoevaluación, ofrece una buena oportunidad para que las instituciones educativas universitarias incursionen en la tendencia mundial de la educación superior como es la mejora continua de la calidad.

Así, el CONEAU a través de la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEAC), elabora el Modelo de Calidad para la Acreditación de las carreras profesionales universitarias, a partir de un estudio comparativo de distintos modelos nacionales e internacionales, con la participación de un Comité Técnico ad- hoc, así como la colaboración de especialistas en el tema de distintas universidades peruanas.

En el 2014, se promulgó la Ley Universitaria 30220, trayendo como novedades la edad límite de 70 años para el docente universitario, la creación del vicerrectorado de investigación, eliminando el vicerrectorado administrativo. La creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior-SUNEDU, dependiente del Ministerio de Educación, normando los aspectos académicos, de licenciamiento y acreditación de universidades y carreras profesionales.

Otro de los aspectos novedosos en dicha ley, es el currículo por competencias; lo que origina la enseñanza por competencias.

Las universidades nacionales privadas o particulares se encuentran en pleno proceso de licenciamiento y acreditación, con la finalidad de que la SUNEDU reconozca y permita su funcionamiento.

La Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza, está comprometida en este esfuerzo; sin embargo, en el proceso formativo se encuentran aún rezagos del modelo tradicional de enseñanza, centrado en el docente y no en los estudiantes.

1.1.3. SITUACIÓN HISTÓRICA CONTEXTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO.

La Pedagogía y la Didáctica han transitado a través de la historia por diferentes etapas: Tradicional, Escuela Nueva, Conductista y Constructivista. Sin embargo, a partir de la década de los noventa del siglo pasado, producto de la globalización y el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la ONU, alienta cambios en la educación.

Uno de los proyectos más importantes en la educación superior en Europa y que se ha ido expandiendo en este continente, hacia América Latina y México, es el proyecto denominado Tuning Educational Structures in Europe, “afinar las estructuras educativas de Europa”

Los participantes de la elaboración de este proyecto eligieron el vocablo inglés “to tune”, que significa afinar en términos musicales, para transmitir la idea de que las universidades buscan llegar de manera conjunta a puntos de referencia comunes, basados en consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia, y la confianza mutua. En el proyecto el vocablo se mantiene en gerundio para dejar claro que es algo que está en proceso y que

siempre lo estará, porque la educación necesita estar en diálogo con las necesidades sociales. Es decir, parten de la premisa que un área social y económica europea tiene que ir en paralelo a un área de educación (Tuning, 2001-2002).

Este proyecto surge en un contexto de reflexión sobre la educación superior ante los acelerados cambios de la sociedad, por lo que en 1998 se inicia un proceso por cuatro ministros de educación superior representantes del Reino Unido, Francia, Italia y Alemania, quienes reunidos en la Universidad de la Sorbona en París Francia analizan que ante los cambios en el ámbito educativo y laboral que conlleva a la diversificación de carreras profesionales las universidades tienen la obligación de proporcionar a estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.

Con los antecedentes arriba citados, en 1999 se lleva a cabo la Declaración de Bolonia, Italia, suscrita por ministros de educación superior, ahora de 30 Estados europeos. En ella se proclama la necesidad de construir un “Espacio Europeo de Educación Superior” al año 2010, cuya organización atienda bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad dicha concepción educativa, con la finalidad de incrementar el empleo en la Unión Europea y convertir el sistema europeo de formación, en un polo de atracción para estudiantes y profesores no sólo de Europa sino también de otras partes del mundo.

El 29 de junio de 1999 se realizó en Río de Janeiro Brasil, la Primera Cumbre entre los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea con el objetivo de fortalecer los vínculos de un entendimiento político, económico y cultural entre las dos regiones a fin de desarrollar una asociación estratégica entre ambas. Para ello declaran entre otros enunciados que reiteran el compromiso para una relación sólida en la esfera educativa, cultural y humana, resaltando que la educación, por una parte, es factor importante en el logro de la igualdad social y el progreso científico y tecnológico y por otra, en la formación profesional de los trabajadores de todas las edades y puedan aprovechar las oportunidades de empleo.

Ante este contexto surge la declaración de que es necesario un marco de acción que facilite el surgimiento de un “espacio de enseñanza superior Unión Europea –América Latina-Caribe (UEALC), el cual sea un elemento clave en el fortalecimiento de las relaciones bilaterales y multilaterales entre Estados y con vocación para facilitar intercambios de

conocimientos, la transferencia de tecnologías y la movilidad ya mencionada. Así también velar por la articulación entre formación, empleo y conocimiento científico de los países interesados.

El proyecto Alfa Tuning, retoma los conceptos básicos y metodología del proyecto Tuning Educational Structure in Europe, y para lograr los propósitos y objetivos antes mencionados, programa también el desarrollo de cuatro líneas de acción:

Competencias genéricas y específicas

Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Créditos académicos

Calidad de los programas.

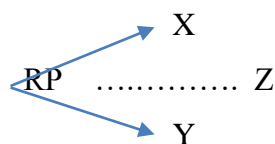
La Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, se encuentra en dicho proceso, exigencia de la actual Ley Universitaria 30220, que establece que el currículo, el proceso formativo y evaluación del estudiante de educación superior debe ser por competencias; motivo por el cual nos proponemos estudiar el proceso formativo de los estudiantes de la carrera profesional de Derecho, de la filial Bagua y, proponer un modelo de enseñanza y aprendizaje cooperativo.

1.3. METODOLOGÍA UTILIZADA.

Tipo de investigación: Mixto (Cualitativo-cuantitativo)

Diseño: No experimental.

Diseño gráfico:



Donde:

RP=realidad problemática.

X= Variable independiente.

Y= Variable dependiente

Z= Propuesta

Población, muestra:

Población: Ciclo 2017-II: 183 estudiantes de Derecho.

Muestra: 29 estudiantes ciclos 11avo y 12avo. 2017-II

Técnicas, instrumentos, equipos y materiales (según corresponda)

Encuesta: Estudiantes

Instrumento: Guía de encuesta.

Equipos: Un Computador, una impresora y una fotocopidora.

Materiales: Libros, fotocopias, útiles de escritorio.

Diseño descriptivo:

En la primera etapa de la investigación se ubica contextualmente a la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, a la ciudad de Chachapoyas, capital de la región Amazonas, sede la UNTRM. Por otro lado, se analiza la tendencia de la formación universitaria y sus modelos a nivel mundial y como es en la formación en la Escuela Profesional de Derecho en la filial Bagua.

En la segunda etapa se analizan las teorías relacionadas a la formación universitaria, las tendencias actuales y el modelo peruano a partir de la Ley Universitaria 30220 de julio de 2014; así como la propuesta teórica del modelo de enseñanza y aprendizaje cooperativo.

La tercera etapa se analiza los resultados obtenidos de la aplicación de encuestas a los estudiantes de derecho de la UTRM, filial Bagua y a los docentes de Derecho. Asimismo, se presenta la propuesta teórica.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

El concepto de aprendizaje ha evolucionado acorde al desarrollo de la Pedagogía y la Didáctica con los aportes de las diferentes disciplinas, especialmente de psicología, la biología, la neurociencia, entre otras ciencias.

Los teóricos conductistas, cognitivos y constructivistas reconocidos en este campo son Jean Piaget, Albert Bandura, Bruner, Ausubel, Vygotsky entre otros.

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

Bernuí R. y otros (2017). En su tesis: Planeamiento Estratégico de la Educación Superior Tecnológica Privada; concluyen:

La Educación Superior Tecnológica Privada se encuentra dentro de un contexto de reforma educativa en la que prima el desarrollo de la calidad, siendo el principal ente regulador el SINEACE. Dicha reforma surge en respuesta a la deficiente situación en la que se encuentran los diferentes niveles educativos del país.

El Gobierno se encuentra comprometido a manifestar su apoyo al desarrollo de la educación superior tecnológica. En este sentido, ha contribuido con el desarrollo de la nueva ley de institutos, cuyo propósito es la revalorización de las carreras técnicas en el país, con el fin de incrementar la tasa de estudiantes matriculados y satisfacer así las demandas laborales existentes.

El desarrollo de la Educación Superior Tecnológica Privada cuenta con la participación de Asiste Perú, organización que cumple un importante rol en el incentivo e impulso de la calidad y acreditación de sus instituciones asociadas.

El Estado con el fin de contribuir con el desarrollo de las instituciones superiores tecnológicas, cuenta con un diseño curricular básico nacional para la educación superior tecnológica, cuyo propósito es lograr un alto estándar en las estructuras curriculares, calidad, infraestructura, y demás requisitos para todas las instituciones superiores tecnológicas.

El Perú presenta bajo posicionamiento en rankings internacionales respecto al desarrollo de tecnología. Es así que el Gobierno ha impulsado algunas iniciativas dirigidas a la mejora de esta situación, como: el establecimiento de una política nacional para el desarrollo de la ciencia, tecnología, e innovación, así como incentivos tributarios para las empresas que generen o apoyen actividades de investigación y desarrollo. Sin embargo, se debe señalar que el presupuesto asignado para su desarrollo es escaso en comparación con otros países

.

Desde una perspectiva social, es posible identificar las principales amenazas de la Educación Superior Tecnológica Privada, dado que existe una percepción negativa sobre el valor de la educación superior tecnológica para el desarrollo personal y profesional de los jóvenes. En este sentido, una amplia mayoría de jóvenes prefiere

estudiar en universidades de bajo costo en lugar de elegir un instituto tecnológico. Asimismo, eligen carreras que se encuentran saturadas en el mercado laboral, incurriendo así en el subempleo o el desempleo. Asimismo, esta percepción social negativa se ve afianzada al identificarse que los egresados de universidades presentan remuneraciones mayores que aquellos egresados de institutos superiores tecnológicos. Sin embargo, esta tendencia no se cumple en todos los casos, dado que algunas carreras técnicas de alta especialización presentan ingresos mayores a las de egresados universitarios.

Existe un amplio porcentaje de la población (70%) que opta por no cursar estudios superiores. Sin embargo, para los jóvenes que deciden estudiar una carrera técnica, es posible identificar a los institutos privados como la opción más demandada (70%). Ello puede atribuirse a la amplia oferta de precios en distintas carreras técnicas, la autonomía que tienen sobre el uso de su presupuesto y su gestión, y el prestigio que pueden haber desarrollado en el tiempo dentro del mercado.

Los institutos superiores tecnológicos privados presentan un creciente interés por la acreditación dada la valoración existente sobre la calidad educativa. En este sentido, se encuentra un mayor porcentaje de instituciones privadas acreditadas sobre las públicas.

Sin embargo, existe aún la necesidad de alinear la formación ofrecida con las demandas del mercado laboral, así como también la de manifestar mayor distribución de sedes que permitan la matrícula de más peruanos en diferentes regiones.

Es posible identificar que, en países desarrollados como EE.UU. o Alemania, los institutos superiores tecnológicos albergan el porcentaje mayoritario de estudiantes de educación superior, por encima de las universidades. Asimismo, representa una formación respetable, a través de la cual diversos profesionales se desarrollan dentro de carreras de su interés que se ajustan en concordancia a lo demandando por su mercado laboral.

Al 2016 los institutos superiores tecnológicos atienden al 70% de la demanda, y lo logran a través de la presentación de una amplia oferta de precios en distintas carreras técnicas que pueden gestionar de manera autónoma; lo que ha hecho posible que la

acreditación sea más fluida dentro de este sector privado. Sin embargo, aún hace falta incrementar la atención en zonas rurales.

En función de lo revisado, este plan estratégico identifica a la calidad como eje central para el desarrollo de la Educación Superior Tecnológica Privada, dado que los requisitos necesarios para mejorarla traerían consigo el desarrollo de profesionales competentes cuya formación se encuentre en concordancia a lo requerido por el mercado laboral. Este efecto traería a su vez como consecuencia el surgimiento de empleabilidad y bienestar en egresados técnicos y así la ruptura del estigma social asociado a las carreras técnicas.

Pila J. (2012) en la tesis: La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de I-II nivel de inglés del convenio Héroes Del Cenepa - ESPE de la ciudad de Quito en el año 2012. Diseño de una guía de estrategias motivacionales para el docente; concluye:

Son pocos los encuestados que realmente ingresan a realizar sus estudios por adquirir un nuevo idioma, la gran mayoría de estudiantes son bachilleres, los mismos que se encuentran estudiando la suficiencia del idioma inglés como requisito de graduación en las carreras que oferta la ESPE (Ingenierías, Licenciaturas, Tecnologías y Maestrías).

Se necesita que el docente realice prácticas motivacionales relacionadas con el idioma en grupos o parejas, de manera que permita a los estudiantes tener un buen desarrollo de las habilidades comunicativas, además de incentivarlos en el aula de clases de manera que afecte positivamente su proceso de aprendizaje

Existe la necesidad de despertar la curiosidad en los estudiantes y lograr que sean investigadores, obteniendo información adicional que refuerce lo aprendido en el aula.

La mayoría de estudiantes no encuentran motivación al momento de aprender el idioma inglés, por consiguiente, la enseñanza se torna monótona, así, surge la necesidad de estimular al estudiante mediante actividades incentivadoras para mejorar el proceso de aprendizaje.

Existe la necesidad de que el docente ajuste su vocabulario de acuerdo al nivel que se encuentra impartiendo sus clases, muchas veces el estudiante de los primeros niveles no entiende las instrucciones que da el docente.

El docente no se apoya con medios audiovisuales de motivación y comunicación en el proceso de aprendizaje, esto puede ser debido a la falta del mismo material o tal vez por no saber manipular las TIC'S por parte del docente.

La mayoría de docentes no utiliza materiales extracurriculares de motivación y comunicación en el proceso de aprendizaje, ya sea por falta de tiempo para cubrir las unidades del libro del estudiante o por falta de iniciativa para utilizar estos materiales actuales y prácticos en el proceso de aprendizaje.

La necesidad que tienen los estudiantes de que se planifiquen actividades extracurriculares de manera que ayude a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que permitirían que el estudiante se vea envuelto en situaciones reales que le permitan reforzar sus competencias lingüísticas.

Siete de cada 10 estudiantes desean un docente con estrategias de enseñanza-aprendizaje actualizadas, además de ser un motivador antes durante y después de las clases, tomando muy en cuenta que el aprendizaje de un idioma es regresar a una nueva infancia donde se aprende con canciones, juegos, dinámicas que hacen más interesante el aprendizaje de una segunda lengua como es el inglés.

Pompeya V. (2008) en su tesis: "BLENDED LEARNING", la importancia de la utilización de diferentes medios en el proceso educativo; concluye:

Los alumnos se mostraron satisfechos y motivados, además que plantearon algunos temas como para seguir perfeccionando el material.

Y por último tomando en cuenta los cuestionamientos que me motivaron a realizar esta investigación. ¿Cuál es la forma óptima para que los alumnos en Educación Superior aprendan? ¿Cómo promover y motivar la construcción del conocimiento en los alumnos? ¿De qué forma pueden desarrollar sus capacidades?, se puede señalar que el docente universitario debe responder al desafío de estos interrogantes.

La presente tesis no tiene como objetivo mostrarse como un trabajo definitivo, ni totalmente abarcativo de la problemática planteada, sino que debe tomarse como la insinuación de un camino iniciado para futuras investigaciones y aplicaciones. Sin embargo, la experiencia realizada ha permitido afirmar que los alumnos están abiertos y evidencian una mayor motivación al incluir materiales en diversos formatos, de acuerdo a las necesidades de cada tema a tratar. La modalidad blended learning exige el esfuerzo de los docentes de analizar cuáles son los mejores medios para enseñar cada tema, exige diversificar y flexibilizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Pero, es un camino que vale la pena cuando se ven los resultados.

Considero que la Universidad, como institución de nivel superior, puede superar con éxito el desafío planteado arriba, debido a una característica que le es propia: la de ser un ámbito de investigación y de enseñanza. La Universidad juega un papel significativo, ya sea para definir los medios y los modos para comunicar el saber, utilizando las nuevas tecnologías informáticas y telemáticas, como para desarrollar nuevos escenarios educativos, más flexibles y diversificados.

De esta forma la Universidad es verdaderamente abierta y democrática, capaz de elaborar nuevos conocimientos, pero también y fundamentalmente nuevos valores.

Por todo lo expuesto y tomando en cuenta la experiencia realizada, analizando la importancia que tienen los diferentes medios en la modalidad blended learning, se puede afirmar que, en este tipo de aprendizaje es primordial un análisis previo de los destinatarios y los recursos con que se cuenta, para poder generar materiales que permitan procesos de aprendizaje enriquecidos por los mismos.

2.2. BASES TEÓRICAS.

2.2.1. Teorías del aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje explican los cambios que se producen en la conducta debido a la práctica y no a otros factores como el desarrollo fisiológico. Algunas de las teorías aparecieron como una reacción negativa a las anteriores, otras sirvieron de base para el desarrollo de posteriores teorías y otras tratan solo ciertos contextos específicos de aprendizaje.

Las distintas teorías del aprendizaje pueden ser agrupadas en cuatro perspectivas generales:

Se centra en la conducta observable.

El aprendizaje como un proceso puramente mental.

Las emociones y afectos tienen un papel en el aprendizaje.

Aprendizaje social: Los seres humanos aprendemos mejor en actividades de grupo.

Las 4 teorías del aprendizaje según sus perspectivas:

A. LA PERSPECTIVA CONDUCTISTA.

Fundado por John B. Watson, el conductismo asume que el aprendiz es esencialmente pasivo y que tan solo responde a los estímulos del ambiente que le rodea. El aprendizaje empieza como una tabula rasa, completamente vacía, y se da forma a la conducta a través del refuerzo positivo o negativo.

Ambos tipos de refuerzo aumentan la probabilidad de que el comportamiento que los preceda se repita de nuevo en el futuro. Por el contrario, el castigo (tanto positivo como negativo) disminuye la posibilidad de que el comportamiento vuelva a aparecer.

Una de las limitaciones más obvias de estas teorías consiste en el estudio de conductas únicamente observables, dejando de lado los procesos mentales que tanta importancia tienen a la hora de aprender.

La palabra “positivo” en este contexto implica la aplicación de un estímulo, y “negativo” implica la retirada de un estímulo. El aprendizaje, por tanto, se define desde esta perspectiva como un cambio en la conducta de quien aprende.

Gran parte de las primeras investigaciones de los conductistas fue realizada con animales (por ejemplo, el trabajo de los perros de Pavlov) y generalizada a seres humanos. El conductismo, que fue un precursor de las teorías cognitivas, aportó teorías del aprendizaje como la del condicionamiento clásico y el condicionamiento operante.

El concepto de “condicionamiento clásico” ha tenido una influencia enorme en el campo de la psicología, aunque el hombre que lo descubrió no era psicólogo. Ivan Pavlov, un fisiólogo ruso, descubrió este concepto mediante una serie de experimentos

con el sistema digestivo de sus perros. Se dio cuenta de que los perros salivaban nada más ver a los asistentes del laboratorio, antes de ser alimentados.

Pero ¿cómo explica exactamente el aprendizaje el condicionamiento clásico? Según Pavlov, se produce el aprendizaje cuando se forma una asociación entre un estímulo que previamente era neutral y un estímulo que ocurre de forma natural.

En sus experimentos, Pavlov asoció el estímulo natural que constituye la comida con el sonido de una campana. De esta forma, los perros comenzaban a salivar en respuesta a la comida, pero, después de múltiples asociaciones, los perros salivaban sólo con el sonido de la campana.

El condicionamiento operante, por su parte, fue descrito por primera vez por el psicólogo conductista B. F. Skinner. Skinner creía que el condicionamiento clásico no podía explicar todos los tipos de aprendizaje y estaba más interesado en aprender cómo las consecuencias de las acciones influyen en la conducta.

Igual que el condicionamiento clásico, la operante también trata con asociaciones. Sin embargo, en este tipo de condicionamiento, las asociaciones se hacen entre una conducta y las consecuencias de la misma.

Cuando un comportamiento lleva a consecuencias deseables, es más probable que se repita de nuevo en el futuro. Si las acciones llevan a un resultado negativo, entonces la conducta probablemente no se repita más.

A medida que los investigadores descubrían problemas en los conceptos conductistas, nuevas teorías comenzaron a emerger, manteniendo algunos de los conceptos, pero eliminando otros. Los neo conductistas añadieron nuevas ideas que, más tarde, fueron asociadas con la perspectiva cognitiva del aprendizaje.

B. LA PERSPECTIVA COGNITIVISTA.

Los cognitivistas dan a la mente y a los procesos mentales la importancia que el conductismo no le dio; creían que la mente debía ser estudiada para llegar a entender cómo aprendemos. Para ellos, el aprendiz es un procesador de información, como un

ordenador. Esta perspectiva sustituyó al conductismo como paradigma principal en la década de 1960.

Desde la perspectiva cognitiva, los procesos mentales como los pensamientos, la memoria y la resolución de problemas deben ser estudiadas. El conocimiento puede ser visto como un esquema o como construcciones mentales simbólicas. El aprendizaje, de este modo, se define como un cambio en los esquemas del aprendiz.

Esta visión del aprendizaje surgió como una respuesta al conductismo: los seres humanos no somos “animales programados” que simplemente responden a los estímulos ambientales. Por el contrario, somos seres racionales que requieren participación activa para aprender y cuyas acciones son una consecuencia del pensamiento.

Se pueden observar cambios en la conducta, pero sólo como un indicador de lo que sucede en la cabeza de la persona. El cognitivismo utiliza la metáfora de la mente como un ordenador: la información entra, se procesa y lleva a ciertos resultados en la conducta.

Esta teoría del procesamiento de información, cuyo fundador fue el psicólogo americano George A. Miller, fue muy influyente en la elaboración de teorías posteriores. Discute cómo ocurre el aprendizaje, incluyendo conceptos como la atención y la memoria y comparando la mente con el funcionamiento de un ordenador.

Esta teoría se ha ampliado y desarrollado con los años. Por ejemplo, Craik y Lockhart enfatizaron que la información se procesa de varias formas (a través de la percepción, la atención, el etiquetado de conceptos y la formación de significados), que afectan a la habilidad para acceder a la información posteriormente.

Otra de las teorías relativas al aprendizaje dentro de la perspectiva cognitivista es la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia de Mayer. Esta teoría afirma que las personas aprenden de forma más profunda y significativa a partir de palabras combinadas con imágenes que a partir de palabras únicamente. Propone tres asunciones principales respecto al aprendizaje multimedia:

Hay dos canales separados (auditivo y visual) para procesar la información.

Cada canal tiene una capacidad limitada. El aprendizaje es un proceso activo de filtro, selección, organización e integración de la información basado en el conocimiento previo. Los seres humanos podemos procesar una cantidad limitada de información por un canal en un determinado momento. Damos sentido a la información que recibimos creando de forma activa representaciones mentales.

La teoría cognitiva del aprendizaje multimedia presenta la idea de que el cerebro no interpreta una presentación multimedia de palabras, imágenes e información auditiva de forma exclusiva; al contrario, estos elementos son seleccionados y organizados de forma dinámica para producir constructos mentales lógicos.

C. LA PERSPECTIVA HUMANISTA.

El humanismo, un paradigma que surgió en la psicología de la década de 1960, se centra en la libertad, dignidad y potencial de los seres humanos. La suposición principal del humanismo, según Huitt, es que las personas actúan con intencionalidad y valores.

Esta noción se opone a lo que afirmaba la teoría del condicionamiento operante, que discute que todas las conductas son el resultado de la aplicación de las consecuencias, y la creencia de la psicología cognitivista respecto a la construcción del significado y el descubrimiento del conocimiento, que consideran central a la hora de aprender.

Los humanistas también creen que es necesario estudiar a cada persona como un todo, especialmente cómo crece y desarrolla como individuo a lo largo de su vida. Para el humanismo, el estudio del self, la motivación y los objetivos de cada persona son áreas de particular interés.

Los defensores más conocidos del humanismo incluyen a Carl Rogers y a Abraham Maslow. Según Carl Rogers, uno de los propósitos principales del humanismo podría ser descrito como el desarrollo de personas autónomas y auto-actualizadas.

En el humanismo, el aprendizaje se centra en el estudiante y es personalizado. En este contexto, el rol del educador es el de facilitar el aprendizaje. Las necesidades afectivas y cognitivas son clave, y el objetivo es desarrollar personas auto-actualizadas en un ambiente cooperativo y de apoyo.

Por su parte, Abraham Maslow, considerado el padre de la psicología humanista, desarrolló una teoría basada en la noción de que la experiencia es el fenómeno principal en el estudio de la conducta y el aprendizaje humano. Puso mucho énfasis en cualidades que nos distinguen como seres humanos (valores, creatividad, capacidad de elección), rechazando así los puntos de vista conductistas debido a lo reduccionistas que eran.

Maslow es famoso por sugerir que la motivación humana está basada en una jerarquía de necesidades. El nivel más bajo de necesidades son aquellas necesidades fisiológicas básicas y de supervivencia como el hambre y la sed. Los niveles más altos incluyen la pertenencia a un grupo, el amor y la autoestima.

En lugar de reducir la conducta a una respuesta del ambiente, como hicieron los conductistas, Maslow adoptó una perspectiva holística respecto al aprendizaje y la educación. Maslow pretende ver todas las cualidades intelectuales, sociales, emocionales y físicas de un individuo y comprender cómo afectan al aprendizaje.

Las aplicaciones de su jerarquía de necesidades al trabajo en las aulas son obvias: antes de que las necesidades cognitivas de un estudiante puedan ser satisfechas, habrá que satisfacer sus necesidades más básicas.

La teoría del aprendizaje de Maslow enfatiza las diferencias entre el conocimiento experiencial y el conocimiento de espectador, que consideraba inferior. El aprendizaje experiencial es considerado el aprendizaje “auténtico”, que provoca cambios significativos en la conducta, actitudes y personalidad de las personas.

Este tipo de aprendizaje ocurre cuando el estudiante se da cuenta de que el tipo de material a aprender le servirá para alcanzar las metas que se ha propuesto. Este aprendizaje se adquiere más por práctica que por teoría, y comienza de forma espontánea. Las propiedades del aprendizaje experiencial incluyen:

La inmersión en la experiencia sin tener consciencia del paso del tiempo.

Dejar de ser auto-consciente de forma momentánea. Trascender al tiempo, el lugar, la historia y la sociedad sin dejarse afectar por ellos. Fusionarse con aquello que se esté

experimentando. Ser inocentemente receptivo, como un niño, sin criticar. Suspender temporalmente la evaluación de la experiencia en términos de su importancia.

Una falta de inhibición. Suspender las críticas, la validación y la evaluación de la experiencia. Confiar en la experiencia dejando que ocurra pasivamente, sin dejarse influir por nociones preconcebidas. Desconectarse de actividades racionales, lógicas y analíticas.

D. LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.

Albert Bandura, psicólogo y pedagogo canadiense, creía que las asociaciones y los refuerzos directos no podían explicar todos los tipos de aprendizaje. Bandura razonó que el aprendizaje sería mucho más complicado si las personas nos basáramos únicamente en los resultados de nuestras propias acciones para saber cómo actuar.

Para este psicólogo, gran parte del aprendizaje tiene lugar a través de la observación. Los niños observan las acciones de quienes los rodean, especialmente de sus cuidadores primarios y sus hermanos, y luego imitan estas conductas.

En uno de sus experimentos más conocidos, Bandura reveló la facilidad que tienen los niños para imitar conductas, incluso negativas. La mayoría de los niños que vieron un video de un adulto golpeando a un muñeco imitaron este comportamiento cuando se les dio la oportunidad.

Una de las aportaciones más importantes del trabajo de Bandura consistió en desmentir una de las afirmaciones del conductismo. Señaló que aprender algo no tiene por qué resultar en un cambio en la conducta. Los niños aprenden con frecuencia cosas nuevas a través de la observación, pero no tienen por qué llevar a cabo esas conductas hasta que hay necesidad o motivación para utilizar la información.

La siguiente afirmación constituye un buen resumen de esta perspectiva:

“Observando a un modelo que lleva a cabo la conducta que se desea aprender, un individuo se forma una idea de cómo los componentes de respuesta deben ser combinados y secuenciados para producir la nueva conducta. En otras palabras, las personas dejan guiar sus acciones por nociones que han aprendido previamente en lugar de confiar en los resultados de sus propias conductas.”

2.2.1.1. Principales representantes.

A. Piaget y su teoría sobre el aprendizaje (1896-1980)

Su teoría sobre el aprendizaje cognitivo infantil hace que lo conozcamos hoy en día como el padre de la pedagogía moderna. Descubrió que los principios de nuestra lógica comienzan a instalarse antes de la adquisición del propio lenguaje, generándose a través de la actividad sensorial y motriz en interacción con el medio, especialmente con el medio sociocultural.

El desarrollo psíquico, que se inicia con el nacimiento y finaliza en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. De igual forma, en efecto, que el cuerpo evoluciona hasta un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y por la madurez de los órganos, también la vida mental puede ser concebida como si evolucionara en la dirección de una forma de equilibrio final, representado por la persona adulta.

Su influencia en la psicología del aprendizaje parte de la consideración de que este se lleve a cabo a través del desarrollo mental, mediante el lenguaje, el juego y la comprensión. Para ello, la primera tarea del educador es la de generar un interés como instrumento con el que poder entender y actuar con el alumno.

“El objetivo principal de la educación en las escuelas debería ser la creación de hombres y mujeres que son capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres y mujeres que son creativos, inventivos y descubridores, que pueden ser críticos, verificar y no aceptar, todo lo que se les ofrece”
Jean Piaget.

La idea principal de Piaget es que resulta indispensable comprender la formación de los mecanismos mentales del niño para captar su naturaleza y su funcionamiento en el adulto. Su teorización pedagógica se basó en la psicológica, lógica y biológica.

Piaget describió su trabajo como epistemología genética (es decir, los orígenes del pensamiento). La genética es el estudio científico de dónde vienen las cosas (sus orígenes). La epistemología se ocupa de las categorías básicas del pensamiento, es decir, del marco o de las propiedades estructurales de la inteligencia.

Según Piaget, los niños nacen con una estructura mental muy básica (genéticamente heredada y evolucionada) sobre la que se basa todo aprendizaje y conocimiento subsecuentes.

La teoría de Piaget difiere de otras en varios sentidos:

- ✓ Se ocupa del desarrollo cognitivo del niño, más que del aprendizaje.
- ✓ Se centra en el desarrollo, en lugar del aprender per se, por lo que no aborda los procesos de aprendizaje de información o comportamientos específicos.
- ✓ Propone etapas discretas de desarrollo, marcadas por diferencias cualitativas, más que un incremento gradual en el número y complejidad de comportamientos, conceptos, ideas, etc.

- ✓ El objetivo de la teoría es explicar los mecanismos y procesos por los cuales el infante, y luego el niño, se desarrolla en un individuo que puede razonar y pensar usando hipótesis.
- ✓

Hay tres componentes básicos de la teoría cognitiva de Piaget:

Etapas del Desarrollo Cognitivo: (Sensorimotor, Preoperacional, Operacional concreta, Operacional formal)

Esquemas (Bloques constructivos del conocimiento).

Procesos de adaptación que permiten la transición de una etapa a otra (equilibrio, asimilación y acomodación).

Los cuatro estadios del desarrollo cognitivo:

Según Piaget , el desarrollo cognitivo de los niños avanza a través de una secuencia de cuatro estadios o grandes periodos críticos, cada uno de los cuales está marcado por cambios en como los niños conciben el mundo.

Según el pensamiento de Piaget los niños son como «pequeños científicos» que tratan activamente de explorar y dar sentido al mundo que les rodea.

Gran parte de la teoría de este científico se fundamenta en la observación del desarrollo de sus propios hijos, a partir de lo cual, Piaget planteó una teoría acerca de las etapas del desarrollo intelectual en las que incluyó cuatro etapas diferenciadas:

Etapa sensorio-motora: la cual abarca desde el nacimiento hasta los 2 años.

Etapa pre-operacional: desde los 2 años hasta los 7 años aproximadamente.

Etapa operaciones concretas: de 7 a 11 años aproximadamente y

Etapa operaciones formales: que comienza en la adolescencia y se extiende hasta la edad adulta.

B. Vygotsky y la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo (1896-1934).

Según Vygotsky, el aprendizaje tiene su base en la interacción con otras personas. Una vez que esto ha ocurrido, la información se integra a nivel individual:

“Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el nivel social y luego en el individual, primero en medio de otras personas (interpsicológica) y luego dentro del niño (intrapsicológico). Esto aplica igualmente para la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos.” L. Vygotsky.

La teoría sociocultural se centra no sólo en cómo los adultos y los compañeros influyen en el aprendizaje individual, sino también en cómo las creencias y actitudes culturales influyen en cómo se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje.

Según Vygotsky, los neonatos poseen limitaciones biológicas naturales en sus mentes, sin embargo, cada cultura es capaz de proporcionar lo que él denominó como «herramientas de adaptación intelectual».

Estas herramientas permiten a los niños utilizar sus habilidades mentales básicas de una manera que les permita adaptarse a la cultura en la cual viven.

Diferencias clave entre Vygotsky y Piaget.

Entonces, ¿en qué difieren las teorías socioculturales de Vygotsky y la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget?

1. Factores culturales del desarrollo cognitivo

Vygotsky pone más énfasis en la cultura y como esta afecta el desarrollo cognitivo.

Contrario a Piaget y la concepción de unas etapas universales del desarrollo cognitivo y su progreso secuencial, Vygotsky nunca hace referencia a etapas del desarrollo evolutivo.

En consecuencia, Vygotsky asume que el desarrollo cognitivo varía según la cultura, mientras que Piaget establece el desarrollo cognitivo es sobre todo universal sin importar las diferencias culturales.

2. Los factores sociales del desarrollo cognitivo.

Vygotsky también enfatiza en los factores sociales que contribuyen al desarrollo cognitivo.

Para él, el desarrollo cognitivo se debe a las interacciones sociales de formación guiadas dentro de la zona de desarrollo próximo como los niños y sus pares logran la co-construcción del conocimiento.

En contraste Piaget sostenía que el desarrollo cognitivo se deriva en gran parte de las exploraciones independientes que los niños, los cuales van construyendo el conocimiento por su propia cuenta.

Para Vygotsky, el entorno en el cual crecen los niños influirá en lo que piensan y en la forma en como lo harán.

3. El papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo

Vygotsky resalta la importancia del papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo.

Según Piaget, el lenguaje depende del pensamiento para su desarrollo, es decir, el pensamiento viene antes que el lenguaje.

Para Vygotsky, el pensamiento y el lenguaje son sistemas separados inicialmente desde el comienzo de la vida, la fusión se produce alrededor de los tres años de edad, con la producción de pensamiento verbal (lenguaje interior).

Como consecuencia el desarrollo cognitivo resulta de una interiorización del lenguaje.

4. El papel de los adultos en el desarrollo cognitivo

De acuerdo con Vygotsky los adultos son un factor importante para el desarrollo cognitivo.

Los Adultos transmiten herramientas culturales de adaptación intelectual que los niños internalizan.

En contraste Piaget, hace hincapié en la importancia de la interacción entre pares para promover la toma de una perspectiva social.

El efecto de la cultura: herramientas de adaptación intelectual.

Al igual que Piaget, Vygotsky afirmó que los niños nacen con un repertorio básico de habilidades que permiten su desarrollo intelectual, pero mientras Piaget se centraba en los reflejos motores y las capacidades sensoriales, Vygotsky se refiere a las funciones mentales elementales:

- ✓ Atención
- ✓ Sensación
- ✓ Percepción
- ✓ Memoria

Eventualmente, por medio de la interacción dentro del entorno sociocultural, éstas funciones se desarrollan en procesos mentales más sofisticados y eficaces las cuales han sido llamadas como las funciones psicológicas superiores.

Por ejemplo, la memoria en los infantes está limitada por factores biológicos. Sin embargo, la cultura determina qué tipo de estrategias de memoria iremos desarrollando. Por ejemplo, en nuestra cultura se promueve tomar notas como un apoyo a la memoria.

Sin embargo, en aquellas sociedades que carecen de escritura se deben desarrollar otras estrategias, tales como atar nudos en una cuerda para recordar, emplear guijarros, o la repetición de los nombres de los antepasados un gran número de veces hasta que se memoricen a la perfección.

Vygotsky describe las herramientas de adaptación intelectual, o sea aquellas estrategias que permiten que los niños manipulen sus funciones mentales básicas con mayor eficacia adaptativa, y están determinadas culturalmente (por ejemplo, las técnicas de mnemotecnia, mapas mentales).

Por lo tanto, Vygotsky ve las funciones cognitivas, incluso las realizadas solo, como afectados por las creencias, valores y herramientas de adaptación intelectual de la cultura en la que una persona se desarrolla y por lo tanto determina socioculturalmente.

Las herramientas de adaptación intelectual, por tanto, varían de una cultura a otra, como en el ejemplo de la memoria.

C. La Teoría del Aprendizaje Social. Albert Bandura (Canadá, 4 de diciembre de 1925)

Tal y como hizo Lev Vygotsky, Albert Bandura también centra el foco de su estudio sobre los procesos de aprendizaje en la interacción entre el aprendiz y el entorno. Y, más concretamente, entre el aprendiz y el entorno social. Mientras que los psicólogos conductistas explicaban la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos mediante una aproximación gradual basada en varios ensayos con reforzamiento, Bandura intentó explicar por qué los sujetos que aprenden unos de otros pueden ver cómo su nivel de conocimiento da un salto cualitativo importante de una sola vez, sin necesidad de muchos ensayos. La clave la encontramos en la palabra "social"

En la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura elaborada el año 1977 se basa en teorías del aprendizaje conductista sobre el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. Sin embargo, añade dos ideas importantes:

- ✓ Los procesos de mediación se producen entre estímulos y respuestas.
- ✓ Conducta es aprendida desde el medio ambiente a través del proceso de aprendizaje por observación.

Aprendizaje mediante la observación.

Los niños observan a las personas que los rodean para ver e imitar cómo se comportan. Los individuos observados son llamados modelos. En la sociedad, los niños están rodeados de muchos modelos influyentes, como los padres y otros miembros de la familia, personajes de la televisión (o de YouTube), amigos, maestros de la escuela, etc.

Los niños prestan atención a todas estas personas o modelos y codifican su comportamiento. Posteriormente, ellos pueden imitar (es decir, copiar) la conducta que han observado. Pero pueden hacer esto sin importar si el comportamiento es «apropiado» o no, aunque hay una serie de procesos que hacen que sea más probable que un niño reproduzca el comportamiento que su sociedad considere apropiado para él o ella.

En primer lugar, el niño tiene más probabilidades de imitar a aquellas personas que percibe como más semejantes. En consecuencia, es más probable que imite la conducta modelada por personas del mismo sexo.

Posteriormente, las personas que rodean al niño responderán al comportamiento imita, ya sea con el refuerzo o el castigo. Si un niño imita el comportamiento de un modelo y las consecuencias son gratificantes, el niño es probable que continúe realizando dicho comportamiento. Por ejemplo, si un padre ve a su hija consolando a su osito de peluche y le dice «eres una niña muy amable», esto será gratificante para ella y hará que sea más probable que repita dicho el comportamiento. Su comportamiento habrá sido reforzado.

El fortalecimiento de una conducta puede ser externo o interno y puede ser positivo o negativo. Si un niño busca la aprobación de sus padres o compañeros, esta aprobación será un refuerzo externo, sentirse feliz por haber sido aprobado es un refuerzo interno. Un niño se comportará de manera en la que piense que va a ganar una mayor aprobación, ya que la desea de forma innata.

Por lo general, el refuerzo positivo (o negativo) tendrá poco impacto si el refuerzo ofrecido externamente no coincide con las necesidades del individuo. El refuerzo puede ser positivo o negativo, pero lo importante es que éste conduzca a un cambio en el comportamiento de una persona.

Los procesos de mediación.

Bandura creía que los seres humanos son procesadores activos de información, que valoran la relación entre su comportamiento y sus consecuencias. Por tanto, el aprendizaje por observación no puede ocurrir a menos que los procesos cognitivos estén implicados. Estos factores mentales median en el proceso de aprendizaje para determinar si una nueva respuesta se adquiere o no.

Así pues, las personas no observan de forma automática el comportamiento de un modelo y la imitan. Hay un proceso de pensamiento antes de la imitación y se llama proceso de mediación. Esto se produce entre la observación del comportamiento (estímulo) y la imitación o no del mismo (respuesta).

Hay cuatro procesos de mediación propuestos por Bandura:

1. Atención: Es la medida en la que observamos el comportamiento de otros. Para que imitemos un comportamiento éste tiene primero que captar nuestra atención. Observamos muchos

comportamientos a lo largo del día, pero muchos de ellos no nos interesan. Por lo tanto, la atención es extremadamente importante para que comportamiento tenga una influencia suficiente en nosotros como para querer imitarlo.

2. Retención: La retención de la conducta recién aprendida es necesaria para que ésta se mantenga. Sin retención, no se establecería el aprendizaje del comportamiento, y es posible que se tenga que volver a observar el modelo nuevo, ya que no fuimos capaces de almacenar la información sobre el comportamiento.

3. Reproducción: Esta es la capacidad de realizar la conducta que el modelo acaba de mostrar. Diariamente nos gustaría ser capaces de imitar ciertos comportamientos, pero esto no siempre es posible. Estamos limitados por nuestra capacidad física e incluso mental, y por esas razones o cualquier otra, incluso queriendo reproducir un comportamiento, a veces no podemos. Esto influye en nuestras decisiones de tratar de imitar o no. En esta fase, la práctica de la conducta de forma repetida es importante para la mejora de nuestras capacidades.

4. Motivación: Se trata de la voluntad de realizar una conducta. Las recompensas y los castigos que siguen un comportamiento serán valorados por el observador antes de imitarlo. Si las recompensas percibidas superan los costos percibidos (si los hay), entonces el comportamiento tendrá más probabilidades de ser imitado por el observador. Por el contrario, si el refuerzo vicario no es lo suficientemente importante para el observador, entonces no va a imitar el comportamiento.

D. Teorías del aprendizaje por descubrimiento. J. Bruner (1915 -2016).

El aprendizaje por descubrimiento es la teoría más conocida de Bruner. El aprendizaje por descubrimiento es un método de aprendizaje en el que el alumno descubre nuevos contenidos de forma inductiva.

El objetivo del aprendizaje por descubrimiento es que los alumnos lleguen a descubrir cómo funcionan las cosas de un modo activo y constructivo. Su enfoque se dirige a favorecer capacidades y habilidades para la expresión verbal y escrita, la imaginación, la representación mental, la solución de problemas y la flexibilidad mental.

Dentro de la propuesta elaborada por Jerome Bruner se expone que el aprendizaje no debe limitarse a una memorización mecánica de información o de procedimientos, sino que debe conducir al educando al desarrollo de su capacidad para resolver problemas y pensar sobre la situación a la que se le enfrenta. La escuela debe conducir al a descubrir caminos nuevos para resolver los problemas viejos y a la resolución de problemáticas nuevas acordes con las características actuales de la sociedad.

Algunas implicaciones pedagógicas de la teoría de Bruner llevan al maestro a considerar elementos como la actitud estudiante, compatibilidad, la motivación, la práctica de las habilidades y el uso de la información en la resolución de problemas, y la capacidad para manejar y utilizar el flujo de información en la resolución de los problemas.

En la teoría del desarrollo intelectual de Bruner tiene gran significado, por lo tanto, la habilidad del educando para asimilar y memorizar lo aprendido y, posteriormente, para transferir ese aprendizaje a otras circunstancias de su vida, llevándose a cabo desde su propia visión de mundo.

E. Aprendizaje significativo. David Ausubel.

David Ausubel, plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente".

a. Aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (AUSUBEL; 1983 :18).

Esto quiere decir que, en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

A manera de ejemplo en física, si los conceptos de sistema, trabajo, presión, temperatura y conservación de energía ya existen en la estructura cognitiva del alumno, estos servirán de subsunsores para nuevos conocimientos referidos a termodinámica, tales como máquinas térmicas, ya sea turbinas de vapor, reactores de fusión o simplemente la teoría básica de los refrigeradores; el proceso de interacción de la nueva información con la ya existente, produce una nueva modificación de los conceptos subsunsores (trabajo, conservación de energía, etc.), esto implica que los subsunsores pueden ser conceptos amplios, claros, estables o inestables. Todo ello de

pende de la manera y la frecuencia con que son expuestos a interacción con nuevas informaciones.

En el ejemplo dado, la idea de conservación de energía y trabajo mecánico servirá de "anclaje" para nuevas informaciones referidas a máquinas térmicas, pero en la medida de que esos nuevos conceptos sean aprendidos significativamente, crecerán y se modificarían los subsunsores iniciales; es decir los conceptos de conservación de la energía y trabajo mecánico, evolucionarían para servir de subsunsores para conceptos como la segunda ley termodinámica y entropía.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre- existentes, un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de fórmulas en física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias, [cuando], "el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo" (Independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga)... (Ausubel; 1983: 37).

Obviamente, el aprendizaje mecánico no se da en un "vacío cognitivo" puesto que debe existir algún tipo de asociación, pero no en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo. El aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo, en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar, en todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido, pues, este facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido.

Finalmente, Ausubel no establece una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino como un "continuum", es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir Concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje (Ausubel; 1983); por ejemplo la simple memorización de fórmulas se ubicaría en uno de los extremos de ese continuo(aprendizaje mecánico) y el aprendizaje de relaciones entre conceptos podría ubicarse en el otro extremo (Aprendizaje Significativo) cabe resaltar que existen tipos de aprendizaje intermedios que comparten algunas propiedades de los aprendizajes antes mencionados, por ejemplo Aprendizaje de representaciones o el aprendizaje de los nombres de los objetos.

b. Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción.

En la vida diaria se producen muchas actividades y aprendizajes, por ejemplo, en el juego de " tirar la cuerda " ¿No hay algo que tira del extremo derecho de la cuerda con la misma fuerza que yo tiro del lado izquierdo? ¿Acaso no sería igual el tirón si la cuerda estuviera atada a un árbol que si mi amigo tirara de ella?, Para ganar el juego ¿no es mejor empujar con más fuerza sobre el suelo que tirar con más fuerza de la cuerda? Y ¿Acaso no se requiere energía para ejercer está fuerza e impartir movimiento? Estas ideas conforman el fundamento en física de la mecánica, pero ¿Cómo deberían ser aprendidos?, ¿Se debería comunicar estos fundamentos en su forma final o debería esperarse que los alumnos los descubran?, Antes de buscar una respuesta a estas cuestiones, evaluemos la naturaleza de estos aprendizajes.

En el aprendizaje por recepción, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría, etc.) que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior.

En el caso anterior la tarea de aprendizaje no es potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización, por otra parte, el aprendizaje por recepción puede ser significativo si la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos e interactúan con los "subsunores" existentes en la estructura cognitiva previa del educando.

En el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva.

El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico. Tanto uno como el otro pueden ser significativo o mecánico, dependiendo de la manera como la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva; por ejemplo el armado de un rompecabezas por ensayo y error es un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el cual, el contenido descubierto (el armado) es incorporado de manera arbitraria a la estructura cognitiva y por lo tanto aprendido mecánicamente, por otro lado una ley física puede ser aprendida significativamente sin necesidad de ser descubierta por el alumno, ésta puede ser oída, comprendida y usada significativamente, siempre que exista en su estructura cognitiva los conocimientos previos apropiados.

Las sesiones de clase están caracterizadas por orientarse hacia el aprendizaje por recepción, esta situación motiva la crítica por parte de aquellos que propician el aprendizaje por descubrimiento, pero desde el punto de vista de la transmisión del conocimiento, es injustificado, pues en ningún estadio de la evolución cognitiva del educando, tienen necesariamente que descubrir los contenidos de aprendizaje a fin de que estos sean comprendidos y empleados significativamente.

El "método del descubrimiento" puede ser especialmente apropiado para ciertos aprendizajes como, por ejemplo, el aprendizaje de procedimientos científicos para una disciplina en particular, pero para la adquisición de volúmenes grandes de conocimiento, es simplemente inoperante e innecesario según

Ausubel, por otro lado, el "método expositivo" puede ser organizado de tal manera que propicie un aprendizaje por recepción significativo y ser más eficiente que cualquier otro método en el proceso de aprendizaje-enseñanza para la asimilación de contenidos a la estructura cognitiva.

Finalmente es necesario considerar lo siguiente: "El aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge

paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y especialmente en sus formas verbales más puras logradas, implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva (AUSUBEL; 1983,36).

Siendo así, un niño en edad pre escolar y tal vez durante los primeros años de escolarización, adquiere conceptos y proposiciones a través de un proceso inductivo basado en la experiencia no verbal, concreta y empírica. Se puede decir que en esta etapa predomina el aprendizaje por descubrimiento, puesto que el aprendizaje por recepción surge solamente cuando el niño alcanza un nivel de madurez cognitiva tal, que le permita comprender conceptos y proposiciones presentados verbalmente sin que sea necesario el soporte empírico concreto.

Requisitos para el aprendizaje significativo:

AUSUBEL dice: El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (AUSUBEL;1983: 48).

Lo anterior presupone:

Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.

Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un "significado psicológico" de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, " sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios" (AUSUBEL:1983:55) en su estructura cognitiva.

El que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de diferentes individuos son lo suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas.

Por ejemplo, la proposición: "en todos los casos en que un cuerpo sea acelerado, es necesario que actúe una fuerza externa sobre tal para producir la aceleración", tiene significado psicológico para los individuos que ya poseen algún grado de conocimientos acerca de los conceptos de aceleración, masa y fuerza.

Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva.

Tipos de aprendizaje significativo

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, conceptos y de proposiciones.

1. Aprendizaje de representaciones.

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto AUSUBEL dice:

Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan (AUSUBEL; 1983:46).

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra: "Pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto, sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

2. Aprendizaje de proposiciones

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

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 significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

2.3. MARCO CONCEPTUAL.

Aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo o de colaboración es un proceso en equipo en el cual los miembros se apoyan y confían unos en otros para alcanzar una meta propuesta. El aula es un excelente lugar para desarrollar las habilidades de trabajo en equipo que se necesitarán más adelante en la vida.

Aprendizaje Cooperativo o de colaboración es interactivo, como miembro del equipo usted tiene que:

Desarrollar y compartir una meta en común.

Contribuir con su comprensión del problema: con preguntas, reflexiones y soluciones.

Responder y trabajar para la comprensión de las preguntas, reflexiones y soluciones que otros provean.

Cada miembro le da lugar al otro para que hable, colabore y sus aportes son tenidos en cuenta por otros y por usted mismo.

Dependen tanto de otros como de usted.

Proceso enseñanza y aprendizaje.

Es el procedimiento mediante el cual se transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia, sus dimensiones en el fenómeno del rendimiento académico a partir de los factores que determinan su comportamiento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado es muy complejo e inciden en su desarrollo una serie de componentes que deben interrelacionarse para que los resultados sean óptimos. No es posible lograr la optimización del proceso si estos componentes no se desarrollan de manera óptima.

Para aquellos que de manera incipiente se interesan por comprender el fenómeno del rendimiento académico a partir de los factores como el éxito o fracaso escolar, es recomendable que se aproximen de manera previa al estudio de algunas variables que están implícitas en el mismo.

Al buscar las causas del fracaso escolar se apunta hacia los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones y raras veces al papel de los padres y su actitud de creer que su responsabilidad acaba donde empieza la de los maestros.

Por su parte, los profesores en la búsqueda de solución al problema se preocupan por desarrollar un tipo particular de motivación en sus estudiantes, «la motivación para aprender», la cual consta de muchos elementos, entre los que se incluyen la planeación, concentración en la meta, conciencia de lo que se pretende aprender y cómo se pretende aprenderlo, búsqueda activa de nueva información, percepciones claras de la retroalimentación, elogio y satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso (Johnson y Johnson, 1985).

Modelo educativo.

Un modelo educativo consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En otras palabras, un modelo educativo es un patrón conceptual a través del cual se esquematizan las partes y los elementos de un programa de estudios. Estos modelos varían de acuerdo al periodo histórico, ya que su vigencia y utilidad depende del contexto social.

Al conocer un modelo educativo, el docente puede aprender cómo elaborar y operar un plan de estudios, teniendo en cuenta los elementos que serán determinantes en la planeación didáctica. Por eso, se considera que el mayor conocimiento del modelo educativo por parte del maestro generará mejores resultados en el aula.

2.4. ESQUEMA TEÓRICO DEL MODELO



CAPITULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se aplicó un cuestionario con 37 preguntas, para conocer de fuente directa respecto del proceso de enseñanza, la interacción docentes - estudiantes, la evaluación y métodos utilizados por los docentes en su práctica docente.

Asimismo, comprende la propuesta del modelo de aprendizaje cooperativo o colaborativo.

3.1. ANÁLISIS DE DATOS.

TABLA N° 1:

Modelos de enseñanza en la UNTRM- Filial Bagua

CARACTERÍSTICAS	INDICADORES	(V)	(F)
ENSEÑANZA			
Modelo pedagógico Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • El docente enseña los contenidos de forma verbal, expositiva. • El docente dicta su clase bajo un régimen de disciplina, a los estudiantes que son básicamente receptores. • El docente dicta la lección a los estudiantes que reciben la información y las normas transmitidas. 	92,9% 82,1% 82,1%	7.1 17,9 17,9
Modelo Pedagógico conductista	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor anima permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen. • El profesor recuerda permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar. • El profesor realza y estimula los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos. 	78,6% 71,4% 64,3%	21,4 28,6 35,7
Modelo Pedagógico Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas. • El profesor es un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno 	60,7% 71,4%	39,3 28,6

	desarrolla nuevas estructuras de conocimiento. • Todo aprendizaje es realmente significativo y parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento.	71,4%	28,6
Modelo Pedagógico Social	• El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión.	71,4%	28,6
	• El profesor invita permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.	71,4%	28,6
	• Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.	75%	25,00

De los MODELOS PEDAGÓGICOS utilizados por los docentes, **predomina el tradicional**, seguido del modelo social, el conductista en tercer lugar y por último el cognoscitivo.

CARACTERÍSTICAS	INDICADOR	(V)	(F)
INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES			
Modelo pedagógico Tradicional	• En el proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende.	78,6%	21,4
	• La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor.	78,6%	21,4
	• Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.	71,4%	28,6
Modelo Pedagógico Conductista	• Se premia los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.	67,9%	32,1
		64,3%	35,7

	<ul style="list-style-type: none"> • Los premios y los estímulos son proporcionales al logro de los estudiantes • El docente refuerza para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado. 	71,4%	28,6
Modelo Pedagógico Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor acompaña a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender. 	60,7%	39,3
	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor crea ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento. 	71,4%	28,6
	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor permite y hace seguimiento en los estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas 	78,6%	21,4
Modelo Pedagógico Social	<ul style="list-style-type: none"> • La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace. 	82,1%	17,9
	<ul style="list-style-type: none"> • Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor. 	89,3%	10,7
	<ul style="list-style-type: none"> • En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo. 	82,1%	17,9

Con relación a la INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES, se puede deducir que predomina el **modelo social**, seguido del tradicional, el cognitivo y el conductista.

CARACTERÍSTICAS	INDICADOR	(V)	(F)
EVALUACIÓN			

Modelo Pedagógico Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende. 	71,4%	28,6
	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza. 	75%	25
	<ul style="list-style-type: none"> • El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes. 	78,6%	21,4
Modelo Pedagógico conductista	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados de la evaluación son observables y medibles. 	89,3%	10,7
	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales 	85,7%	14,3
	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes. 	89,3%	10,7
Modelo Pedagógico Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje. 	85,7%	14,3
	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos 	78,6%	14,3
	<ul style="list-style-type: none"> • La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos 	82,1%	17,9
Modelo Pedagógico. Social	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación se utiliza para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere 	75%	25

	cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.	82,1%	17,9
	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo. • La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad co-evalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes. 	75%	21,4

Ref: Elaborado por la investigadora.

En relación de la EVALUACIÓN, predomina el **modelo conductista**, seguido del cognitivo. Siguen el modelo social y el tradicional.

MÉTODOS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES:

A continuación Ud. Encontrará un listado de métodos de enseñanza, señale los utilizados por sus docentes en su proceso formativo.

MÉTODO	V	F
Método expositivo, discursivo	71,4%	25
Método de proyectos	53,6%	39,3
Método investigativo	67,9%	28,6
Método cooperativo o colaborativo	46,4%	46,4%
Método de aprendizaje basado en problemas	57,1	39,3

Ref: Elaborado por la investigadora

En relación a los métodos utilizados por los docentes, predomina el **método expositivo discursivo**, seguido del método investigativo, en tercer lugar, el método basado en problemas y finalmente el método de proyectos.

3.2. PROPUESTA TEÓRICA

3.2.1. TÍTULO

PROPUESTA DE UN MODELO FORMATIVO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA MEJORAR SUS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL TORIBIO RODRÍGUEZ DE MENDOZA, FILIAL BAGUA, DE LA REGIÓN AMAZONAS.

3.2.2. INTRODUCCIÓN

En el proceso formativo de los estudiantes de Derecho de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, filial Bagua, se observan deficiencias en el proceso de enseñanza -aprendizaje, los modelos pedagógicos, la interacción entre el docente y el estudiante, los métodos de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes; que distan de una enseñanza por competencias, lo que, inciden en los aprendizajes significativos.

En el diagnóstico, hemos analizado los procesos de enseñanza, la interacción con los estudiantes, la evaluación desde los modelos tradicional, conductista, cognitivo, social y los métodos utilizados por los docentes; de lo que se desprende: En los Modelos pedagógicos utilizados por los docentes, se puede apreciar que predomina el tradicional, seguido del modelo social, el conductista en tercer lugar y por último el cognoscitivo.

Con relación a la interacción con los estudiantes, se puede deducir que predomina el modelo social, seguido del tradicional, el cognitivo y el conductista.

En relación de la evaluación, predomina el modelo conductista, seguido del cognitivo. Siguen el modelo social y el tradicional.

En relación a los métodos utilizados por los docentes, predomina el método expositivo discursivo, seguido del método investigativo, en tercer lugar, el método basado en problemas y finalmente el método de proyectos.

Teóricamente hemos analizado las teorías del aprendizaje de Jean Piaget, Albert Bandura , Jerom Bruner, David Ausubel y Lev Vygotsky y del aprendizaje cooperativo.

La propuesta consiste en un modelo formativo de aprendizaje cooperativo que mejoren los aprendizajes significativos de los estudiantes de Derecho de la citada universidad.

3.2.3. OBJETIVO:

Los estudiantes de Derecho de la UNTRM, filial Bagua, mejoran sus aprendizajes significativos con el modelo formativo cooperativo.

3.2.4. FUNDAMENTOS:

Teorías del aprendizaje:

- **J. PIAGET: (1896-1980) Teoría psicogenética.**

El término psicogenética hay que contextualizarlo en el marco de la psicología, pues se trata de una teoría del conocimiento y, más concretamente, del aprendizaje.

La teoría psicogenética es un modelo explicativo en el cual se establecen las relaciones existentes entre la mente (la psique humana) y el origen (la génesis) de los procesos evolutivos que se desarrollan en el individuo. Su principal objeto de estudio es el conocimiento humano y sus leyes y, de manera muy especial, el pensamiento en relación con la niñez. El gran logro de Piaget consistió en demostrar que el niño tiene una manera de pensar específica y con sus propios esquemas mentales o leyes. Las investigaciones de Piaget han tenido una notable influencia en el ámbito del aprendizaje en la escuela.

- **L. Vygotsky: (1896-1934). teoría sociocultural del desarrollo cognitivo.**

La teoría sociocultural es la teoría sociocultural es una teoría del aprendizaje.

Esta teoría es una corriente de la psicología desarrollada por Lev Vygotsky (Rusia, 1896-1934), según la cual el aprendizaje y la adquisición de conocimientos resulta de la interacción social.

De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky, el desarrollo cognitivo de los individuos se encuentra directamente relacionado con la interacción social en el marco de la cultura dominante, es decir, que responde al proceso de

socialización. Se comprende, pues, que el desarrollo de la persona es consecuencia de la socialización.

- **A. Bandura (Canadá, 4 de diciembre de 1925) Teoría del Aprendizaje Social. Según Albert Bandura: La mayoría de las imágenes de la realidad en la que basamos nuestras acciones, están realmente inspiradas en la experiencia que adquirimos a través de otras personas (experiencia vicaria).**

Y es que nos pasamos muchas horas del día adquiriendo conocimientos a través de este tipo de aprendizaje. Cada uno de nosotros tenemos un repertorio de personas a las que tomamos como referencia en diferentes ámbitos de la vida: Nuestros padres, nuestros profesores, nuestros compañeros del trabajo, nuestros amigos, personajes públicos que nos “inspiran”, etc.

Casi sin darnos cuenta, repetimos comportamientos que vemos en los demás. Sin embargo, no somos autómatas. Elegimos el modelo, observamos atentamente, memorizamos y evaluamos si nos compensa imitarle, o no.

Dentro del aprendizaje vicario, esta evaluación resulta muy importante. De hecho, es lo que diferencia a la forma de ver el aprendizaje de Bandura respecto a otros modelos, y lo que hará que más tarde, se reevalúe la teoría denominándola aprendizaje cognitivo-social.

- **David Ausubel (1918 -2008). Teoría del Aprendizaje significativo.**

Según palabras del propio Ausubel (1976), el conocimiento solo puede ser adquirido cuando los nuevos aprendizajes tienen significado basándose en los conocimientos que ya se tienen; es decir, el nuevo conocimiento encaja en el que ya se posee, y a la vez, éste queda reconfigurado; por lo que no se asimila el nuevo aprendizaje de forma literal, ni el aprendizaje ya adquirido es inmodificable, sino que los nuevos conocimientos permiten completar y dar estabilidad a los conocimientos previos.

David Ausubel, plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

En resumen, Ausubel (1976) define el aprendizaje significativo como aquel que:

- ✓ Produce un cambio cognitivo, se pasa de una situación de no saber a saber.**
- ✓ Es permanente: El aprendizaje que adquirimos es a largo plazo.**
- ✓ Está basado en la experiencia, depende de los conocimientos previos.**

- J. Bruner (1915 -2016).Teorías del aprendizaje por descubrimiento.**

Dentro de la propuesta elaborada por Jerome Bruner se expone que el aprendizaje no debe limitarse a una memorización mecánica de información o de procedimientos, sino que debe conducir al educando al desarrollo de su capacidad para resolver problemas y pensar sobre la situación a la que se le enfrenta. La escuela debe conducir al a descubrir caminos nuevos para resolver los problemas viejos y a la resolución de problemáticas nuevas acordes con las características actuales de la sociedad.

- **Aprendizaje cooperativo.**

Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistematizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo de clase en pequeños grupos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras de tarea y recompensa específicas (Serrano y Calvo, 1994; Sarna, 1980; Slavin, 1983)

Las propuestas educativas de Dewey, Lewin, Eliade y Freinet son ejemplificaciones de cooperación entre pares como fórmula educativa. Algunas de las condiciones del aprendizaje cooperativo en orden a adecuarse a sus propios principios básicos y a los objetivos del enfoque multicultural en educación son:

- ✓ Planificar con claridad el trabajo a realizar. La tarea debe estar delimitada con precisión, así como la participación exigida y el resultado logrado por cada miembro del grupo (JOHNSON Y JOHNSON, 1993).
- ✓ Seleccionar las técnicas de acuerdo con la edad, características de los participantes, objetivos del programa, experiencia y formación del docente, materiales e infraestructura disponible (PAGE, 1994).
- ✓ Delegación de responsabilidad por parte del educador. El grupo asume parte de dicha responsabilidad en la planificación, ejecución y valoración de la tarea.
- ✓ Apoyarse en la complementariedad de roles – facilitador, armonizador, secretario, etc.- entre los miembros del grupo para alcanzar los fines comunes asumiendo responsabilidades individuales y favorecer, así la igualdad de estatus (SLAVIN, 1990)
- ✓ Evaluación compartida: el equipo valora lo aportado por el individuo, la clase evalúa al equipo y el profesor cada producción individual.

En cualquier estructura de aprendizaje, entendida como el conjunto de elementos interrelacionados que se dan en el seno del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según SLAVIN (1980) se pueden distinguir tres estructuras básicas distintas:

- La estructura de la actividad.
- La estructura de la recompensa
- La estructura de la autoridad.

3.2.5. Propuesta del modelo.

3.2.5.1. El Aprendizaje Cooperativo como Modelo Pedagógico.

En los últimos años ha aparecido un nuevo concepto: Modelo Pedagógico, que da un paso más. Está basado en la idea de que los modelos de enseñanza todavía representan un enfoque de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje focalizado en el docente (Haerens, Kirk, Cardon y De Bourdeaudhuij, 2011), mientras que la visión actual de este proceso exige concentrarse en el aprendizaje; es decir, en los estudiantes y todo lo que les afecta a ellos. Esta visión representa la interdependencia e irreductibilidad del aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto que deben ser considerados como un todo (Rovegno, 2006). Sobre estos cuatro pilares pivota todo el proceso de enseñanza aprendizaje en el que se ven inmersos estudiantes y docentes.

Un elemento final añadido en los últimos años al contexto del aprendizaje cooperativo es la idea de que bajo este modelo estudiantes y docentes actúan como co-aprendices (Casey, 2012). Es de sobra conocido que en cualquier actividad que se desarrolle bajo este planteamiento los estudiantes aprenden unos de otros (es la base fundamental del trabajo cooperativo).

La novedad radica en reconocer que también aprende el docente de todo lo realizado por los alumnos para aplicar lo positivo o modificar lo negativo de manera inmediata (i.e., en esa misma actividad o en esa misma sesión), a corto plazo (i.e., en futuras sesiones de ese mismo grupo de estudiantes o de otro grupo de estudiantes), a medio plazo (i.e., en otras unidades didácticas) o a largo plazo (i.e., en la labor docente).

Esta novedosa idea, aplicable a todos los niveles educativos, da crédito a los estudiantes por todo lo que aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la labor docente en una visión moderna de la educación. En un contexto de enseñanza-aprendizaje cooperativo, el docente cede parte de su protagonismo, de su responsabilidad, a los estudiantes para empoderarles, teniendo el desarrollo de dos objetivos fundamentales en mente: aprender a aprender y aprendizaje a lo largo de la vida (Fernández-Río, 2014a).

En base a todo lo descrito consideramos que el aprendizaje cooperativo se define como:

«Un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices» (Fernández-Río, 2014, p. 6). Consideramos que esta definición abarca los dos conceptos fundamentales implicados en la actualidad en el aprendizaje cooperativo: la interacción promotora entre discentes y docente.

3.2.5.2. Los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo.

Para organizar sus clases de modo de que los alumnos realmente trabajen en forma cooperativa, el docente debe saber cuáles son los elementos básicos que hacen posible la cooperación. El conocimiento de estos elementos le permitirá:

1. Tomar sus clases, programas y cursos actuales, y organizar los cooperativamente.
2. Diseñar clases cooperativas que se ajusten a sus propias necesidades y circunstancias pedagógicas, a sus propios programas de estudios, materias y alumnos.
3. Diagnosticar los problemas que puedan tener algunos alumnos para trabajar juntos, e intervenir para aumentar la eficacia de los grupos de aprendizaje.

Para que la cooperación funcione bien, hay cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase:

- ✓ El primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva.

El docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan que habrán de hundirse o salir a flote juntos.

- ✓ El segundo elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual y grupal.

El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.

- ✓ El tercer elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la interacción estimuladora, preferentemente cara a cara.

Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal.

- ✓ El cuarto componente del aprendizaje cooperativo consiste en enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles.

El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos aprendan tanto las materias escolares (ejecución de tareas) como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo).

- ✓ El quinto elemento fundamental del aprendizaje cooperativo es la evaluación grupal.

Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces.

David W. Johnson - Roger T. Johnson Edythe J. Holubec

El aprendizaje cooperativo en el aula.

En: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03>

3.2.5.3. Propuesta para la implantación de una estructura cooperativa.

PRIMER ÁMBITO DE INTERVENCIÓN: La cultura de cooperación: redefinición del proceso enseñanza-aprendizaje.

La implantación de una estructura cooperativa en el aula o el centro sólo puede construirse sobre la base de una cultura de cooperación, caracterizada por...

... la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción en el que la interacción juega un papel básico;

... la idea del éxito y el fracaso escolar como una realidad compartida, en la que “el éxito de uno, es el éxito de todos”;

... la ruptura con el monopolio de la lección magistral y los modelos transmisivos, de forma que se abran espacios para el trabajo autónomo y cooperativo de los alumnos;

... la superación de la idea de que el aula debe ser un lugar silencioso, en el que los alumnos trabajan solos, haciéndose responsables únicamente de su propio aprendizaje.

El establecimiento de una cultura de cooperación exige un trabajo específico de sensibilización inicial hacia el aprendizaje cooperativo, en el que el objetivo sea crear la necesidad de trabajar juntos, compartiendo las tareas de enseñanza-aprendizaje.

En este primer momento, buscamos que los alumnos tomen conciencia de la importancia que tiene la interacción social para el desarrollo humano. Con ello, pretendemos empezar a romper con la idea de que el aprendizaje es un acto individual y silencioso en el que el compañero se concibe como una fuente de distracción. Al tiempo, queremos comenzar a generalizar la idea de que podemos aprender con y de los demás.

SEGUNDO ÁMBITO DE INTERVENCIÓN. La red de aprendizaje: implantación de una estructura de aprendizaje cooperativo en el aula.

Esto supone la implantación y perfeccionamiento progresivo de la red de aprendizaje, que se sostiene dos ejes muy claros:

1. El trabajo sobre los ocho elementos básicos del aprendizaje cooperativo.

2. La incorporación progresiva de estrategias y rutinas de aprendizaje cooperativo, tanto informales como formales.

. Deben darse una serie de condiciones, que constituyen los elementos del aprendizaje cooperativo:

- Agrupamientos heterogéneos.
- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual.
- Igualdad de oportunidades para el éxito.
- Interacción promotora.
- Procesamiento cognitivo de la información.
- Utilización de habilidades cooperativas.
- Evaluación grupal.

La idea es que cada uno de estos elementos se vaya trabajando de forma progresiva, de cara a ir consiguiendo paulatinamente una estructura cooperativa más eficaz. Estos ocho elementos pueden considerarse como los “ingredientes” que ponen en marcha la cooperación. Cuanto más perfilados estén, más cooperativa será la situación de aprendizaje.

TERCER ÁMBITO DE INTERVENCIÓN. Utilización de la red de aprendizaje para la potenciación del proceso enseñanza-aprendizaje.

LA SESIÓN COOPERATIVA LA INTERACCIÓN AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

La sesión cooperativa constituye un intento de adaptación de los Grupos de Aprendizaje Cooperativo de los hermanos Johnson, que veíamos anteriormente, al contexto escolar. La propuesta se articula sobre cuatro momentos distintos, que se justifican desde la perspectiva del aprendizaje significativo, en el que el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción personal del alumno, a partir de sus esquemas de conocimiento previos.

- Momento 1: activación de conocimientos previos y orientación hacia la tarea.
- Momento 2: presentación de los contenidos.
- Momento 3: procesamiento de la nueva información.
- Momento 4: recapitulación y cierre.

CUARTO ÁMBITO DE INTERVENCIÓN La red de enseñanza. El trabajo en equipo de los profesores.

Hasta ahora nos hemos centrado en la estructuración cooperativa del aula. Sin embargo, creemos que es conveniente complementar la red aprendizaje con una red de enseñanza, en la que el trabajo en grupos cooperativos se realice también a nivel del profesorado. De esta forma, es más fácil llevar la teoría a la práctica, generando ideas nuevas, adaptándolas a cada contexto y evaluándolas conjuntamente, con el fin de corregir lo que no funciona y mejorar lo que se está haciendo correctamente.

La investigación sobre un nuevo modelo educativo, consensuado por un equipo docente, exige que los profesores colaboren en las tareas de diseño y desarrollo del currículo. Cuando se comparte una experiencia, se justifica y se debate sobre ella, se convierte en teoría compartida. De este modo, la cooperación puede constituirse en plataforma para la búsqueda de nuevas prácticas. La red de enseñanza que proponemos se sostiene sobre cuatro elementos básicos:

- una cultura de cooperación,
 - un objetivo común,
 - una estructura cooperativa y
 - una cultura de autoevaluación.
- En primer lugar, es necesario que exista una cultura de cooperación, que sirva para introducir cambios. La colaboración entre profesores estimula la creatividad, la innovación, las posibilidades de aprender conjuntamente, de cambiar los valores... éstas son las bases de cualquier cambio institucional.
- En segundo término, es necesario que el grupo de profesores asuma esta experiencia como su objetivo común, que los docentes estén dispuestos a formarse, a reunirse, a aprender de sus compañeros, a establecer y respetar acuerdos, a ser evaluados...
- A continuación, debemos crear la estructura que permita conseguir ese objetivo. Los equipos directivos deberán articular los instrumentos organizativos (departamentos, canales de comunicación...) los espacios y tiempos, los medios y los recursos para que se desarrolle el trabajo en equipo de los profesores.
- Finalmente, debemos promover una cultura de autoevaluación, que se adapte a las necesidades de cada centro, que sirva como ámbito de reflexión sobre lo cotidiano, que ayude a encontrar la forma de mejorarlo o de solucionar entre todos los

pequeños problemas que se encuentran cada día. Los resultados se utilizan para mejorar la enseñanza.

Tomado de: QUÉ –POR QUÉ –PARA QUÉ –CÓMO
PROPUESTA PARA LA IMPLANTACIÓN DE UNA ESTRUCTURA DE
COOPERACIÓN EN EL AULA.

EN: <https://labmadrid.com/wp-content/uploads/2016/03/Lab-01-DOCUMENTACIO%CC%81N-APRENDIZAJE-COOPERATIVO.pdf>

Métodos de aprendizaje cooperativos/colaborativos implantados en aulas de educación superior.

La literatura con relación a los métodos de aprendizaje cooperativo es amplia, veamos algunos de ellos que han alcanzado un reconocimiento importante en la educación superior.

En este sentido, autores como Kagan, (1985a; 1985b) desarrolló un método específico para alumnos universitarios: el CO-OP CO-OP y que Sharan y Hertz Lazarowitz, perfeccionaron, denominándolo Investigación en Grupo.

Este método pone el acento en la curiosidad de aprender, en la inteligencia y en cómo expresan los conocimientos los alumnos, más que en las propias motivaciones competitivas y de recompensas extrínsecas. Maximiza las oportunidades que tienen los grupos de alumnos al trabajar juntos para mejorar su propio conocimiento y poder compartir después el resultado de la experiencia con el resto de la clase, de manera que todos los compañeros se puedan beneficiar de ello. Aunque es una técnica flexible se recomienda de una cierta estructuración, siguiendo estos diez pasos:

1. Discusión de los estudiantes en clase

Es recomendable antes de su implantación animar a los alumnos a descubrir y expresar sus intereses sobre la asignatura o la materia. Para ello es de gran utilidad el uso de lecturas, de conferencias o cualquier otro tipo, de experiencias que permitan estimular la curiosidad.

2. Selección de los equipos de aprendizaje.

Los alumnos pueden asignarse ellos mismos, según sus preferencias, sin embargo, si se pretende incrementar la acción tutorial entre iguales con diferentes niveles

de habilidad o mejorar aspectos como la etnicidad o interracial, siendo necesario asignar grupos heterogéneos.

3. Ejercicios de formación de grupos

Son ejercicios muy básicos, se utilizan con fines muy diversos, como pueden ser ayudar a los estudiantes a conocerse, demostrar a los estudiantes que cada persona es un miembro de valor único para el equipo, crear confianza.

4. Selección del tema del equipo

Durante esta fase, cada equipo debe escoger un tema de acuerdo a sus intereses. Previamente se les recuerda a los equipos cuáles serán los temas y que los equipos resalten los elementos o bloques de sus intereses de los subtemas, lo cual será de utilidad a toda la clase.

5. Selección del subtema

Cada individuo del equipo escoge uno de los aspectos del tema que debe ser tratado y lo prepara. Sin embargo, en cada subtema debe hacerse una contribución única al esfuerzo del grupo creándose, de esta forma, una fuerte interdependencia positiva entre el mismo.

6. Preparación del subtema

De manera individual, en el pequeño grupo, cada alumno debe investigar e informarse lo más profundamente posible sobre la parte o tema que le corresponda, sabiendo que hay una responsabilidad intrínseca y que de ellos depende que se cubra en su totalidad el tema en general elegido por el grupo.

7. Presentación del subtema

Una vez hecha la investigación y habiendo explorado las distintas fuentes de información, organizado sus temas, cada alumno debe presentar a sus compañeros de equipo su trabajo individual, de tal manera que se integre toda la información y todos conozcan lo que cada uno hizo.

8. Preparación de las presentaciones de equipo

En principio, se sintetiza y organiza el material, en segundo lugar, se formulan con claridad las ideas más importantes y, finalmente, se decide la forma de presentación del material al resto de la clase (debates, utilización de medios audiovisuales, exposición).

9. Presentación en equipo

Una vez preparado el tema el equipo lo expone al resto de la clase durante un tiempo establecido de antemano. En esta fase del método, el profesor debe supervisar la actitud del resto de la clase.

10. Evaluación.

Se realiza en tres niveles:

De la presentación del grupo, realizada por el profesor y por el resto de la clase;
evaluación de las contribuciones individuales, efectuada por el profesor y los
alumnos y evaluación por parte del profesor, del proyecto o del material escrito
sobre el tema.

CONCLUSIONES

1. Los resultados de la encuesta a los estudiantes respecto al Modelo pedagógico imperante, los métodos utilizados, la evaluación y la interacción de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se desprende:
 - a) De los modelos pedagógicos utilizados por los docentes, predomina el tradicional, seguido del modelo social, el conductista en tercer lugar y por último el cognoscitivo.
 - b) Los métodos utilizados por los docentes, predomina el método expositivo discursivo, seguido del método investigativo, en tercer lugar, el método basado en problemas y finalmente el método de proyectos.
 - c) En relación a la interacción docente-estudiante, predomina el modelo social, seguido del tradicional, el cognitivo y el conductista.
 - d) Respecto a la evaluación, predomina el modelo conductista, seguido del cognitivo; le siguen el modelo social y el tradicional.

En consecuencia, los aprendizajes de los estudiantes de Derecho, materia de estudio, distan de lo que propone la educación por competencias; y, de un aprendizaje significativo.

2. Las teorías sobre enseñanza cooperativa y aprendizaje significativo nos permitieron fundamentar teóricamente nuestra investigación y la propuesta del Modelo formativo cooperativo
3. El método de enseñanza colaborativo es un método que se adapta al proceso formativo de los estudiantes de Derecho de la UNTRM, filial Bagua, por cuanto permite la participación de grupos de trabajo, para investigar y asumir tareas individuales como de grupo.

RECOMENDACIONES

1. A los docentes de la carrera profesional de Derecho, filial Bagua, aplicar el modelo de enseñanza colaborativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la carrera profesional de Derecho de la UNTRM, filial Bagua.
2. A la Escuela Profesional de Derecho, capacitar en las diferentes estrategias de enseñanza para permitir los aprendizajes significativos de los futuros profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, 111, 7-36.
- Díaz F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del Currículo. En Díaz Barriga, A. La investigación curricular en México. La década de los noventa (pp.63-123). COMIE-CESU-SEP. México.
- Gómez, A. (1997). “Modelo Institucional de Educación Basado en Competencias”, en ANUIES-UAS, Innovación Curricular en las Instituciones de Educación Superior (pp. 136-140). México.
- González-Herrero M. y T. J. Serrano González (1997). “El aprendizaje cooperativo”, en R. Illán y García M. A. (Coord.). La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos, Ed. Praxis, Barcelona, . pp 244-253
- Hessen, J (S/A) Teoría del Conocimiento. ERA-LUZ. Caracas
- Lage, F. y Z. Cataldi, et al. (2000). El modelo 4C para capacitación de recursos humanos cooperativo-colaborativo. Informe interno, LIE: Laboratorio de Informática Educativa. Facultad de Ingeniería, UBA.
- Lage et al. (2000). El nuevo aprendizaje organizacional basado en el paradigma cooperativo colaborativo: un estudio en progreso, VI Congreso Internacional de Ingeniería Informática ICIE, 2000.
- Lara V. R. S. (2001). El aprendizaje cooperativo en historia: diseño de actividades y efectos cognitivos y sociales, Tesis de doctorado inédita, Universidad de Murcia, España
- Ramírez, M.y Rocha, M. (2006). Guía para el desarrollo de competencias docentes. Trillas. México.

- Rué, J. (1998). “El aula: un espacio para la cooperación”, en C. Mir et al. Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia, Madrid, Graó.
- Rué, J., (1991), El treball cooperatiu,. Barcelona, Barcanova
- Rué, J., (1994), El trabajo cooperativo, en Dader, P., Gairín, J., (eds),
- Santos G., M. A. (2003). “Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de personas eres”, Revista enfoques educacionales, 5(1)
- Serrano González T. J. y T. Calvo Llena (1994). Aprendizaje cooperativo: técnicas y análisis dimensional, Obra cultura, Caja Murcia.
- Serrano González T. J. y M. González-Herrero (1996). Cooperar para aprender ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?, Murcia, D. M.
- Solé, I. (1997). “Reforma y trabajo en grupo”, Cuadernos de Pedagogía, Núm. 225
- Vargas, R. (2006, octubre). Metodología Tuning. Presentada en la XI Reunión General de Directores de la Asociación Nacional de Ingeniería. Espacio común de educación superior en Ingeniería en México. Facultad de Ingeniería.Universidad Veracruzana. México.
- Vélez de C., A. (1998) “Aprendizaje basado en proyectos colaborativos en la educación superior”, Brasilia, IV Congreso RIBIE.
- Liberio Victorino Ramírez, Ma. Guadalupe Medina Márquez, Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México.

BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong_1998/trabalhos/190m.pdf

<http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/learningmap.html>

<http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/gestalt/gestalttheory.html>

<https://www.learning-theories.com/information-processing-theory.html>

<http://www.simplypsychology.org/bandura.html>

<http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/neobehaviorism.html>

<https://www.learning-theories.com/behaviorism.html>

<https://global.britannica.com/science/learning-theory>

<http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/humanist/maslow.html>

<https://www.learning-theories.com/cognitivism.html>

<https://www.verywell.com/learning-theories-in-psychology-an-overview-2795082>

See more at: <http://www.odiseo.com.mx/correos-lector/pedagogia-tradicional-manifestaciones-actuales-comparacion-tendencia-nueva-escuela#sthash.9IFIZ5qW.dpuf>.

ANEXOS

ANEXO 1: ENCUESTA A ESTUDIANTES.

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO-SOCIALES Y EDUCACIÓN

Unidad de Posgrado de Ciencias Históricas Sociales y Educación
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE DERECHO FILIAL BAGUA DE LA “UNTRM” SOBRE EL PROCESO FORMATIVO.

Objetivo: Diagnosticar el proceso de enseñanza y métodos empleados por los docentes de Derecho de la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza, Filial Bagua Estimado estudiante:

Encontrándome elaborando mi tesis de Maestría en Educación agradeceré responder de manera sincera el cuestionario marcando con un “X” en donde usted considere pertinente:

A continuación Ud. encontrará las características e indicadores de ENSEÑANZA, INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES y de EVALUACIÓN, según los modelos de la pedagogía TRADICIONAL, CONDUCTISTA, COGNITIVA Y SOCIAL.

Lea cuidadosamente y marque verdadero (V) o falso (F), según su criterio:

Característica	Indicadores	V	F
ENSEÑANZA			
MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL	1) El docente enseña los contenidos de forma verbal, expositiva.		
	2) El docente dicta su clase bajo un régimen de disciplina, a los estudiantes que son básicamente receptores.		
	3) El docente dicta la lección a los estudiantes que reciben la información y las normas transmitidas.		
MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA	4) El profesor anima permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen.		
	5) El profesor recuerda permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar.		
	6) El profesor realza y estimula los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos.		

MODELO PEDAGÓGICO COGNITIVO	7) El profesor acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas		
	8) El profesor es un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento		
	9) Todo aprendizaje es realmente significativo y parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento.		
MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL	10) El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión		
	11) El profesor invita permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.		
	12) Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.		

Característica	Indicador	(V)	(F)
INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES			
MODELO PED. TRADICIONAL	13) En el proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende.		
	14) La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor.		
	15) Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.		
MODELO PED. CONDUCTISTA	16) Se premia los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.		
	17) Los premios y los estímulos son proporcionales al logro de los estudiantes		
	18) El docente refuerza para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado.		
MODELO PED. COGNITIVO	19) El profesor acompaña a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender.		
	20) El profesor crea ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento.		
	21) El profesor permite y hace seguimiento en los estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas		

MODELO PED. SOCIAL	22) La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.		
	23) Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.		
	24) En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.		

Característica	Indicador	(V)	(F)
EVALUACIÓN			
MODELO PED. TRADICIONAL	25) La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende.		
	26) La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza.		
	27) El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes.		
MODELO PED. CONDUCTISTA	28) Los resultados de la evaluación son observables y medibles.		
	29) La evaluación es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales		
	30) La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes.		
MODELO PED. COGNITIVO	31) Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.		
	32) Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos		
	33) La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos		
MODELO PED. SOCIAL	34) La evaluación se utiliza para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.		
	35) La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo.		

	36) La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

MÉTODOS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES:

A continuación Ud. Encontrará un listado de métodos de enseñanza, señale los utilizados por sus docentes en su proceso formativo.

Método	Si	No
37. Método expositivo, discursivo		
38. Método de proyectos		
39. Método investigativo		
40. Método cooperativo o colaborativo		
41. Método de aprendizaje basado en problemas		

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO N° 2: ENCUESTA ESTUDIANTES.



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO



PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ENCUESTA A ESTUDIANTES DE DERECHO FILIAL BAGUA DE LA “UNTRM”
SOBRE EL PROCESO FORMATIVO.**

Estimado estudiante:

Encontrándome elaborando mi tesis de Maestría en Educación agradeceré responder de manera sincera el cuestionario marcando con un “X” en donde usted considere pertinente:

A continuación Ud. Encontrará las características e indicadores de ENSEÑANZA, INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES y de EVALUACIÓN, según los modelos de la pedagogía TRADICIONAL, CONDUCTISTA, COGNITIVA Y SOCIAL.

Lea cuidadosamente y marque verdadero (V) o falso (F), según su criterio:

DE LA ENSEÑANZA

característica	indicadores	(V)	(F)
Modelo pedagógico Tradicional	1. El docente enseña los contenidos de forma verbal, expositiva.		
	2. El docente dicta su clase bajo un régimen de disciplina, a los estudiantes que son básicamente receptores.		
	3. El docente dicta la lección a los estudiantes que reciben la información y las normas transmitidas.		

Modelo Pedagógico conductista	4. El profesor anima permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen.		
	5. El profesor recuerda permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar.		
	6. El profesor realza y estimula los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos.		
Modelo Pedagógico Cognitivo	7. El profesor acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas		
	8. El profesor es un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento		
	9. Todo aprendizaje es realmente significativo y parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento.		
Modelo Pedagógico Social	10. El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión.		
	11. El profesor invita permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.		
	12. Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.		

DE LA INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES

Característica	Indicadores	(V)	(F)
Modelo Pedagógico Tradicional	1. En el proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende.		
	2. La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor.		
	3. Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.		

Modelo Pedagógico Conductista	4. Se premia los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.		
	5. Los premios y los estímulos son proporcionales al logro de los estudiantes		
	6. El docente refuerza para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado.		
Modelo Pedagógico Cognitivo	7. El profesor acompaña a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender.		
	8. El profesor crea ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento.		
	9. El profesor permite y hace seguimiento en los estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas		
Modelo Pedagógico social	10. La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.		
	11. Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.		
	12. En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.		

DE LA EVALUACIÓN

Característica	Indicador	(V)	(F)
Modelo Pedagógico Tradicional	1. La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende.		
	2. La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza.		
	3. El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes.		
	4. Los resultados de la evaluación son observables y medibles.		

Modelo Pedagógico Conductista	5. La evaluación es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales		
	6. La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes.		
Modelo Pedagógico Cognitivo	7. Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.		
	8. Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos		
	9. La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos		
Modelo Pedagógico Social	10. La evaluación se utiliza para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.		
	11. La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo.		
	12. La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad evalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.		

MÉTODOS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES:

A continuación Ud. Encontrará un listado de métodos de enseñanza, señale los utilizados por sus docentes en su proceso formativo.

Método	Si	no
Método expositivo, discursivo		
Método de proyectos		
Método investigativo		
Método cooperativo o colaborativo		
Método de aprendizaje basado en problemas		
Otros		

ANEXO 3: TABLAS Y FIGURAS ESTADÍSTICAS

ANEXO N° 1 RESULTADOS DE APLICACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOJO DE DATOS.

MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL

1. El docente enseña los contenidos de forma verbal, expositiva

Estadísticos

1. El docente enseña los contenidos de forma verbal, expositiva

N	Válidos	28
	Perdidos	0

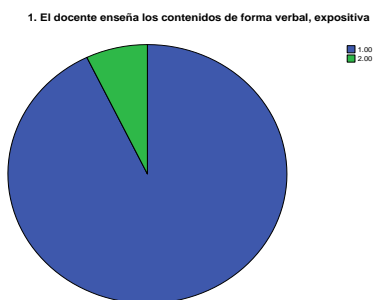
TABLA N° 1:

1. El docente enseña los contenidos de forma verbal, expositiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	26	92.9	92.9	92.9
	2.00	2	7.1	7.1	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Preguntados los estudiantes de Derecho: El docente enseña los contenidos de forma verbal, expositiva. El 92,9% de los estudiantes consultados señalan que los docentes de Derecho-Filial Bagua, enseñan los contenidos de las asignaturas de manera verbal, expositiva. 7,1% lo hace de otra manera.



2. El docente dicta su clase bajo un régimen de disciplina, a los estudiantes que son básicamente receptores

Estadísticos

2. El docente dicta su clase bajo un régimen de disciplina, a los estudiantes que son básicamente receptores

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 2: Régimen disciplinario

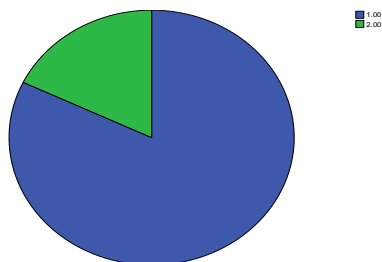
2. El docente dicta su clase bajo un régimen de disciplina, a los estudiantes que son básicamente receptores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	23	82.1	82.1	82.1
	2.00	5	17.9	17.9	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Preguntados si: El docente dicta su clase bajo un régimen de disciplina, a los estudiantes que son básicamente receptores. El 82,1% indicaron VERDADERO y 17,9% FALSO.

2. El docente dicta su clase bajo un régimen de disciplina, a los estudiantes que son básicamente receptores



3. El docente dicta la lección a los estudiantes que reciben la información y las normas transmitidas

Estadísticos

3. El docente dicta la lección a los estudiantes que reciben la información y las normas transmitidas

N	Válidos	28
	Perdidos	0

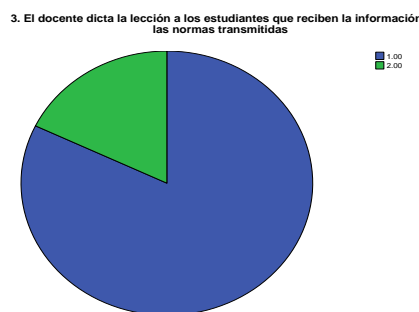
TABLA N° 3: Docente dicta

El docente dicta la lección a los estudiantes que reciben la información las normas transmitidas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	23	82.1	82.1	82.1
	2.00	5	17.9	17.9	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Consultados los estudiantes: El docente dicta la lección a los estudiantes que reciben la información y las normas transmitidas. El 82,1% señalaron VERDADERO y el 17,9% FALSO



MÉTODO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA.

4. El profesor anima permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen

Estadísticos

4. El profesor anima permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 4. Docente anima a estudiantes

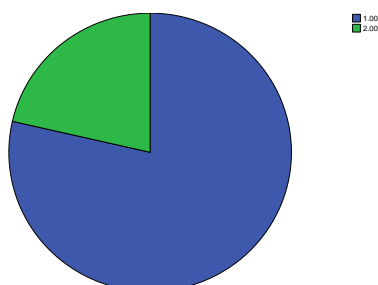
. El profesor anima permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	22	78.6	78.6	78.6
	2.00	6	21.4	21.4	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Preguntados: El profesor anima permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen. El 78,6% dijeron VERDADERO y el 21,4% FALSO

4. El profesor anima permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen



5. El profesor recuerda permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar

Estadísticos

5. El profesor recuerda permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 5: El profesor recuerda objetivos

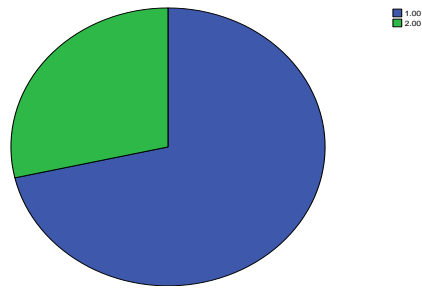
5. El profesor recuerda permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	20	71.4	71.4	71.4
	2.00	8	28.6	28.6	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Preguntados los estudiantes: El profesor recuerda permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar. El 71,4% señalaron VERDADERO, y el 28,6% FALSO

5. El profesor recuerda permanentemente a los estudiantes los objetivos c
deben alcanzar



6. El profesor realza y estimula los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos

Estadísticos

6. El profesor realza y estimula los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 6: Docente estimula logros alcanzados

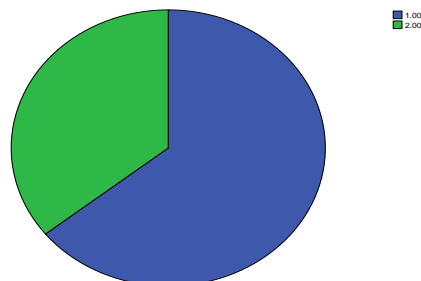
6. El profesor realza y estimula los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	18	64.3	64.3	64.3
	2.00	10	35.7	35.7	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: elaborado por la investigadora.

Ante la pregunta: El profesor realza y estimula los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos. El 64,3% señalaron VERDADERO y el 35,7% FALSO

6. El profesor realza y estimula los logros alcanzados por sus estudiante para alcanzar los objetivos



MODELO PEDAGÓGICO COGNITIVO

7. El profesor acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas

Estadísticos

7. El profesor acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 7: Identifica problemas

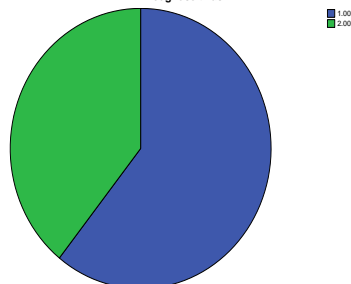
7. El profesor acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	17	60.7	60.7	60.7
	2.00	11	39.3	39.3	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Consultados: El profesor acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas. El 60,7% señalaron VERDADERO y 39,3% FALSO

7. El profesor acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas



8. El profesor es un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento

Estadísticos

8. El profesor es un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento

N	Válidos	28
	Perdidos	0

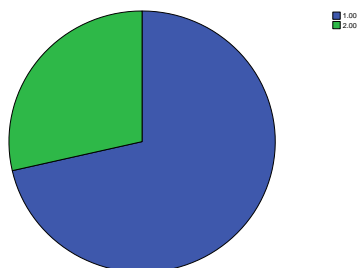
TABLA N° 8: Docente crea ambientes y experiencias

1. El profesor es un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	20	71.4	71.4	71.4
	2.00	8	28.6	28.6	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Preguntados: El profesor es un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento. El 71,4% señalaron VERDADERO y 28,6% FALSO

8. El profesor es un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento



MÉTODO PEDAGÓGICO SOCIAL

9. Todo aprendizaje es realmente significativo y parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento

Estadísticos

9. Todo aprendizaje es realmente significativo y parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 9: Aprendizaje significativo

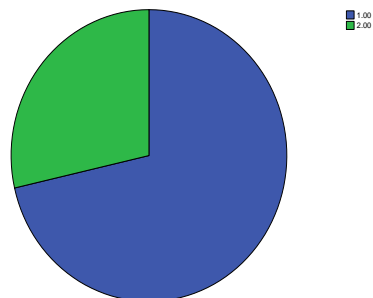
9. Todo aprendizaje es realmente significativo y parte de la autonomía de estudiante para construir su propio conocimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	20	71.4	71.4	71.4
	2.00	8	28.6	28.6	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Ante la pregunta: Todo aprendizaje es realmente significativo y parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento. El 71,4% señalaron VERDADERO y 28,6% FALSO

9. Todo aprendizaje es realmente significativo y parte de la autonomía de estudiante para construir su propio conocimiento



10. El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión

Estadísticos

10. El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión

N	Válidos	28
	Perdidos	0

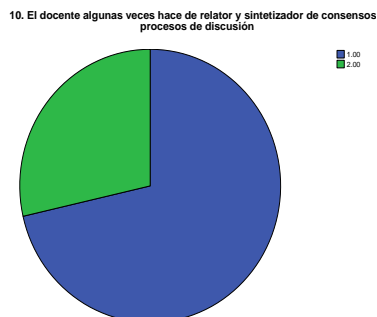
TABLA N° 10: Docente relator

0. El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	20	71.4	71.4	71.4
	2.00	8	28.6	28.6	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Ante la pregunta: El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión. El 71,4% señalaron VERDADERO y 28,6% FALSO



11. El profesor invita permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo

Estadísticos

11. El profesor invita permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 11: Docente invita participaciones estudiantes

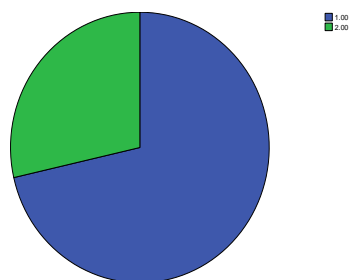
1. El profesor invita permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	20	71.4	71.4	71.4
	2.00	8	28.6	28.6	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Consultados: El profesor invita permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo. El 71,4% señalaron VERDADERO y 28,6% FALSO

11. El profesor invita permanentemente a sus estudiantes a que participe con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo



12. Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos

Estadísticos

12. Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 12: Opinión alumnos

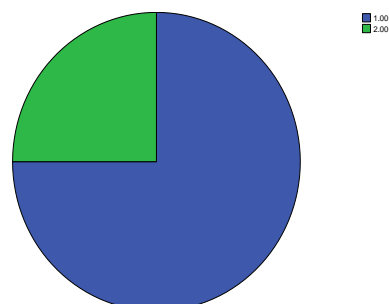
2. Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1.00	21	75.0	75.0	75.0
2.00	7	25.0	25.0	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Preguntados: Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos. El 75% señalaron VERDADERO y el 25% FALSO

12. Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos



DE LA INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES

MÉTODO PEDAGÓGICO TRADICIONAL

13. En el proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende

Estadísticos

1. En el proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 13: PEA

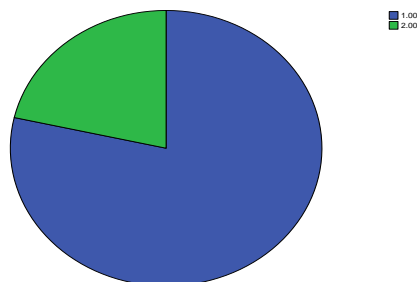
. En el proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1.00	22	78.6	78.6	78.6
2.00	6	21.4	21.4	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Consultados los estudiantes de Derecho: En el proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende. El 78,6% señalaron VERDADERO y 21,4% FALSO

1. En el proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante quien aprende



14. La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor

Estadísticos

2. La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor

N	Válidos	28
	Perdidos	0

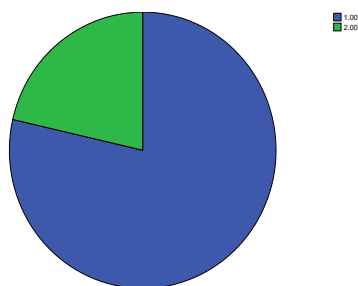
TABLA N° 14: Autoridad en aula**2. La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	22	78.6	78.6	78.6
	2.00	6	21.4	21.4	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Ante la pregunta: La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor. El 78,6% señalaron VERDADERO y el 21,4% FALSO

2. La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor



15. Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor

Estadísticos

3. Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor

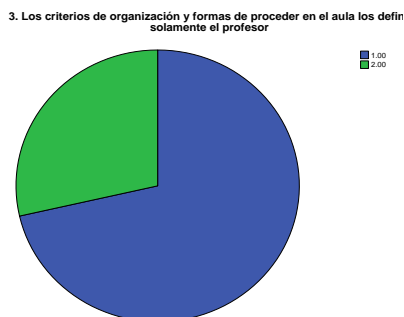
N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 15: Criterios de organización**3. Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	20	71.4	71.4	71.4
	2.00	8	28.6	28.6	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Consultados los estudiantes: Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor. El 71,4% señalaron VERDADERO y 28,6% FALSO



MÉTODO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA

16. Se premia los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones

Estadísticos

4. Se premia los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 16: Premio logros estudiantes

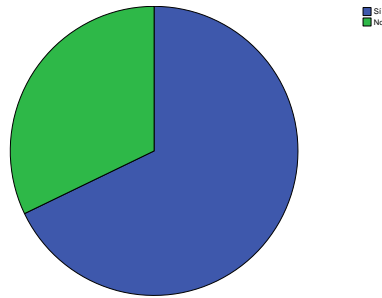
4. Se premia los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sí	19	67.9	67.9	67.9
No	9	32.1	32.1	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Preguntados los estudiantes: Se premia los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones. El 67,9% señalaron VERDADERO y 32,1% FALSO

4. Se premia los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones



17. Los premios y los estímulos son proporcionales al logro de los estudiantes

Estadísticos

5. Los premios y los estímulos son proporcionales al logro de los estudiantes

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 17: Premios y estímulos

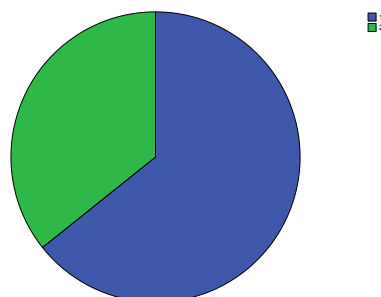
5. Los premios y los estímulos son proporcionales al logro de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	18	64.3	64.3	64.3
2	10	35.7	35.7	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Ante la pregunta: Los premios y los estímulos son proporcionales al logro de los estudiantes. El 64,3% señalaron VERDADERO y 35,7% FALSO.

5. Los premios y los estímulos son proporcionales al logro de los estudian



18. El docente refuerza para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado

Estadísticos

6. El docente refuerza para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 18: Docente refuerza

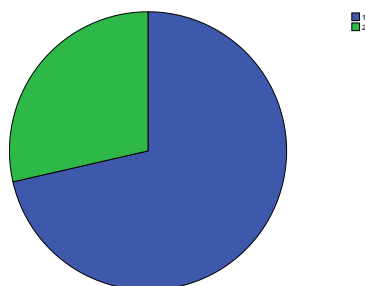
. El docente refuerza para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	20	71.4	71.4	71.4
2	8	28.6	28.6	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Preguntados: El docente refuerza para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado. El 71,4% señalaron VERDADERO y 28,6% FALSO

6. El docente refuerza para que los estudiantes alcancen los objetivos que les han fijado



MODELO PEDAGÓGICO COGNITIVO

19. El profesor acompaña a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender

Estadísticos

7. El profesor acompaña a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 19: Docente acompaña

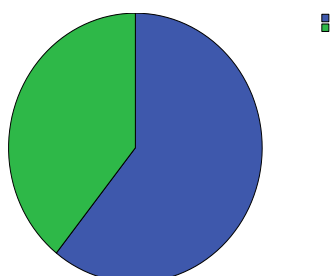
7. El profesor acompaña a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	60.7	60.7	60.7
	2	11	39.3	39.3	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Ante la pregunta: El profesor acompaña a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender. El 60,7% señalaron VERDADERO y 39,3% FALSO.

7. El profesor acompaña a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender



20. El profesor crea ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento

Estadísticos

8. El profesor crea ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 20: Docente crea ambiente

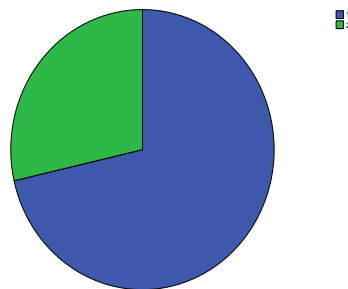
8. El profesor crea ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	71.4	71.4	71.4
	2	8	28.6	28.6	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Ante la pregunta: El profesor crea ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento. El 71,4% señalaron VERDADERO y 28,6% FALSO

8. El profesor crea ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento



21. El profesor permite y hace seguimiento en los estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas

Estadísticos

9. El profesor permite y hace seguimiento en los estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 21: Seguimiento niveles desarrollo

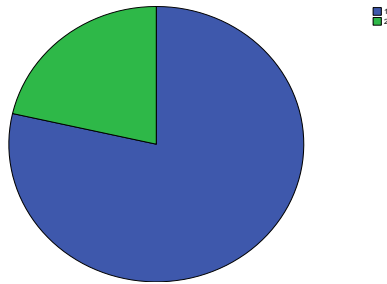
El profesor permite y hace seguimiento en los estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	22	78.6	78.6	78.6
2	6	21.4	21.4	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Preguntados: El profesor permite y hace seguimiento en los estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas. El 78,6% señalaron VERDADERO y 21,4% FALSO.

9. El profesor permite y hace seguimiento en los estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas



MÉTODO PEDAGÓGICO SOCIAL

22. La autoridad no procede del profesor sino de la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace

Estadísticos

10. La autoridad no procede del profesor sino de la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 22: Autoridad y coherencia

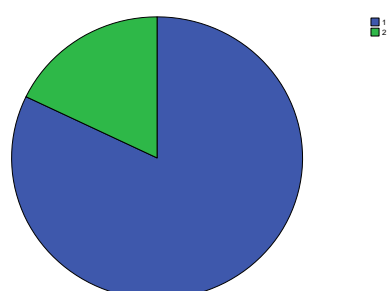
10. La autoridad no procede del profesor sino de la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	23	82.1	82.1	82.1
2	5	17.9	17.9	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Ante la pregunta: La autoridad no procede del profesor sino de la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace. El 82,1% señalaron VERDADERO y 17,9% FALSO.

10. La autoridad no procede del profesor sino de la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace



23. Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor

Estadísticos

11. Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 23: Opinión estudiantes

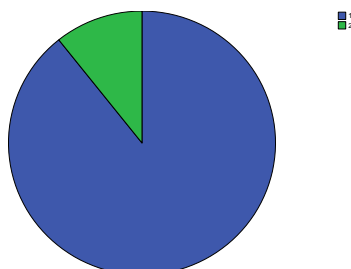
11. Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	25	89.3	89.3	89.3
2	3	10.7	10.7	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Consultados los estudiantes: Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor. El 89,3% señalaron VERDADERO y 10,7% FALSO

11. Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor



24. En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo

Estadísticos

12. En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 24: Autoridad en clase

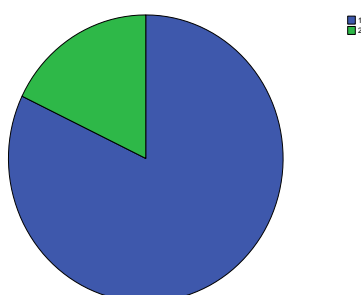
12. En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	82.1	82.1	82.1
	2	5	17.9	17.9	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Consultados los estudiantes: En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo. El 82,1% señalaron VERDADERO y 17,9% FALSO.

12. En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo



DE LA EVALUACIÓN

MÉTODO PEDAGÓGICO TRADICIONAL

25. La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende

Estadísticos

1. La evaluación es una ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 25: Evaluación

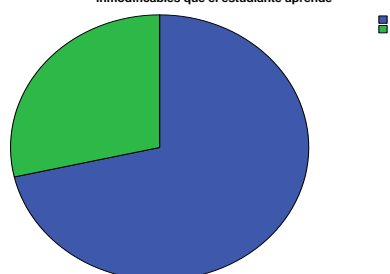
1. La evaluación es una ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	71.4	71.4	71.4
	2	8	28.6	28.6	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Ante la pregunta: La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende. El 71,4% señalaron VERDADERO y 28,6% FALSO.

1. La evaluación es una ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende



26. La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza

Estadísticos

2. La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 26: Evaluación de contenidos

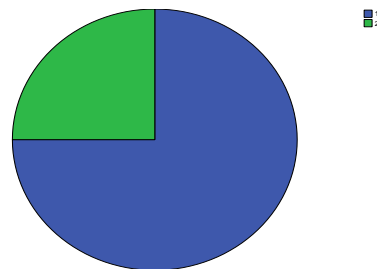
2. La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	21	75.0	75.0	75.0
	2	7	25.0	25.0	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Preguntados: La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza. El 75% señalaron VERDADERO y 25% FALSO

2. La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza



27. El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes

Estadísticos

3. El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 27: Resultado desempeño

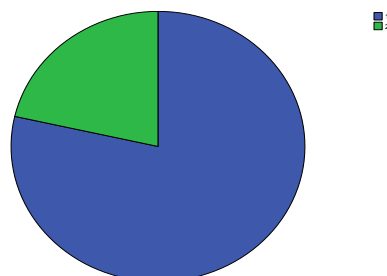
. El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	22	78.6	78.6	78.6
2	6	21.4	21.4	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Ante la pregunta: El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes. El 78,6% señalaron VERDADERO y 21,4% FALSO

3. El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes



MÉTODO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA

28. Los resultados de la evaluación son observables y medibles

Estadísticos

4. Los resultados de la evaluación son observables y medibles

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 28: Resultados observables y medibles

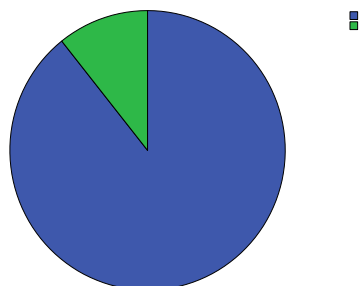
4. Los resultados de la evaluación son observables y medibles

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	25	89.3	89.3	89.3
2	3	10.7	10.7	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: *Elaborado por la investigadora.*

Preguntados: Los resultados de la evaluación son observables y medibles. El 89,3% señalaron VERDADERO y 10,7% FALSO.

4. Los resultados de la evaluación son observables y medibles



29. La evaluación es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales

Estadísticos

5. La evaluación es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 29: Evaluación permanente.

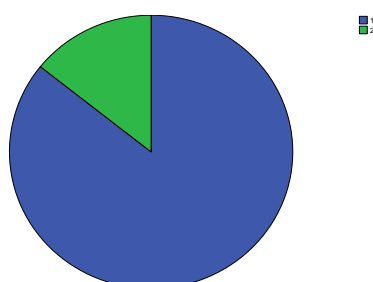
5. La evaluación es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	24	85.7	85.7	85.7
	2	4	14.3	14.3	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Ante la pregunta; La evaluación es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales. El 85,7% señalaron VERDADERO y 14,3% FALSO

5. La evaluación es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales



30. La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes

Estadísticos

6. La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 30: Evaluación y control logros

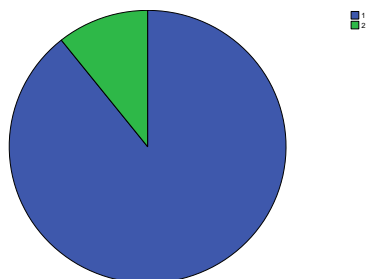
6. La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	25	89.3	89.3	89.3
	2	3	10.7	10.7	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Consultados: La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes. El 89,3% señalaron VERDADERO y 10,7% FALSO

6. La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes



MODELO PEDAGÓGICO COGNITIVO

31. Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.

Estadísticos

7. Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 31: Evalúa progreso pensamiento

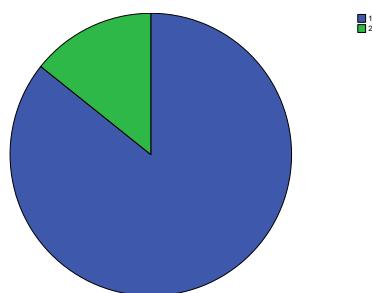
7. Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	24	85.7	85.7	85.7
2	4	14.3	14.3	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Ante la pregunta: Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje. El 85,7% señalaron VERDADERO y 14,3% FALSO

7. Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje



32. Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos

Estadísticos

8. Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N°32: Estudiantes y nuevas conjeturas.

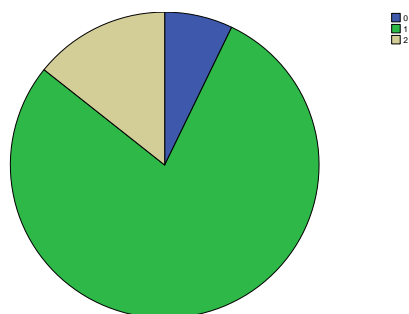
8. Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	2	7.1	7.1	7.1
1	22	78.6	78.6	85.7
2	4	14.3	14.3	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Ante la pregunta: Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos. El 78,6% señalaron VERDADERO Y 14,3% FALSO.

8. Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos



33. La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos

Estadísticos

9. La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 33: Autoevaluación

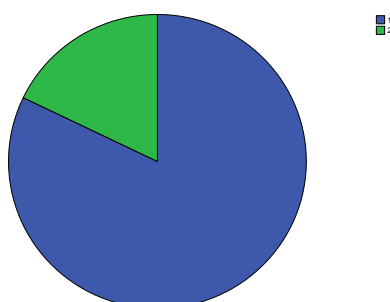
La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	23	82.1	82.1	82.1
2	5	17.9	17.9	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Consultados: La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos. El 82,1% señalaron VERDADERO y 17,9% FALSO

9. La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos



MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL

34. La evaluación se utiliza para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta

Estadísticos

10. La evaluación se utiliza para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta

N	Válidos	28
	Perdidos	0

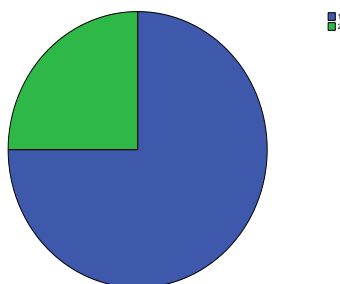
TABLA N° 34: Evaluación y resolución de problemas

3. La evaluación se utiliza para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	21	75.0	75.0	75.0
2	7	25.0	25.0	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Consultados: La evaluación se utiliza para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta. El 75% señalaron VERDADERO y 25% FALSO

10. La evaluación se utiliza para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta



35. La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo

Estadísticos

11. La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo

N	Válidos	28
	Perdidos	0

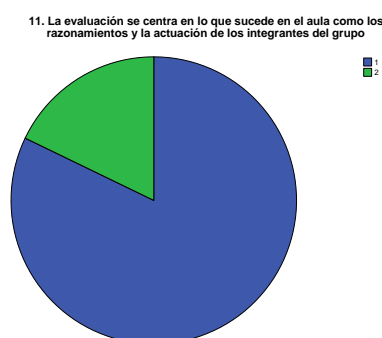
TABLA N° 35: Evaluación y sucesos en el aula

11. La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	82.1	82.1	82.1
	2	5	17.9	17.9	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: *Elaborado por la investigadora.*

Preguntados: La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo. El 82,1% señalaron VERDADERO y 17,9% FALSO.



36. La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad evalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes

Estadísticos

12. La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad evalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes

N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 36: Forma evaluación

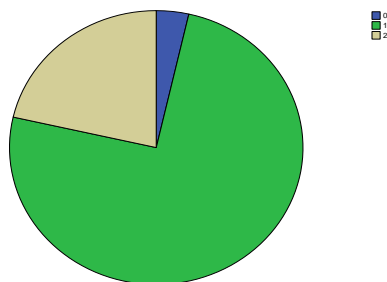
2. La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad evalú el trabajo productivo de cada uno de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	3.6	3.6	3.6
	1	21	75.0	75.0	78.6
	2	6	21.4	21.4	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: *Elaborado por la investigadora.*

Consultados: La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad evalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes. El 75% señalaron VERDADERO y el 21,4% FALSO

12. La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad evalúa:
trabajo productivo de cada uno de los participantes



MÉTODOS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES

Método expositivo, discursivo

Estadísticos

Método expositivo, discursivo

N	Válidos	28
	Perdidos	0

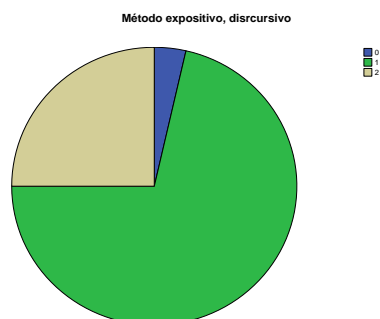
TABLA N° 37-1: Método expositivo discursivo

Método expositivo, discursivo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	1	3.6	3.6	3.6
1	20	71.4	71.4	75.0
2	7	25.0	25.0	100.0
Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Método expositivo, discursivo. 71,4% señalaron VERDADERO Y 25% FALSO



Método de proyectos

Estadísticos		
Método de proyectos		
N	Válidos	28
	Perdidos	0

TABLA N° 37-2: Método de proyectos

Método de proyectos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	7.1	7.1	7.1
	1	15	53.6	53.6	60.7
	2	11	39.3	39.3	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Método de proyectos. El 53,6% señalaron VERDADERO y 39,3% FALSO



Método investigativo

Estadísticos		
Método investigativo		
N	Válidos	28
	Perdidos	0

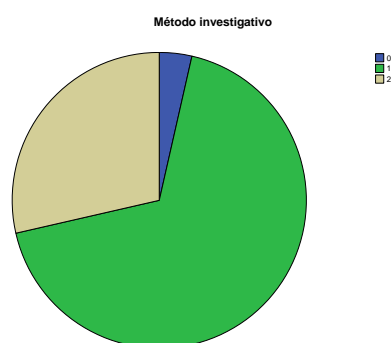
TABLA N° 37-3: Método investigativo

Método investigativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	3.6	3.6	3.6
	1	19	67.9	67.9	71.4
	2	8	28.6	28.6	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Método investigativo. El 67,9% señalaron VERDADERO y 28,6 FALSO



Método cooperativo o colaborativo

Estadísticos

Método cooperativo o colaborativo

N	Válidos	28
	Perdidos	0

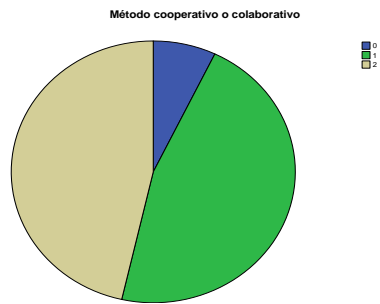
TABLA N° 37-4: Método cooperativo

Método cooperativo o colaborativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	7.1	7.1	7.1
	1	13	46.4	46.4	53.6
	2	13	46.4	46.4	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Método cooperativo o colaborativo. El 46,4% señalaron VERDADERO Y 46,4% FALSO.



Método de aprendizaje basado en problemas

Estadísticos

Método de aprendizaje basado en problemas

N	Válidos	28
	Perdidos	0

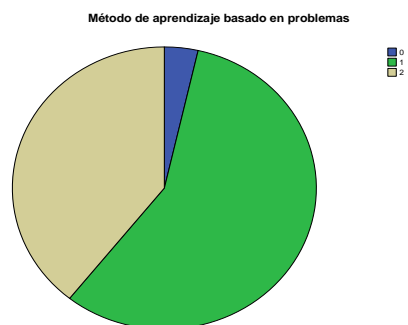
TABLA N° 37-5: Método de aprendizaje basado en problemas

Método de aprendizaje basado en problemas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	3.6	3.6	3.6
	1	16	57.1	57.1	60.7
	2	11	39.3	39.3	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Método de aprendizaje basado en problemas. El 57,1% señalaron VERDADERO y 39,3% FALSO



ANEXO 4: JUICIO DE EXPERTOS



UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO"
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN



JUICIO

DE EXPERTO

Lambayeque, agosto del 2019

Estimado Mg., Doctor(a)

Por la presente, reciba usted el saludo cordial y fraterno a nombre de la Unidad de Post grado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, luego paso a manifestarle que estoy desarrollando la Tesis titulada:

"GESTIÓN DEL PROCESO FORMATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL TORIBIO RODRÍGUEZ DE MENDOZA, FILIAL BAGUA, REGIÓN AMAZONAS, 2016-2017."

Por lo que conocedor/a de su trayectoria profesional y estrecha vinculación en el campo de la Investigación, le solicito su colaboración en emitir su JUICIO DE EXPERTO, en la validación del instrumento "ENCUESTA A ESTUDIANTES DE DERECHO FILIAL BAGUA DE LA "UNTRM" SOBRE EL PROCESO FORMATIVO" de la presente investigación, el mismo que será aplicado para tal fin.

Adjunto:

1. Matriz de Investigación.
2. Instrumento de Investigación
3. Ficha de validación de experto

Agradeciéndole por anticipado su gentil colaboración como experto, me suscribo (nos suscribimos) de usted.

Atentamente,

LUCÍA NERY OSORIO VÁSQUEZ

FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTO

Estimado Mg. O Doctor(a).....

Para alcanzar el objetivo de la Investigación, se le solicita evalúe cada uno de los ítems del instrumento, de acuerdo a estas Categorías:

M.A : Muy adecuado.

B.A : Bastante adecuado.

A : Adecuado.

P.A : Poco adecuado.

N.A : No Adecuado.

VALORACIÓN DEL EXPERTO

INDICADORES/ Ítems	VALORACIÓN DEL EXPERTO				
	M.A	BA	A	P.A	NA
MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL					
1. El docente enseña los contenidos de forma verbal, expositiva.					
2. El docente dicta su clase bajo un régimen de disciplina, a los estudiantes que son básicamente receptores.					
3. El docente dicta la lección a los estudiantes que reciben la información y las normas transmitidas.					
MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA					
4. El profesor anima permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen.					
5. El profesor recuerda permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar.					
6. El profesor realza y estimula los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos.					
MODELO PEDAGÓGICO COGNITIVO					
7. El profesor acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas					
8. El profesor es un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento					
9. Todo aprendizaje es realmente significativo y parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento.					

MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL					
10. El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión.					
11. El profesor invita permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.					
12. Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.					
INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES					
MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL					
13. En el proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende.					
14. La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor.					
15. Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.					
MODELO PED. CONDUCTISTA					
16. Se premia los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.					
17. Los premios y los estímulos son proporcionales al logro de los estudiantes					
18. El docente refuerza para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado.					
MODELO PED. COGNITIVO					
19. El profesor acompaña a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender.					
20. El profesor crea ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento					
21. El profesor permite y hace seguimiento en los estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas					
MODELO PED. SOCIAL					
22. La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.					
23. Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.					
24. En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.					
EVALUACIÓN					
MODELO PED. TRADICIONAL					

25. La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende					
26. La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza					
27. El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes					
MODELO PED. CONDUCTISTA					
28. Los resultados de la evaluación son observables y medibles.					
29. La evaluación es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales					
30. La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes.					
MODELO PED. COGNITIVO					
31. Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.					
32. Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos					
33. La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos.					
MODELO PED. SOCIAL					
34. La evaluación se utiliza para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.					
35. La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo					
36. La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.					
MÉTODOS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES					
37. Método expositivo, discursivo					
38. método de proyectos					
39. Método investigativo					
40. Método cooperativo o colaborativo					
41. Método de aprendizaje basado en problemas					

Si tuviera alguna observación, sugerencia, propósito o recomendación sobre cualquiera de los ítems propuestos.

Por favor, refiéralas a continuación:

Validado el instrumento con la CATEGORÍA de:

Fecha:

Mg. o Dr/a.

Mg. O Dr./a._____

Especialidad:

Responsabilidad académica:

Tiempo de Experiencia en Docencia Universitaria:.....

Tiempo de Experiencia en Investigación Científica:



UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO"
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN



JUICIO DE EXPERTO

Lambayeque, agosto del 2019

Estimado Mg. , Doctor(a)

Por la presente, reciba usted el saludo cordial y fraterno a nombre de la Unidad de Post grado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, luego paso a manifestarle que estoy desarrollando la Tesis titulada:

"GESTIÓN DEL PROCESO FORMATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL TORIBIO RODRÍGUEZ DE MENDOZA, FILIAL BAGUA, REGIÓN AMAZONAS, 2016-2017."

Por lo que conocedor/a de su trayectoria profesional y estrecha vinculación en el campo de la Investigación, le solicito su colaboración en emitir su JUICIO DE EXPERTO, en la validación del instrumento "ENCUESTA A ESTUDIANTES DE DERECHO FILIAL BAGUA DE LA "UNTRM" SOBRE EL PROCESO FORMATIVO" de la presente investigación, el mismo que será aplicado para tal fin.

Adjunto:

1. Matriz de Investigación.
2. Instrumento de Investigación
3. Ficha de validación de experto

Agradeciéndole por anticipado su gentil colaboración como experto, me suscribo (nos suscribimos) de usted.

Atentamente,


LUCÍA NERY OSORIO VÁSQUEZ

FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTO

Estimado Mg. O Doctor(a).....

Para alcanzar el objetivo de la Investigación, se le solicita evalúe cada uno de los ítems de instrumento, de acuerdo a estas Categorías:

M.A : Muy adecuado.

B.A : Bastante adecuado.

A : Adecuado.

P.A : Poco adecuado.

N.A : No Adecuado.

VALORACIÓN DEL EXPERTO

INDICADORES/ Ítems	VALORACIÓN DEL EXPERTO				
	M.A	BA	A	P.A	NA
MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL					
1. El docente enseña los contenidos de forma verbal, expositiva.			X		
2. El docente dicta su clase bajo un régimen de disciplina, a los estudiantes que son básicamente receptores.		X			
3. El docente dicta la lección a los estudiantes que reciben la información y las normas transmitidas.		X			
MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA					
4. El profesor anima permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen.				X	
5. El profesor recuerda permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar.			X		
6. El profesor realza y estimula los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos.				X	
MODELO PEDAGÓGICO COGNITIVO					
7. El profesor acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas			X		
8. El profesor es un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento				X	
9. Todo aprendizaje es realmente significativo y parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento.			X		

MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL					
10. El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión.			X		
11. El profesor invita permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.			X		
12. Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.			X		
INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES					
MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL					
13. En el proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende.		X			*
14. La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor.		X			
15. Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.		X			
MODELO PED. CONDUCTISTA					
16. Se premia los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.			X		
17. Los premios y los estímulos son proporcionales al logro de los estudiantes		X			
18. El docente refuerza para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado.			X		
MODELO PED. COGNITIVO					
19. El profesor acompaña a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender.			X		
20. El profesor crea ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento			X		
21. El profesor permite y hace seguimiento en los estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas				X	
MODELO PED. SOCIAL					
22. La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.		X			
23. Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.		X			
24. En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.			X		

MODELO PED. TRADICIONAL

25. La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende			X		
26. La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza		X			
27. El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes		X			

MODELO PED. CONDUCTISTA

28. Los resultados de la evaluación son observables y medibles.		X			
29. La evaluación es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales			X		
30. La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes.			X		

MODELO PED. COGNITIVO

31. Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.				X	
32. Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos			X		
33. La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos.		X			

MODELO PED. SOCIAL

34. La evaluación se utiliza para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.		X			
35. La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo			X		
36. La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.			X		

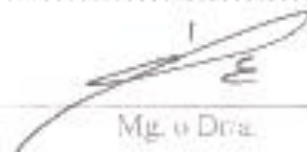
MÉTODOS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES

37. Método expositivo, discursivo					
38. método de proyectos			X		
39. Método investigativo					
40. Método cooperativo o colaborativo					
41. Método de aprendizaje basado en problemas			X		

Por favor, refiéralas a continuación:

Validado el instrumento con la CATEGORÍA de Buena

Fecha:


Mg. o Dra.

Mg. O Dr./a. Julio César Savillo Espejo

Especialidad: Dr. Educación

Responsabilidad académica: Docente ordinario UNPAC

Tiempo de experiencia en Docencia Universitaria:

Tiempo de Experiencia en Investigación Científica:



UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO"
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN



JUICIO DE EXPERTO

Lambayeque, agosto del 2019

Estimado Mg. , Doctor(a)

.....

Por la presente, reciba usted el saludo cordial y fraterno a nombre de la Unidad de Post grado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, luego paso a manifestarle que estoy desarrollando la Tesis titulada:

"GESTIÓN DEL PROCESO FORMATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL TORIBIO RODRÍGUEZ DE MENDOZA, FILIAL BAGUA, REGIÓN AMAZONAS, 2016-2017."

Por lo que conocedor/a de su trayectoria profesional y estrecha vinculación en el campo de la Investigación, le solicito su colaboración en emitir su JUICIO DE EXPERTO, en la validación del instrumento "ENCUESTA A ESTUDIANTES DE DERECHO FILIAL BAGUA DE LA "UNTRM" SOBRE EL PROCESO FORMATIVO" de la presente investigación, el mismo que será aplicado para tal fin.

Adjunto:

1. Matriz de Investigación.
2. Instrumento de Investigación
3. Ficha de validación de experto

Agradeciéndole por anticipado su gentil colaboración como experto, me suscribo (nos suscribimos) de usted.

Atentamente,


LUCÍA NERY OSORIO VÁSQUEZ

FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTO

Estimado Mg. O Doctor(a).....

Para alcanzar el objetivo de la Investigación, se le solicita evaluar cada uno de los items del instrumento, de acuerdo a estas Categorías:

M.A : Muy adecuado.

B.A : Bastante adecuado.

A : Adecuado.

P.A : Poco adecuado.

N.A : No Adecuado.

VALORACIÓN DEL EXPERTO

INDICADORES/ Items	VALORACIÓN DEL EXPERTO				
	M.A	BA	A	P.A	NA
MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL					
1. El docente enseña los contenidos de forma verbal, expositiva.			X		
2. El docente dicta su clase bajo un régimen de disciplina, a los estudiantes que son básicamente receptores.			X		
3. El docente dicta la lección a los estudiantes que reciben la información y las normas transmitidas.		X			
MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA					
4. El profesor anima permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen.			X		
5. El profesor recuerda permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar.			X		
6. El profesor realza y estimula los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos.			X		
MODELO PEDAGÓGICO COGNITIVO					
7. El profesor acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas			X		
8. El profesor es un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento			X		
9. Todo aprendizaje es realmente significativo y parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento.			X		

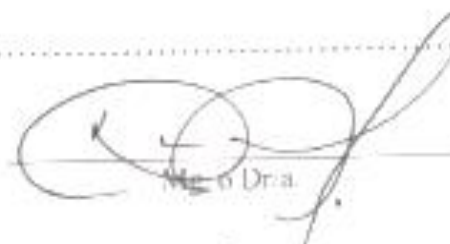
MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL				
10. El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión.			X	
11. El profesor invita permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.		X		
12. Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.			X	
INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES				
MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL				
13. En el proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende.			X	
14. La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor.			X	
15. Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.		X		
MODELO PED. CONDUCTISTA				
16. Se premia los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.				X
17. Los premios y los estímulos son proporcionales al logro de los estudiantes.			X	
18. El docente refuerza para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado.			X	
MODELO PED. COGNITIVO				
19. El profesor acompaña a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender.				X
20. El profesor crea ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento.			X	
21. El profesor permite y hace seguimiento en los estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas.			X	
MODELO PED. SOCIAL				
22. La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.		X		
23. Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.			X	
24. En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.			X	

EVALUACION					
MODELO PED. TRADICIONAL					
25. La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende			X		
26. La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza			X		
27. El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes			X		
MODELO PED. CONDUCTISTA					
28. Los resultados de la evaluación son observables y medibles.		X			*
29. La evaluación es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales			X		
30. La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes.			X		
MODELO PED. COGNITIVO					
31. Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.			X		
32. Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos			X		
33. La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos.			X		
MODELO PED. SOCIAL					
34. La evaluación se utiliza para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.			X		
35. La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo		X			
36. La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.			X		
MÉTODOS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES					
37. Método expositivo, discursivo			X		
38. método de proyectos			X		
39. Método investigativo					
40. Método cooperativo o colaborativo					
41. Método de aprendizaje basado en problemas					

Por favor, refiéralas a continuación:

Validado el instrumento con la CATEGORÍA de: BV010

Fecha:


Mg. O Dra.

Mg. O Dr./a. Dante Guevara Servigón

Especialidad: Dr. en Educación

Responsabilidad académica: Decente ordinario Facultad - UNPRLA

Tiempo de Experiencia en Docencia Universitaria:

Tiempo de Experiencia en Investigación Científica: