

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

UNIDAD DE POSGRADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS

Estrategia didáctica: Estudio de casos basados en la literatura (ESCALI) para contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de la asignatura de práctica de Derecho Penal Especial del séptimo ciclo de la Carrera de Derecho de la UDCH.

Presentada para obtener el grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación

Investigador:
José Luis Chanamé Parraguez

Asesor:
Dr. Oswaldo Alberto Mendoza Otiniano

Lambayeque – 2024

Estrategia didáctica: estudio de casos basados en la literatura (ESCALI) para contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de la asignatura de práctica de Derecho Penal Especial del sétimo ciclo de la carrera de Derecho de la UDCH.



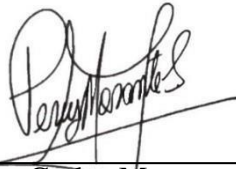
José Luis Chanamé Parraguez
Autor



Dr. Oswaldo Alberto Mendoza Otiniano
Asesor

Tesis presentada a la Escuela de posgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo para obtener el Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación.

Aprobado por:



Dr. Percy Carlos Morante Gamarra
Presidente



Dra. María Elena Segura Solano
Secretaria



Dra. Laura Altamirano Delgado
Vocal

Lambayeque, 2024

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

086

Siendo las 11 am horas del día Jueves 15 de febrero del año Dos Mil veinticuatro, en la Sala de Sustentación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, se reunieron los miembros del Jurado, designados mediante Resolución N° 040-2024-EPE de fecha 16-01-2024, conformado por:

<u>Dr. Percy Carlos Morante Gamero</u>	PRESIDENTE (A)
<u>Dra. María Elena Segura Solano</u>	SECRETARIO (A)
<u>Dra. Laura Altamirano Delgado</u>	VOCAL
<u>Dr. Oswaldo Mendoza Otiniano</u>	ASESOR (A)

Con la finalidad de evaluar la tesis titulada "Estrategia didáctica estudio de casos basado en la literatura (ESLAI) para contribuir a un proceso de enseñanza - aprendizaje significativo de la signatura de práctica de Derecho Penal Especial del Séptimo ciclo de la carrera de la Escuela de la UDEH" presentado por el (la) Tesista José Luis Chacona Paraguar sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 081-2024-EPE de fecha 13-02-2024

El Presidente del jurado autorizó del acto académico y después de la sustentación, los señores miembros del jurado formularon las observaciones y preguntas correspondientes, las mismas que fueron absueltas por el (la) sustentante, quien obtuvo 19 puntos que equivale al calificativo de Aprobado con Muy Bueno.

En consecuencia el (la) sustentante queda apto (a) para obtener el Grado Académico de: Doctor en Ciencias de la Educación

Siendo las 11:55' am horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.


PRESIDENTE


SECRETARIO


VOCAL


ASESOR

Declaración Jurada de originalidad

Yo, Chanamé Parraguez, José Luis, investigador principal, y Dr. Mendoza Otiniano, Oswaldo Alberto, asesor del trabajo de investigación titulado “Estrategia didáctica: estudio de casos basados en la literatura (escali) para contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de la asignatura de práctica de derecho penal especial del sétimo ciclo de la Carrera de Derecho de la UDCH”, declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos.

En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiere lugar. Que puede conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.



Chaname Parraguez, José Luis
Investigador principal



Dr. Mendoza Otiniano, Oswaldo Alberto
Asesor

Lambayeque, febrero del 2024

AGRADECIMIENTO

A mis maestros y colegas docentes universitarios, quienes han contribuido al desarrollo de mi Tesis doctoral; algunos de ellos han ocupado su lugar en el reino de la luz; siempre mi eterna gratitud por haberme escuchado, corregido y apoyarme con material de estudio.

A La Comunidad Universitaria de la Universidad Particular de Chiclayo por facilitarme información para el desarrollo de mi tesis. Haciendo posible mi inquietud en la investigación.

A la Escuela de Post Grado de La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, por darme la oportunidad de concretar mi inquietud profesional y espíritu docente.

DEDICATORIA

A mis hijos, mi motivación y alegría.

A mi madre Victoria, que con sabiduría edificó su
casa y labró el destino de sus hijos.

Resumen

La enseñanza superior en el mundo constantemente sufre cambios. Son muchos los motivos que originan estos grandes cambios, por ejemplo, el avance de la ciencia, la explosión de las tecnologías, la informática, la gerencia moderna, entre otros importantes acontecimientos contribuyen a que la educación superior tenga la necesidad de adaptarse a estos cambios. Por otro lado, el nivel del conocimiento hasta ahora inimaginable también genera la necesidad de realizar cambios de competitividad en la educación superior.

La presente investigación cuyo título es Estrategia didáctica: estudio de casos basados en la literatura (ESCALI), para contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de la asignatura de práctica de derecho penal especial del sétimo ciclo de la carrera de derecho de la UDCH, es una investigación descriptiva, aplicativa y refuerza la ciencia en el sentido que fundamenta la utilidad de la Estrategia Didáctica basado en el métodos de casos como herramienta metodológica (constructo), no sólo para la investigación científica en cualquier área del conocimiento, sino también como herramienta metodológica eficaz para lograr mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos en general y en lo particular se demuestra que también contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de la asignatura de práctica de derecho penal especial para los alumnos del sétimo ciclo de la carrera profesional de Derecho de la Universidad de Chiclayo (UDCH).

Palabras clave: Enseñanza superior. Tecnología. Literatura. Estrategia. Método de casos.

Abstract

Higher education in the world constantly undergoes changes. There are many reasons that cause these great changes, for example, the advance of science, the explosion of technologies, information technology, modern management, among other important events, contribute to the need for higher education to adapt to these changes. . On the other hand, the hitherto unimaginable level of knowledge also generates the need to make competitive changes in higher education.

The present research whose title is: Teaching strategy: case study based on literature (escali) to contribute to a significant teaching-learning process of the special criminal law practice subject of the seventh cycle of the udch law school, reinforces science in the sense that it substantiates the usefulness of the case study method based on Escali Literature as a methodological tool (construct), not only for scientific research in any area of knowledge, but also as an effective methodological tool to achieve improvement. The teaching-learning process of students in general and in particular is shown to also contribute to the significant teaching-learning process of the subject of special criminal law practice for students of the seventh cycle of the University's professional Law career of Chiclayo (udch).

Keywords: Higher education. Technology. Literature. Strategy. Case method.

Índice

	Pág.
Agradecimiento	4
Dedicatoria... ..	5
Resumen	6
Abstract	7
Introducción	10
I. Diseño teórico	13
1.1. Estado del arte.....	13
1.2. Bases epistemológicas	17
1.3. Antecedentes.....	49
A nivel internacional	49
A nivel nacional	53
A nivel local.....	61
1.4. Bases teóricas.....	68
1.5. Bases conceptuales.....	84
1.6. Hipótesis	91
II. Diseño metodológico	92
2.1. Diseño de contrastación de la hipótesis	92
2.2. Población y muestra	92
2.3. Técnicas, Instrumentos, Equipos, Materiales	94
III. Resultados	96
3.1. Resultados de la entrevista	96
3.2. Resultados de la encuesta	103
3.3. Resultados del análisis de lecturas	111

IV. Discusión de los resultados	139
V. Propuesta de modelo de estrategia didáctica	149
Conclusiones.....	156
Recomendaciones	157
Referencias.....	158
Anexos	161
Anexo N° 1 Guía de entrevista.....	161
Anexo N° 2 Encuesta.....	162
Anexo N° 3 Formato para la comprensión de lectura	164

Introducción

La enseñanza superior en el mundo constantemente sufre cambios. Son muchos los motivos que originan estos grandes cambios, por ejemplo, el avance de la ciencia, la explosión de las tecnologías, la informática, la gerencia moderna, entre otros importantes acontecimientos contribuyen a que la educación superior tenga la necesidad de adaptarse a estos cambios. Por otro lado, el nivel del conocimiento hasta ahora inimaginable también genera la necesidad de realizar cambios de competitividad en la educación superior.

IESALC. (2009). En el mundo entero, la enseñanza superior se ve sacudida por importantes cambios. La explosión de las inscripciones durante el último decenio somete a los sistemas de la educación superior a fuertes tensiones financieras. Al mismo tiempo, las computadoras e Internet permiten un intercambio mundial de conocimientos hasta ahora inimaginable. Los centros educativos son cada vez más competitivos. Pelean por obtener recursos financieros cada vez más escasos y para atraer a los estudiantes, cada vez más numerosos, que desean matricularse en el extranjero. Las universidades públicas, y privadas, cuyo número no cesa de aumentar, firman convenios internacionales y abren programas de estudios o filiales en el extranjero, a un ritmo nunca antes visto. Estas tendencias se debatieron en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior celebrada en 1998, pero durante el último decenio se intensificaron, creando nuevas oportunidades y nuevos desafíos para los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009, que tuvo lugar del 6 al 8 de julio en la Sede de la UNESCO, en París. Las preguntas son a menudo complejas y las respuestas son controvertidas. Cuando los sistemas públicos se ven desbordados por la cantidad de inscripciones, ¿cómo encontrar fondos para responder a tal demanda de

estudiantes, para mantener o mejorar los estándares educativos?, ¿La educación superior debe considerarse un bien común, esencial para el desarrollo económico y financiado por el erario público?, ¿O es un bien privado que ayuda al progreso individual, y que sólo puede dar resultados si los estudiantes pagan?, ¿El acceso a los estudios superiores puede depender de la riqueza más que del mérito?. Algunas de las apremiantes demandas a los currículos universitarios se refieren al mejoramiento continuo de la integración teórico-práctica del conocimiento, la facilitación de los procesos de producción y apropiación del conocimiento y de consolidación del aprendizaje para que éste sea significativo, utilizando formas y estrategias de aprendizaje más dinámicos y menos tradicionales, así como una evaluación formativa y permanente seguimiento de los procesos que en ella se producen.

La presente investigación tiene como objetivo general demostrar que el estudio de casos basados en la literatura ESCALI, contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de la asignatura de práctica de derecho penal especial del sétimo ciclo de la carrera de derecho de la universidad Particular de Chiclayo (UDCH) y como objetivos específicos: a) conocer la percepción de los expertos respecto de la estrategia didáctica basada en el estudio de casos, b) Conocer la percepción de los expertos respecto a que si la estrategia didáctica basada en el estudio de casos, es aplicable a la asignatura de práctica de derecho penal en la UDCH, c) Conocer el nivel de aprendizaje de la asignatura de práctica de derecho penal en la UDCH, haciendo uso de la estrategia didáctica basada en el estudio de casos y d) Proponer una metodología cuya base sea la estrategia didáctica basada en el estudio de casos. La presente investigación refuerza la ciencia en el sentido de que fundamenta la utilidad de la estrategia didáctica basada en el estudio de casos como herramienta metodológica (constructo) y no sólo para la investigación científica en cualquier área del conocimiento, sino también como

herramienta metodológica eficaz para lograr mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos en general y en lo particular se demuestra que también contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de la asignatura de práctica de derecho penal especial para los alumnos del sétimo ciclo de la carrera profesional de derecho de la universidad de Chiclayo (UDCH).

En ese sentido, la investigación en el Capítulo N°1, describe el marco teórico donde se consideran los antecedentes de la investigación, el problema, los objetivos, la hipótesis, las bases teóricas y el glosario de términos. En el capítulo N°2, se describe el marco metodológico, a saber, se describe el tipo de investigación, población, muestra, procedimientos, equipos y materiales, el procesamiento de la información y aspectos éticos. En el capítulo N°3, se muestran los resultados y discusión del trabajo campo, es decir, de la entrevista a los docentes de las universidades más representativas de la región. La encuesta a los docentes de las facultades más pobladas y representativas de la UNPRG y la casuística a través de lecturas a los alumnos de práctica de derecho penal de la UDCH, y finalmente, en el Capítulo N° 4 se propone una metodología para la estrategia didáctica basada en el estudio de casos.

I. Diseño Teórico

1.1. Estado del arte.

Casasola R. Wilmer. (2020), en su artículo científico cuyo título es: El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, refiere lo siguiente: la palabra didáctica proviene del griego *didaskein* y significa enseñar, instruir, explicar, hacer, saber, demostrar, también, la etimología griega pasó al latín, en la voz *discere* y *docere* que significan, respectivamente, aprender y enseñar. El uso del término didáctica en la actualidad conserva el significado original del griego y latín. La didáctica, por su parte, se divide en didáctica general y didáctica especial. La didáctica general se encarga del estudio de las bases y fundamentos que soporta esta ciencia. Parte de un planteamiento integral de los principales elementos que concurren en el acto didáctico, como el conjunto de principios, técnicas, modelos, estrategias, entre otros, generalizables a contextos y niveles escolares diferentes. La didáctica especial, por su parte, se orienta a los diferentes contenidos curriculares de un área de conocimiento concreta; es decir, a campos de conocimientos que requieren de una didáctica particular para lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea el más adecuado. La didáctica general permite una comprensión integral de los recursos pedagógicos fundamentales en el proceso de planificación de la enseñanza y del aprendizaje, y la didáctica especial puntualiza en la creación de estrategias específicas para optimizar este proceso. Es el campo de la especialización didáctica donde se delimita el nivel educativo al que tiene que responder, con diferentes recursos didácticos, para garantizar un adecuado proceso tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Una de las primeras consideraciones que debe tener un docente en los procesos de planificación didáctica es contar con el conocimiento de los cambios que se producen en los estudiantes según sus edades. Esto

con el fin de enfocar, dirigir y dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para alcanzar un mayor aprovechamiento durante una sesión de trabajo en el salón de clases. Si bien es cierto que en la formación universitaria existe cierta homogeneidad en la edad, también es cierto que la edad de ingreso a la universidad suele variar. No obstante, es importante tener en cuenta que la edad no significa uniformidad en el nivel de madurez de los estudiantes, tanto en la forma de asumir los estudios universitarios como las metas de crecimiento profesional. Es por esta razón que la planificación didáctica, incluso en la universidad, es una necesidad incuestionable. Todo docente tiene que prestar atención a esta variable. Cuando se dan este tipo de eventos, es necesario considerar la importancia de la planificación didáctica. El planeamiento didáctico es uno de los momentos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El planeamiento didáctico debe estar basado en un paradigma educativo y en un modelo pedagógico. Esto permitiría contar con una guía teórica para orientar la labor docente y el trabajo de planificación didáctica. Los modelos didácticos tienen como meta intervenir en los procesos pedagógicos con el fin de lograr optimizar las competencias en los estudiantes y, a la vez, facilitar la labor docente. El docente debe partir de lo conocido a lo desconocido, para llevar al alumno de la comprensión a la aplicación, con el fin de que aprenda haciendo y aprenda a aprender. El docente tiene que ajustarse a los cambios sociales derivados de las tecnologías de la información y la comunicación, y adaptarlos de manera novedosa a su actividad cotidiana. Para ello, la planificación didáctica tiene que orientarse necesariamente hacia la investigación, donde uno de sus objetivos centrales es la innovación de la docencia y el mejoramiento de las habilidades de aprendizajes de los estudiantes. Con este fin, se inicia la investigación didáctica como recurso para mejorar la experiencia de la enseñanza y del aprendizaje. La búsqueda de la calidad en la docencia universitaria persigue la eficacia del aprendizaje

Se podría pensar que, en el contexto universitario, la didáctica ocupa un lugar preferencial, por tratarse del nivel de educación donde se privilegia la investigación y el conocimiento. Sin embargo, parece que no es así. A la universidad asisten profesionales a impartir lecciones de acuerdo con su formación particular, no necesariamente docentes. La enseñanza universitaria constituye un espacio con escasa identidad profesional, pese a que el docente se declare profesor o docente universitario, no se ha preparado realmente para ser docente. No todos los profesores universitarios piensan que la docencia sea algo realmente fundamental para la formación universitaria. Muchos docentes consideran que a enseñar se aprende enseñando, que es una cuestión artística y depende de las cualidades particulares de cada docente. Si bien es cierto que esta afirmación contiene un aspecto negativo, es una realidad que muchos hemos vivido, desde la formación de grado hasta posgrado y, por tal motivo, se puede considerar de vital importancia construir conocimiento didáctico para enfrentar con éxito el proceso de enseñanza con los estudiantes. En todo proceso de formación, el docente cumple un rol de facilitador de conocimiento, de destrezas, de habilidades. El profesor universitario es un facilitador del aprendizaje, cuyo objetivo es enfocarse en generar diferentes estrategias o actividades didácticas para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo y transformador. Las estrategias de enseñanza promueven diferentes tipos de conocimientos y de aprendizaje. En este sentido, la ausencia de didáctica universitaria se puede asociar con bajo el rendimiento estudiantil, debido a la ausencia de métodos y de recursos actualizados. La enseñanza requiere de la conceptualización e interpretación de las teorías que la fundamentan porque son la base del desarrollo integral para los estudiantes universitarios. La docencia es el trabajo que el profesor universitario realiza en la formación de los estudiantes en el salón de clases y en los laboratorios. Al enseñar, el profesor debe poseer las competencias necesarias para

realizar la tarea con eficacia. La docencia, en todos sus niveles, requiere de la implementación de estrategias didácticas si se quiere lograr un aprendizaje transformador en los estudiantes. Las conclusiones de la investigación son: Primero, la importancia de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje es fundamental. Para tal fin, la investigación didáctica es central, debido a que permite la innovación educativa, dentro de sus múltiples objetivos, persigue la innovación de la docencia y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Segundo, un proyecto de innovación didáctica es una estrategia que permite la planificación y la actuación del profesional de la educación, es decir, es un proceso de indagación y solución que contempla tres fases elementales: planeación, implementación y evaluación. La investigación educativa puede producir algún modelo didáctico. Todo modelo didáctico debe contar con los recursos necesarios que permita ponerlo en práctica, así como, con un marco de evaluación o valoración de resultados. Tercero, la evaluación de un modelo didáctico es muy importante, si se toma en cuenta que su objetivo es intervenir en el proceso pedagógico para optimizar la adquisición de competencias en los alumnos y facilitar la tarea del profesor, además, no se puede perder la perspectiva de que la evaluación tiene que convertirse en una actividad de conocimiento y la corrección en un acto de aprendizaje. Cuarto, en un proceso de planificación didáctica debe considerarse los cambios que se producen en las edades de los estudiantes para tratar de controlar, focalizar, dirigir y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante que el planeamiento didáctico esté basado en un paradigma educativo y en un modelo pedagógico como referente teórico en el cual basar la práctica educativa. Sexto, la estrategia se aplica a muchos campos, desde el militar hasta el administrativo. La educación no es ajena a la aplicación de estrategias, pues, son herramientas del pensamiento que buscan alcanzar objetivos o metas de aprendizaje. En el campo de la

educación, la estrategia se comprende como un conjunto de instrumentos o procedimientos que se implementan para alcanzar competencias de aprendizaje en los estudiantes. Setimo, la investigación educativa tiene el propósito de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad profesional de los docentes, en esta línea, la docencia universitaria mejora a través de la investigación didáctica. Por lo cual, se pueden considerar dos alternativas metodológicas básicas: la actuación directa del profesorado en el aula y los procesos de observación, de reflexión y de análisis sobre la propia práctica docente y creencias pedagógicas de los profesores, que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes.

1.2. Bases epistemológicas.

1.2.1. La Teoría de Ausubel: El Aprendizaje Significativo.

Podemos considerar a la teoría que nos ocupa como una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. Ausubel (1973, 1976, 2002) ha construido un marco teórico que pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela.

Es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. Pero desde esa perspectiva no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica del desarrollo, sino que pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje, en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación. (Ausubel, 1976).

Es una teoría de aprendizaje porque ésa es su finalidad. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos

que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiriera significado para el mismo.

Pozo (1989) considera la Teoría del Aprendizaje Significativo como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje. El origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social. (Ausubel, 1976). Desde este enfoque, la investigación es, pues, compleja. Se trata de una indagación que se corresponde con la psicología educativa como ciencia aplicada. El objeto de la misma es destacar los principios que gobiernan la naturaleza y las condiciones del aprendizaje escolar. (AUSUBEL. Pag. 31), lo que requiere procedimientos de investigación y protocolos que atiendan tanto a los tipos de aprendizaje que se producen en el aula, como a las características y rasgos psicológicos que el estudiante pone en juego cuando aprende. De igual modo, es relevante para la investigación el estudio mismo de la materia objeto de enseñanza, así como la organización de su contenido, ya que resulta una variable del proceso de aprendizaje.

¿Cuáles son los conceptos-clave de la teoría?

Lo que define a la teoría ausubeliana es el aprendizaje significativo, una etiqueta que está muy presente en el diálogo de docentes, diseñadores del currículum e investigadores en educación y que, sin embargo, son muchos también los que

desconocen su origen y su justificación. Precisamente por eso, conviene que se haga una revisión sobre su significado y sobre la evolución que ha seguido”. “El objeto de este apartado es analizar el sentido y la potencialidad del constructo como tal. Para ello se abordará una primera parte relativa al aprendizaje significativo en sí, analizada bajo dos puntos de vista: la posición de Ausubel, por un lado, y, por otro, las aportaciones y reformulaciones realizadas a lo largo de este tiempo. Esto permitirá que pasemos revista, en la segunda parte, a algunos malos entendidos y confusiones con respecto al sentido que se le atribuye a aprendizaje significativo o a su aplicación. De este modo, se obtendrá una visión de conjunto que delimite algunas conclusiones significativas al respecto y posibilite una mejor comprensión y aplicación del constructo en el aula.

a. Aprendizaje. (GONZÁLES. R. -2014). Los máximos exponentes de las ideas educativas en Cuba, en el siglo XIX no definieron los términos enseñanza y aprendizaje, pero si aportaron valiosas ideas que se incorporan al pensamiento pedagógico cubano en etapas posteriores. En las obras de esa época se trasluce una íntima relación entre ambos conceptos: y se subraya la necesidad de enseñar a pensar a los alumnos por sí mismos en el proceso de aprendizaje. Este proceso está dirigido no sólo a la formación del pensamiento, sino que tiene una marcada orientación moral, pues va unida a la formación de los sentimientos y del pensamiento. En el aprendizaje se destaca la posición activa, reflexiva y creativa que ha de asumir el alumno, de ahí que este proceso, según los grandes maestros de la época, debe estar dirigido por un hábil preceptor: El Maestro. La comprensión del aprendizaje se basa esencialmente en el enfoque conductista más desarrollado hasta ese momento, por tal el aprendizaje consiste en la modificación o adquisición de nuevas conductas. Entre sus rasgos esenciales se destacan la significación que debe tener para el alumno, su carácter activo y la intencionalidad.

Una categoría muy importante en esta época es la auto-aprendizaje, en la que si bien la actividad personal y consciente del alumno resulta fundamental, no se puede prescindir del educador, él es insustituible, dado que el auto-aprendizaje requiere de la influencia directa y continua del maestro.

b. Rendimiento académico. El rendimiento escolar es entendido y definido desde diferentes puntos de vista así tenemos que es la capacidad que posee el educando frente a los problemas que se presentan en su entorno social esta capacidad es adquirida e incrementada a través del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación de éstos vinculas de conocimientos, habilidades y destrezas, etc., que posee el educando permite conocer de cerca los logros alcanzados por él mismo; así como los aciertos y desaciertos en la conducción del proceso de enseñanza–aprendizaje por parte del educador. Al mismo tiempo permitirá reorientar las acciones educativas mal conducidas. (VASQUEZ. G. -1993-). Es la suma de transformaciones que operan en el pensamiento del lenguaje técnico, la forma de obrar y las bases actitudinales del comportamiento de los alumnos en relación con las situaciones y problemas de los materiales que aprender. (Idem.). Es el resultado de las actividades de los alumnos como reacción a la estimulación educativa o ambiental que haya recibido.... es el resultado que se obtiene en un periodo determinado al aprendizaje el cual puede ser más o menos pobre en calidad, mayor o menor cantidad, pero no puede olvidarse que representa en cualquier momento el fruto de los esfuerzos personales del alumno, en condiciones materiales que lo rodean, técnicas y recursos de trabajo. (SANTILLANA. 1997). Se denomina rendimiento escolar o académico al nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la norma edad y nivel académico. Se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado.

Esto puede ser debido a:

- Baja motivación o falta de interés
- Baja autoestima
- Poco estudio
- Estudio sin método
- Problemas personales
- Otras causas

Es el nivel de conocimientos alcanzados por los estudiantes en un periodo determinado y medido bajo una escala de calificaciones en las diferentes asignaturas, de carácter vigesimal. (CALDERON. M. -2015). Es el nivel de conocimientos de un alumno en una prueba de evaluación y que interviene, además del nivel intelectual, variables de personalidad, cuya relación con el rendimiento no siempre es lineal sino que esta modulado por factores como nivel de escolaridad, sexo y aptitud. Otras variables que incluyen son: Interés, hábitos de estudio, relación profesor - alumno y autoestima. (CASTRO KIKUCHI. -2014-). Es el logro de objetivos que es capaz de alcanzar el alumno en un período determinado, en nuestro país es considerado básicamente a través de la nota que obtiene dentro de la escala vigesimal. (CHERO. L. -2001-). El rendimiento está dado por la capacidad del estudiante para asimilar o aprender conocimientos académicos establecidos en el programa curricular sobre la base de los objetivos propuestos en el plan educativo nacional”. (UCULMANA. C. -20013-). El rendimiento escolar es el resultado cualitativo y cuantificado alcanzado por los alumnos a partir del proceso de enseñanza –aprendizaje y que en dicho proceso interactúa, padres de familia, para lograr los objetivos de Aprendizaje que permitan al estudiante la adquisición de habilidades, actitudes y destrezas. El rendimiento académico se expresa a través de calificaciones que van de 0-20,

obtenidos por los alumnos como producto del proceso de Enseñanza –Aprendizaje.
(CARRASCO. A y HERRERA. L. -2014-).

c. Factores intervinientes en el rendimiento escolar. Destacan los siguientes factores:

c.1. Factor educativo. Cabe destacar que el ambiente escolar es el factor decisivo en el rendimiento escolar de los educandos, porque es en este ambiente donde el educando recibirá una formación integral para su posterior inserción en el seno de la sociedad.

c.2. Factor individual. Tiene que ver con las características de los alumnos. Conviene que el profesor esté atento al nivel de maduración, ritmo personal, interés y aptitud específica, problemas orgánicos, deficiencias físicas. Aunque estos elementos pudieran calificarse de insignificantes su importancia no debe ser desdeñada de alguna manera al momento de evaluar el rendimiento del educando.

Se puede distinguir:

a. Factor Físico: aquel que hace referencia al estado de salud general del alumno, posibles defectos, edad cronológica.

b. Factor Psíquico: se encuentra el papel de la inteligencia como capacidad, la autoestima, también el nivel de maduración afectiva.

c.3. Factor social. Cabe mencionar a los medios de comunicación como radio, televisión Internet.

En resumen, el éxito o fracaso escolares consecuencia de un conjunto de factores, que implican a toda la persona del alumno, es importante el papel de las actividades del estudiante hacia sí mismo, hacia su capacidad para tener éxito en las materias académicas.

c.4. ¿Cómo interactúan la autoestima y el rendimiento escolar? Desde las primeras investigaciones sobre el aprendizaje y, por extensión, sobre educación -finales del siglo

XIX y primer tercio del XX-, los estudios se centraron exclusivamente en los aspectos cognitivos, desde los más simples a los más complejos, dando como fruto la aparición de numerosas teorías que fueron evolucionando rápidamente, probablemente, debido al gran desconocimiento e incertidumbre propios de cualquier inicio. Con el paso del tiempo -segundo tercio del siglo XX-, paulatinamente, los investigadores descubrieron la importancia de los componentes afectivos y su influencia decisiva en el aprendizaje; tanto que, más de lo conveniente, los estudios se centraron en este nuevo objeto, olvidando casi por completo el ámbito de lo cognitivo, produciéndose entonces un brusco paso de un extremo al opuesto. Hasta que, afortunadamente, los estudiosos tuvieron la feliz idea de conjugar los aspectos cognitivos y los afectivos en común -tercer tercio del siglo XX-, naciendo así el constructo conocido por el nombre de aprendizaje autorregulado (self-regulated learning). Pues bien, en ningún caso, tanto en estudios individualizados sobre los aspectos afectivos, como en conjunción con los cognitivos, se ha abordado la perspectiva de estudio que aquí se presenta, referido a las diferencias en la autoestima de los alumnos. La búsqueda de uno mismo y el rendimiento escolar demuestran que existe una estrecha relación entre la autoestima y la capacidad de aprender. Una autoestima fuerte fomenta el aprendizaje. El alumno que posea buena autoestima aprenderá con mayor facilidad y más contento que uno que se sienta poco hábil, abordará las cosas nuevas que tenga que aprender con confianza y entusiasmo. El éxito entonces reforzará sus sentimientos positivos; se verá a sí mismo más competente con cada éxito que obtenga. (CLARK. A y CLEMES. H.- 2012-). Los adolescentes de bajo rendimiento escolar en cambio tienden a presentar una baja motivación por aprender, a esforzarse poco a quedarse con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, a sentirse poco eficaz y a evitar los desafíos escolares, puesto que parte pensando que no les va a ir bien. Estos alumnos generalmente

presentan una autoestima baja. Cuando logran tener algún éxito, lo atribuyen a factores externos: “Tuve suerte” o “Era más fácil la prueba”; y sus fracasos a la falta de habilidad: “No puedo”, “No soy capaz”. Este tipo de atribuciones, además de ser un freno para el desarrollo de la autoestima dificulta la superación académica, ya que el alumno asume una actitud desesperada por falta de motivación y energía de trabajar.

Una autoestima sana y adecuada permite que el alumno tenga una mejor motivación hacia el aprendizaje, posea más expectativas respecto de lo que el puede alcanzar (mejores notas, mejores trabajos, participar en grupos, céntrase valorado, etc....) y que su nivel de aspiración aumente (que desee tener mejores calificaciones, aprenderemos, realizar más esfuerzos). Por todo ello es deseable que los padres conozcan bien el ambiente escolar, el clima de clase, las relaciones interpersonales entre el hijo y los compañeros, porque es allí donde se puede conocer numerosas e importantes situaciones en las que puede ser necesario ayudarlo, para superar los problemas de superación con los otros, los problemas de infravaloración de sus propias capacidades y cualquier otro problema que afecte a la autoestima escolar del hijo. (VALLES. A. -2015). Hay que advertir no obstante que una autoestima positiva no siempre está relacionada con un buen rendimiento y que un bajo rendimiento no siempre es reflejo de una autoestima negativa. Una autoestima positiva es condición para lograr un rendimiento escolar satisfactorio, pero no es suficiente. Encontramos de sus capacidades para el estudio, a pesar de su mal rendimiento. Estos alumnos pueden atribuir sus fracasos a causas ajenas a ellos mismos (problemas de concentración, lectura, separación de los padres etc...)

1.2.2. Aprendizaje significativo: una revisión de su significado.

a. Perspectiva ausubeliana.

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje. (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997). La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo (Moreira, 2000 a). Pero no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables”. (ibid.). Pero aprendizaje significativo no es sólo este proceso, sino que también es su producto. La atribución de significados que se hace con la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre los subsumidores claros, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva y esa nueva información o contenido; como consecuencia del mismo, esos subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos subsumidores o ideas-ancha más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes.

Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales:

- a. Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
- b. Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:

- c. Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva;
- d. Y, por otra, que existan ideas de anclaje adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Atendiendo al objeto aprendido, el aprendizaje significativo puede ser representacional, de conceptos y proposicional. Si se utiliza como criterio la organización jerárquica de la estructura cognitiva, el aprendizaje significativo puede ser subordinado, súper ordenado o combinatorio. Para Ausubel, lo que se aprende son palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones. Dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo. A través de la asimilación se produce básicamente el aprendizaje en la edad escolar y adulta. Se generan así combinaciones diversas entre los atributos característicos de los conceptos que constituyen las ideas de anclaje, para dar nuevos significados a nuevos conceptos y proposiciones, lo que enriquece la estructura cognitiva. Para que este proceso sea posible, hemos de admitir que contamos con un importantísimo vehículo que es el lenguaje: el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo. En la programación del contenido de una disciplina encaminada a la consecución de aprendizajes significativos en el alumnado han de tenerse en cuenta cuatro principios (Ausubel, 1976): diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación.

Este primer apartado se ha destinado a una breve revisión del constructo de aprendizaje significativo en la perspectiva ausubeliana. Se han abordado su definición, las

condiciones en las que se produce, los principios y procesos que lo caracterizan, los tipos, la aparición de los conceptos, su facilitación y el papel que tiene el lenguaje en todo ello.

b. Aportaciones al constructo. El tiempo transcurrido desde que surgió el constructo aprendizaje significativo ha sido mucho. Llama la atención su perdurabilidad, sobre todo si tenemos en cuenta que nos movemos en el ámbito de un conjunto de disciplinas científicas consideradas jóvenes, que evolucionan y cambian a gran velocidad. Probablemente la clave de “su éxito” está en que aparentemente es un constructo simple a la mano de todos los docentes y diseñadores del currículum, pero de una extraordinaria complejidad y, sobre todo, insuficientemente comprendido. (Novak, 1998), lo que dificulta su aplicación a contextos concretos (tanto curriculares como docentes, en el aula). Con el ánimo de profundizar en su significado son varios los investigadores que han ido enriqueciendo el constructo, aportando matices y modos de utilizarlo. Lo que sigue no es una revisión exhaustiva a este respecto, sino tan sólo algunas aportaciones que han resultado significativas como reflexiones necesarias que mejoran su entendimiento y amplían sus horizontes, lo que le garantiza una vida mucho más larga.

c. Aprendizaje significativo: pensamiento, sentimiento y acción. Aprendizaje significativo es también el constructo central de la Teoría de Educación de Novak (1988, 1998). Ya Ausubel (1976, 2002), delimita el importante papel que tiene la predisposición por parte del aprendiz en el proceso de construcción de significados, pero es Novak quien le da carácter humanista al término, al considerar la influencia de la experiencia emocional en el proceso de aprendizaje. Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una **acción** para intercambiar **significados** (pensar) y

sentimientos entre el aprendiz y el profesor. (MOREIRA. A. -2000). La negociación y el intercambio de significados entre ambos protagonistas del evento educativo se constituyen así en un eje primordial para la consecución de aprendizajes significativos. Otra aportación muy importante de Novak son los mapas conceptuales.

d. Aprendizaje significativo: significados y responsabilidades compartidos. Según Ausubel (2002), aprender significativamente o no forma parte del ámbito de decisión del individuo, una vez que se cuenta con los subsumidores relevantes y con un material que reúne los requisitos pertinentes de significatividad lógica. El papel del sujeto ya es destacado, tanto por Ausubel como por Novak, como acabamos de ver. La idea de aprendizaje significativo como proceso en el que se comparten significados y se delimitan responsabilidades está, no obstante, desarrollada en profundidad en la Teoría de Educación. Gowin (1981). Ausubel (2000) define conceptos como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos criterios comunes y se designan, en una cultura dada, por algún signo (...) aceptado. (Moreira, 2000). Como elementos de un evento educativo, el profesor, el aprendiz y los materiales educativos del currículum constituyen un eje básico en el que, partiendo de éstos últimos, las personas que lo definen intentan deliberadamente llegar a acuerdos sobre los significados atribuidos. La enseñanza se consuma cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno. (Gowin, 1981, pág. 81). Gowin también aporta un instrumento de meta aprendizaje: la V heurística o epistemológica.

e. Aprendizaje significativo: un constructo subyacente. Aprendizaje significativo puede considerarse una idea supra teórica que resulta compatible con distintas teorías constructivistas, tanto psicológicas como de aprendizaje, subyaciendo incluso a las

mismas”. (Moreira, 1997). Es posible, por ejemplo, relacionar la asimilación, la acomodación y la equilibración piagetianas con el aprendizaje significativo; se pueden también correlacionar los constructos personales de Kelly con los subsumidores; cabe interpretar la internalización vygotskyana con la transformación del significado lógico de los materiales en significado psicológico, lo mismo que es destacable el papel de la mediación social en la construcción del conocimiento; podemos también concluir que el aprendizaje será tanto más significativo cuanto mayor sea la capacidad de los sujetos de generar modelos mentales cada vez más explicativos y predictivos.

f. Aprendizaje significativo: un proceso crítico. El aprendizaje significativo depende de las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz. El estudiante no puede engañarse a sí mismo, dando por sentado que ha atribuido los significados contextualmente aceptados, cuando sólo se ha quedado con algunas generalizaciones vagas sin significado psicológico. (Novak, 1998) y sin posibilidades de aplicación. Es crucial también que el que aprende sea crítico con su proceso cognitivo, de manera que manifieste su disposición a analizar desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, a enfrentarse a ellos desde diferentes puntos de vista, a trabajar activamente por atribuir los significados y no simplemente a manejar el lenguaje con apariencia de conocimiento. (Ausubel, 2002). Nuevamente es Moreira (2000), quien trata de modo explícito el carácter crítico del aprendizaje significativo, para ello integra los presupuestos ausubelianos con la enseñanza subversiva que plantean Postman y Weingartner (1969, citados por Moreira, 2000 b). Al identificar semejanzas y diferencias y al reorganizar su conocimiento, el aprendiz tiene un papel activo en sus procesos de aprendizaje. Como Gowin plantea, ésta es su responsabilidad, y como Ausubel señala, depende de la predisposición o actitud significativa de aprendizaje. Esta actitud debe afectar también a la propia concepción sobre el conocimiento y su utilidad. Debemos

cuestionarnos qué es lo que queremos aprender, por qué y para qué aprenderlo y eso guarda relación con nuestros intereses, nuestras inquietudes y, sobre todo, las preguntas que nos planteemos.

g. Aprendizaje significativo: Un resumen. Hagamos una síntesis. Aprendizaje significativo es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende. Es subyacente a la integración constructiva de pensar, hacer y sentir, lo que constituye el eje fundamental del engrandecimiento humano. Es una interacción triádica entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículum en la que se delimitan las responsabilidades correspondientes a cada uno de los protagonistas del evento educativo. Es una idea subyacente a diferentes teorías y planteamientos psicológicos y pedagógicos que ha resultado ser más integradora y eficaz en su aplicación a contextos naturales de aula, favoreciendo pautas concretas que lo facilitan. Es, también, la forma de encarar la velocidad vertiginosa con la que se desarrolla la sociedad de la información, posibilitando elementos y referentes claros que permitan el cuestionamiento y la toma de decisiones necesarios para hacerle frente a la misma de una manera crítica, Pero son muchos los aspectos y matices que merecen una reflexión que pueda ayudarnos a aprender significativa y críticamente de nuestros errores en su uso o aplicación.

1.2.3. La teoría de Vigotsky.

a. Principios fundamentales. Se considera cinco conceptos que son fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las

herramientas psicológicas y la mediación. En este sentido se explica cada uno de estos conceptos. Para Vigotsky existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de estas funciones es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer.

b. El desarrollo de habilidades sociales ¿Determinan el éxito académico?

(NAVARRO. -2003-), en su primera conclusión el autor señala: Las limitaciones en el desarrollo de las relaciones sociales genera riesgos diversos, como: salud mental pobre, abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares, historial laboral precario y otros. Dadas las consecuencias a lo largo de la vida, las relaciones sociales deberían considerarse como la primera de las cuatro asignaturas básicas de la educación, es decir, aunada a la lectura, escritura y aritmética. (Guzmán. Soñora. Garcia. Acosta y Arnaz. -2006-), en la investigación titulada Metodología para el desarrollo de habilidades comunicativas en su tercera conclusión señalan: Se ampliarán las relaciones sociales de los alumnos al mejorar su comunicación de forma general, y en su cuarta conclusión tenemos: Las relaciones entre la ciencia y la sociedad ejercen influencias que repercuten significativamente en la solución de los problemas relacionados con el desarrollo de las habilidades comunicativas. Los autores a través de sus conclusiones nos permiten observar la relación que existe entre las habilidades sociales y la comunicación de forma general.

1.2.4. Corrientes psicológicas que sustentan los componentes de las habilidades sociales.

1.2.4.1. La Psicología Conductista.

La Psicología Conductista es una corriente de pensamiento psicológico que presenta tres niveles de organización científica, que se complementan y retroalimentan recíprocamente: el conductismo, el análisis experimental del comportamiento y la ingeniería del comportamiento. Esta última comprende a su vez toda una gama de aplicaciones tecnológicas tanto en el campo de la terapia como de la modificación de conducta. Es la filosofía especial de la psicología como ciencia del comportamiento, entendido éste como la interacción entre el individuo y su contexto físico, biológico y social, cubriendo así un amplio rango de fenómenos psicológicos en los planos lingüístico-cognitivo, emotivo-motivacional y motor-sensorial. La filosofía especial es una filosofía de la praxis. Como tal, surge de las labores mismas del quehacer psicológico y se encarga de discutir sobre los supuestos, extensiones y posibilidades de su dominio teórico y aplicado, así como de fijar posición y fomentar una actitud no reduccionista (ni fisiologista ni mentalista) para buscar soluciones a los problemas de la disciplina (conductismo radical). Supuestos básicos de la psicología conductista: La psicología es considerada una ciencia natural, por lo tanto, utilizará el método experimental, dando por sentado que este es apto para abordar problemáticas humanas. El método experimental se caracteriza por definir operacionalmente las variables, esto es, contrastadas en laboratorio circunscribiéndose al empirismo. Las variables no observables no se admiten dentro del campo de estudio, de allí que el objeto material del conductismo se limite al estudio de la conducta observable. Esto implica que son más valiosos los datos que proporciona un observador externo al fenómeno que la que pueda proporcionar el mismo sujeto al que le suceden las cosas. Supone que los resultados

reproducidos en el laboratorio, se condicen con lo que sucede en condiciones normales. El objeto de las investigaciones de laboratorio no es el de describir la conducta humana sino formular leyes que permitan predecirla. Se rechaza cualquier forma de innatismo: la conducta siempre es aprendida y el Re esfuerzo juega un rol fundamental en el proceso. El planteamiento conductista no se interesa por los hechos de la conciencia, incluyendo en ellos la vida emocional. Con la revolución informática de los años 60, se acentuó el desinterés por la interioridad en el análisis de las emociones. La atención se centró en comprobar cómo la inteligencia procesa la información y en la naturaleza de esta inteligencia.

1.2.4.2. La Psicología Cognitiva.

La psicología cognitiva es una escuela de la psicología que se encarga del estudio de la cognición, es decir los procesos mentales implicados en el comportamiento. Tiene como objeto de estudio los mecanismos básicos y profundos por los que se elabora el conocimiento, desde la percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico. Por cognitivo entendemos el acto de conocimiento, en sus acciones de almacenar, recuperar, reconocer, comprender, organizar y usar la información recibida a través de los sentidos. Está situada dentro de lo que se denomina el hexágono cognitivo junto con la biología, la psicología, la lingüística e incluso la informática. La Psicología Cognitiva estudia científicamente los procesos mentales con el fin de comprender la conducta humana, y ubica a los fenómenos mentales como agentes causales del comportamiento. En la medida que la Psicología Cognitiva se inscribe en un Epísteme más amplia y tiene su origen en la confluencia de estudios proveniente de distintas disciplinas científicas, algunos estudiosos de la cognición prefieren hablar de ciencias cognitivas. Los planteamientos de Howard Gardner en su libro La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva (1988) ya que ha

sido quien mejor sintetizó todo el proceso de confluencias histórico-científicas que dieron nacimiento a las ciencias cognitivas. Gardner define a la Ciencia Cognitiva "como un empeño contemporáneo, de base empírica, por responder a los interrogantes epistemológicos de antigua data, en particular a los vinculados a la naturaleza del conocimiento (de los seres animados e inanimados, de los humanos y de los no humanos). que él va a aplicar principalmente a los esfuerzos por explicar el conocimiento humano. (Gardner, 1988, p.21).

Platón postula que el conocimiento está en el alma humana desde el nacimiento. La función de la enseñanza es traer a la conciencia ese saber innato. Los científicos cognitivistas intentan comprender lo que se conoce (objetos, personas) y a la persona que realiza ese proceso de conocimiento (el aparato perceptual, los mecanismos de aprendizaje, la memoria, la racionalidad). Los modos de representación, son también objetos de estudio de los cognitivistas.

Características de las Ciencias Cognitivas según Howard Gardner.

- ✓ La referencia a las actividades cognitivas de los seres humanos implica concebir representaciones mentales y postular un nivel de análisis separado del nivel biológico o neurológico y del nivel social o cultural.
- ✓ En la comprensión de la mente humana es esencial la computadora electrónica. la computadora constituye el modelo más viable del funcionamiento de la mente humana.
- ✓ La influencia de los afectos o emociones, de los elementos históricos-culturales, el papel del contexto o de los antecedentes en que se desenvuelven determinadas acciones o pensamientos, es dejado de lado en forma deliberada porque según

los científicos cognitivistas complicaría innecesariamente los estudios científicos.

- ✓ Los científicos cognitivos consideran de gran utilidad los estudios interdisciplinarios.
- ✓ El temario y el conjunto de inquietudes de la ciencia cognitiva revelan que está enrolada en la tradición filosófica griega.

1.2.4.3. Habilidades sociales de Martínez. Cuba 2004.

La autora en la tercera conclusión de su investigación se refiere a: el proceso de socialización se lleva en primer lugar por la familia, quien inicia el proceso para la formación de habilidades sociales, lo continua la escuela quien enfatiza y obliga a desarrollar la habilidad más complejas y específicas, simultáneamente a este actúa el propio desarrollo o etapas de la vida de un individuo, lo cual le va proporcionado ciertas exigencias, donde ocupa un lugar importante las relaciones que se establecen con el grupo de amigos. Esta conclusión nos permite observar que las habilidades sociales son adquiridas o aprendidas en las diferentes etapas y escenarios de socialización de la persona.

Funciones mentales. Para Vigotsky hay dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores, son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. el comportamiento derivado de estas funciones es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer. Las funciones mentales superiores, se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, estas funciones están determinadas por la forma de ser de esa sociedad. Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente. El

comportamiento derivado de Las funciones mentales superiores está abierto a mayores posibilidades. El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas.

Habilidades psicológicas. Vygotsky considera que en cualquier punto del desarrollo hay problemas que el niño está a punto de resolver, y para lograrlo sólo necesita cierta estructura, claves, recordatorios, ayuda con los detalles o pasos del recuerdo, aliento para seguir esforzándose y cosas por el estilo. Desde luego que hay problemas que escapen a las capacidades del niño, aunque se le explique con claridad cada paso. La zona de desarrollo proximal es, la distancia entre el nivel real de desarrollo – determinado por la solución independiente de problemas – y el nivel del desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros. Ahora podemos ver la manera en que las ideas de Vygotsky sobre la función del habla privada, en el desarrollo cognoscitivo se ajustan a la noción de la zona de desarrollo proximal. A menudo, el adulto ayuda al niño a resolver un problema o a cumplir una tarea usando apoyos verbales y estructuración. Este andamiaje puede reducirse gradualmente conforme el niño se haga cargo de la orientación. Al principio, quizá se presente los apoyos como habla privada y, finalmente, como habla interna. Dentro de la zona de desarrollo proximal encontramos dos importantes implicaciones: la evaluación y la enseñanza.

Evaluación. Casi todas las pruebas miden únicamente lo que los estudiantes hacen solos, y aunque la información que arrojan puede ser útil, no indica a los padres o maestro cómo apoyar a los estudiantes para que aprendan más. Una alternativa puede ser la evaluación dinámica o la evaluación del potencial de aprendizaje. Para identificar

la zona de desarrollo proximal, estos métodos piden al niño que resuelva un problema y luego le ofrecen apoyos e indicaciones para ver como aprende, se adapta y utiliza la orientación. Los apoyos se aumentan en forma gradual para ver cuánta ayuda necesita y cómo responde. El maestro observa, escucha y toma notas cuidadosamente acerca de la forma en que el niño emplea la ayuda y el nivel de apoyo que necesita. Esta información servirá para planear agrupamientos instruccionales, tutoría entre compañeros, tareas de aprendizaje, trabajos para casa, etc.

Enseñanza. Otra implicación de la zona de desarrollo proximal es la enseñanza, pero están muy relacionadas a la evaluación. Los estudiantes deben ser colocados en situaciones en las que, si bien tienen que esforzarse para atender, también disponen del apoyo de otros compañeros o del profesor. En ocasiones, el mejor maestro es otro estudiante que acaba de resolver el problema, ya que es probable que opere en la zona de desarrollo proximal del primero. Vygotsky propone que además de disponer el entorno de forma que sus alumnos puedan descubrir por sí mismos, los profesores deben guiarlos con explicaciones, demostraciones y el trabajo con otros estudiantes que haga posible el aprendizaje cooperativo.

Herramientas psicológicas. Las herramientas psicológicas son el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores y, dentro de estas, el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales). Las herramientas psicológicas median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. Nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas que usamos para desarrollar esas funciones mentales superiores, ya sean interpsicológicas o intrapsicológicas.

Tal vez la herramienta psicológica más importante es el lenguaje. Inicialmente, usamos el lenguaje como medio de comunicación entre los individuos en las interacciones sociales. Progresivamente, el lenguaje se convierte en una habilidad intrapsicológica y por consiguiente, en una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento. El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Ya no imitamos simplemente la conducta de los demás, ya no reaccionamos simplemente al ambiente, con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia. El lenguaje es la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto, es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento. Además el lenguaje está relacionado al pensamiento, es decir a un proceso mental.

La mediación. Cuando nacemos, solamente tenemos funciones mentales inferiores, las funciones mentales superiores todavía no están desarrolladas, a través con la interacción con los demás, vamos aprendiendo, y al ir aprendiendo, vamos desarrollando nuestras funciones mentales superiores, algo completamente diferente de lo que recibimos genéticamente por herencia, ahora bien, lo que aprendemos depende de las herramientas psicológicas que tenemos, y a su vez, las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que vivimos, consiguientemente, nuestros pensamientos, nuestras experiencias, nuestras intenciones y nuestras acciones están culturalmente mediadas. La cultura proporciona las orientaciones que estructuran el comportamiento de los individuos, lo que los seres humanos percibimos como deseable o no deseable depende del ambiente, de la cultura a la que pertenecemos, de la sociedad de la cual somos parte. En palabras de Vygotsky, el hecho central de su psicología es el hecho de la mediación. El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el

acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas, de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás mediadas por la cultura, desarrolladas histórica y socialmente. Para Vygotsky, la cultura es el determinante primario del desarrollo individual. Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento. La cultura nos dice que pensar y cómo pensar; nos da el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento, por esta razón, Vygotsky sostiene que el aprendizaje es mediado. Para Vygotsky, el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje. El aprendizaje depende de la existencia anterior de estructuras más complejas en las que se integran los nuevos elementos, pero estas estructuras son antes sociales que individuales. Vygotsky cree que el aprendizaje más que un proceso de asimilación-acomodación, es un proceso de apropiación del saber exterior.

1.2.4.4. Zona Proximal de Desarrollo (ZPD).

Este es un concepto importante de la teoría de Vigotsky (1978) y se define como: “La distancia entre el nivel real de desarrollo -determinado por la solución independiente de problemas- y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros. El ZPD es el momento del aprendizaje que es posible en unos estudiantes dados las condiciones educativas apropiadas. Es con mucho una prueba de las disposiciones del estudiante o de su nivel intelectual en cierta área y de hecho, se puede ver como una alternativa a la concepción de inteligencia como la puntuación del CI

obtenida en una prueba. En la ZDP, maestro y alumno (adulto y niño, tutor y pupilo, modelo y observador, experto y novato) trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo, dada la dificultad del nivel. La ZDP, incorpora la idea marxista de actividad colectiva, en la que quienes saben más o son más diestros comparten sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa. En segundo lugar, tenemos ya los aportes y aplicaciones a la educación. El campo de la autorregulación ha sido muy influido por la teoría. Una aplicación fundamental atañe al concepto de andamiaje educativo, que se refiere al proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez. Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues, al igual que estos tiene cinco funciones esenciales: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto que de otro modo serían imposible, y usarse selectivamente cuando sea necesario. En las situaciones de aprendizaje, al principio el maestro hace la mayor parte del trabajo, pero después, comparte la responsabilidad con el alumno. Conforme el estudiante se vuelve más diestro, el profesor va retirando el andamiaje para que se desenvuelva independientemente. La clave es asegurarse que el andamiaje mantiene al discípulo en la ZDP, que se modifica en tanto que este desarrolla sus capacidades. Se incita al estudiante a que aprenda dentro de los límites de la ZDP. Otro aporte y aplicación es la enseñanza recíproca, que consiste en el diálogo del maestro y un pequeño grupo de alumnos. Al principio el maestro modela las actividades; después, él y los estudiantes se turnan el puesto de profesor. Así, estos aprenden a formular preguntas en clase de comprensión de la lectura, la secuencia educativa podría consistir en el modelamiento del maestro de una estrategia para plantear preguntas que incluya verificar el nivel personal de comprensión. Desde el punto de vista de las doctrinas de

Vigotsky, la enseñanza recíproca insiste en los intercambios sociales y el andamiaje, mientras los estudiantes adquieren las habilidades. La colaboración entre compañeros que refleja la idea de la actividad colectiva. Cuando los compañeros trabajan juntos es posible utilizar en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas. La investigación muestra que los grupos cooperativos son más eficaces cuando cada estudiante tiene asignadas sus responsabilidades y todos deben hacerse competentes antes de que cualquiera puede avanzar. El énfasis de nuestros días en el uso de grupos de compañeros para aprender matemáticas, ciencias o lengua y literatura atestigua el reconocido impacto del medio social durante el aprendizaje. Por último, una aplicación relacionada con la teoría de Vigotsky y el tema de la cognición situada es la de la conducción social del aprendiz, que se desenvuelve al lado de los expertos en las actividades laborales. Los aprendices se mueven en una ZDP puesto que, a menudo se ocupan de tareas que rebasan sus capacidades, al trabajar con los versados estos novatos adquieren un conocimiento compartido de procesos importantes y lo integra al o que ya saben. Así, esta pasantía es una forma de constructivismo dialéctico que depende en gran medida de los intercambios sociales”. Para Vigotsky ofrece una gran importancia al rechazar la noción de que “el aprendizaje debe adecuarse al nivel evolutivo real del niño, pues afirma que es necesario delimitar como mínimo dos niveles de desarrollo: el real y potencial. El nivel evolutivo real, o nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, se establece como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo al determinar la edad de un niño utilizando un test. Respecto al segundo nivel, como se demostró que la capacidad de aprender de los niños de idéntico nivel de desarrollo real variaba en gran medida bajo la guía de un maestro, se hizo evidente que el curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia entre el nivel de lo que puede hacer un niño solo y lo que puede hacer con ayuda, es la zona del desarrollo próximo.

Aportes a la educación. Los aportes que se dan en el área sociocultural La cultura ayuda en el desarrollo cognitivo según el aprendizaje que se da y quien lo da, Sin dejar lado la interacción con los demás y lo que le rodea, además de la utilización de diferentes símbolos que nos ayudan en la comunicación. La mediación es una herramienta importante ya que nos ayuda en la comunicación no solo con las personas que nos rodean, sino también por otros medios. Como ser la radio, la televisión el internet, através de diferentes símbolos que nos ayudan a mediar con diferentes personas y de la misma manera poder investigar. El aprendizaje cooperativo ayuda a interactuar con los demás, el poder escuchas y ser escuchados, poder compartir y seguir en apoyo a otra persona que va guiándonos.

Andamiaje. Este tipo de proceso se lleva a cabo cuando el aprendiz interactúa con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, (Interacción entre un sujeto de mayor experiencia y otro de menor experiencia, en la que el objetivo es pasar a un nivel de desarrollo).

Papel del docente. Un mediador del aprendizaje, un mediador de la cultura social e institucional y un arquitecto del conocimiento. El docente ha de considerar que no solo, deberá promover la colaboración y el trabajo grupal, para establecer mejores relaciones con los demás, para aprender más, tener alumnos más motivados, con un aumento de su autoestima y que aprenden habilidades sociales más efectivas como es el saber convivir, la enseñanza debe individualizarse, permitiendo a cada alumno estudiar o trabajar con independencia y a su propio ritmo. Un buen docente, tratará de acortar el camino del alumno, pero no lo recorrerá por él, sabrá dar las pautas necesarias y los elementos para

que sepan lo que les hace falta aprender, teniendo siempre en cuenta el nivel de desarrollo e inclinaciones personales.

Papel del estudiante. En un papel más participativo, dinámico, y práctico, para obtener el aprendizaje, habilidades y aptitudes; para esto, en un papel más participativo, dinámico, y práctico, para la obtener el aprendizaje, habilidades y aptitudes del alumno, con su contexto social, histórico y cultural, apoyado de los conocimientos que ya había adquirido con anterioridad. Una vez que el alumno reconoce ser el constructor de su propio conocimiento, surgirá el aprendizaje significativo, construyendo, nuevos conocimientos, partiendo de los conocimientos que había adquirido con anterioridad. Para que realmente sea aprendizaje significativo, el alumno, construye su conocimiento porque está interesado en ello, hay congruencia y decide aprender.

Aportes del grupo.

- Vigotsky trabaja con sujetos con necesidades especiales, fue otra fuente teórica, metodológica y práctica para sustentar su teoría científica.
- Vigotsky propone una nueva educación social especial para integrar a toda la comunidad educativa.
- El docente ya no tiene que ser tradicionalista, sino que tiene que ayudar al niño a ser sociable y de esa manera poder tener diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- El contexto social, la interacción y la participación son muy importantes para la educación para un mejor desempeño en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Tomar diferentes estrategias para la construcción de un conocimiento social en el niño
- Plantear la comunicación y la interacción social en el niño.

1.2.4.5. Estrategias metodológicas.

La Didáctica se define como la disciplina que tiene por objeto cumplir con la misión de dirigir la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual puede resumirse como el arte de enseñar. En este sentido este arte de enseñar tiene toda una serie de elementos básicos, comunes a las diferentes disciplinas. Cuando la didáctica se particulariza, entonces estamos hablando de la metodología de la enseñanza. En la actualidad la metodología de enseñanza no implica como el término etimológico sugiere, el estudio de los métodos de enseñanza, sino un despliegue de métodos y medios que servirán de soporte material a la información asociada a los contenidos o estrategias metodológicas. Las estrategias metodológicas constituyen el conjunto de modos o formas de dirigir o conducir las operaciones de enseñanza-aprendizaje. para solucionar problemas y demandas académicas, teniendo en cuenta los principios didácticos. Son las grandes modalidades que adopta la enseñanza y constituye la forma en que se orienta el aprendizaje. Entre los principios didácticos básicos o generales tenemos:

- Principio de la cientificidad. Los métodos pedagógicos reflejan íntima vinculación con los métodos científicos. La metodología de la enseñanza que se emplea estará fundamentada científicamente.
- Principio de la vinculación de lo concreto y lo abstracto.
- Principio de la accesibilidad y asequibilidad. Lo posterior se basa en la anterior, todo se ordena, según la medida: capacidad intelectual, memoria, lenguaje.
- Principio de la vinculación de la teoría con la práctica. Se enseñará todo lo que se puede aplicar.
- Principio de la evaluación de la solidez de los conocimientos.

- Principio de la actividad o el trabajo independiente de los estudiantes bajo la conducción del maestro.

Aplicar una estrategia metodológica significa organizar una secuencia sistemática de acontecimientos que nos encaminen al logro de capacidades y competencias anticipadamente planificadas. Una estrategia metodológica válida para algunos alumnos podría resultar ineficaz para otros. Es preciso reconocer los diferentes estilos de aprendizaje, niveles de conocimientos, ritmos, actitudes, experiencias, necesidades e intereses de los alumnos. Las estrategias metodológicas están conformadas por:

- a) **Método.** Alves de Mattos nos ofrece la siguiente definición:....es la organización racional de los recursos disponibles y de los procedimientos más adecuados para alcanzar determinado objetivo, de la manera más segura, económica y eficiente. El método didáctico es la mejor manera en que el docente conduce el aprendizaje de sus alumnos para alcanzar con seguridad y eficacia los objetivos previstos.
 - **Procedimientos.** Es el conjunto de medios prácticos que se emplean en la aplicación del método. Los procedimientos son categorías, conceptualmente, inferiores al método y superiores a las formas y los modos.
 - **Técnicas.** Ezequiel Ander- Egg afirma que son respuestas al cómo hacer para alcanzar un fin.
- b) **Forma.** Las formas didácticas o del aprendizaje se refieren al aspecto bajo el cual el docente presenta el tema o la actividad para dirigir el aprendizaje de sus alumnos. La forma es el procedimiento en acción.
 - **Expositiva.** Conocida como forma discursiva o disertativa u oral. El docente habla y el alumno escucha. La relación docente-alumno es vertical. sus

modalidades son discursiva, narrativa, descriptiva y explicativa. Sus modalidades son: discursiva, narrativa, descriptiva y explicativa.

- **Interrogativa.** La forma interrogativa (dice la doctora Clotilde Guillén de Rezzano), es útil cuando hay que ayudar a salvar una dificultad, fijar la atención sobre un aspecto o elemento esencial que el niño descuida. Desde este punto de vista tiene amplia utilidad en el período de la adquisición del conocimiento, ayudando, dirigiendo la observación, la experimentación y el análisis, así como guiando la síntesis y la generalización en el período de la elaboración y asimilación. (Guillén, 1971, pp.27). Puede ser: catequística y dialogada o socrática.
 - **Mixta.** En la práctica las formas expositiva e interrogativa no se emplean independientemente, sino que se combinan, puede predominar una de ellas.
 - **De debate.** Llamada también de discusión o deliberativa consiste en que los alumnos de una clase examinen con sentido crítico un asunto y expresen libremente sus opiniones, actuando el docente como moderador.
- c) **Modo.** Los modos didácticos son las diversas maneras cómo los alumnos participan en la realización de su aprendizaje. Se refieren al manejo de los grupos de alumnos y su distribución en el aula.
- **Individual.** Encara la enseñanza tomando a cada alumno por separado. Las investigaciones de la Psicología Diferencial han evidenciado que no existen dos individuos iguales y que los alumnos de una clase difieren en cuanto al grado de madurez, el nivel de inteligencia, las aptitudes especiales, la preparación escolar, la riqueza del vocabulario, la resistencia a la fatiga, el ritmo del trabajo, amén de las actitudes, ideales, intereses y normas habituales de conducta (Herrera citado en Aliaga, 1990. Pág. 197).

- **Simultáneo.** Cuando el docente dirige, directa o simultáneamente el aprendizaje de una sección formada por alumnos de similar capacidad mental, edad y prerrequisitos para el aprendizaje.
 - **Grupal.** Consiste en que el docente divide la sección en tantos grupos como sea necesario. Cada grupo tendrá un responsable elegido entre sus miembros, cuyo cargo será rotativo. El profesor reglamenta el trabajo grupal, estimula y monitorea el desempeño y brinda el apoyo necesario cuando sea necesario.
- d) **Medios y materiales.** Los medios constituyen los canales a través de los cuales se comunican los mensajes. Estos medios pueden ser. La palabra hablada, la escrita, el teatro, el modelaje, los títeres, la danza, etc.

Los materiales didácticos o recursos auxiliares de la enseñanza-aprendizaje es todo recurso de que se vale el docente para objetivar o ilustrar su clase. Mauro Herrera Calderón los clasifica en:

- **Objetos reales o recursos auxiliares naturales,** que forman conceptos o ideas concretas por observación directa. como: plantas, animales, objetos, accidentes físicos, acuarios, terrarios, archivos, libros, rocas, etc.
- **Representaciones o recursos auxiliares artificiales,** que dan lugar a la formación de conceptos o ideas abstractas por observación indirecta. Ejemplo: láminas, dibujos, modelos, mapas, carteles, tarjetas. Son: Plásticas o maquetas, que son cuerpos sólidos tridimensionales que representan un objeto ya sea en yeso, madera, arcilla, plástico o cualquier material moldeable, algunas reproducen, incluso, los movimientos de los objetos representados permitiendo observar el funcionamiento de los mismos, se usan en Anatomía, Biología, etc. Fotográficas, que son representaciones planas que reproducen en forma exacta, pero reducida al aspecto externo de los objetos y por un solo lado. Gráficas,

que son las figuras planas que emplea el maestro como mapas, carteles, planisferios, etc.

- **Proyecciones**, que son en la actualidad más usadas debido a que la percepción se da a través de la vista y del oído. Pueden ser fijas y animadas. Las fijas se clasifican en opacas (grabados de libros y revistas) y diapositivas, filminas o slides. También tenemos los vídeos, películas, cine, etc.

El lenguaje que usa el profesor para transmitir mensajes a sus alumnos dentro y fuera del aula es el lenguaje didáctico, que es el principal instrumento para la enseñanza. Se distingue tanto del habla popular, como del lenguaje solemne e impresionante del orador. El lenguaje del docente podría situarse en el plano intermedio entre estos dos extremos. Debe ser un lenguaje sencillo, pero correcto, adecuado, claro y preciso, de tal manera que se constituya para sus alumnos en un modelo digno de ser imitado, porque toda sesión de enseñanza – aprendizaje a la vez que tiene una finalidad instructiva, tiene también la misión de formar la personalidad de los alumnos inculcándoles hábitos, destrezas, valores y habilidades que le sean de utilidad en su vida diaria. Muchos alumnos muestran disposición para alcanzar la competencia comunicativa y lo logran, la mayoría demuestra que las ideas que ellos tienen son muy buenas, pero al momento de manifestarlas oralmente no encuentran las palabras adecuadas. Este primer problema se amplía cuando, después de su desempeño oral necesitan plasmar por escrito todos los textos elaborados oralmente. Se enfrentan a las normas de redacción, de los signos de puntuación, ortografía... Las diferentes categorías didácticas antes mencionadas se encuentran ilustradas en el libro *Métodos y técnicas de aprendizaje* de José Gálvez Vázquez de la manera siguiente: El método es el camino por donde vamos a recorrer. El procedimiento será el vehículo en el que nos desplazaremos. La forma, son los preparativos para el viaje. El modo será cómo va el viajero dentro del vehículo. La

técnica serán los cuidados y prevenciones que se tienen para realizar el viaje al acomodarse en el vehículo, evitar el roce de las ramas de los árboles. (Gálvez, 2000, pp. 315).

1.3. Antecedentes.

a. A nivel internacional.

Martínez . C. (2006), en su artículo científico: El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Universidad del Norte de Colombia, cuestiona a algunos científicos que consideran que el método de casos presenta problemas de fiabilidad y validez y manifiesta... “la información existente sobre la utilización del método de estudio de caso en investigación científica y sobre la forma como debe realizarse el análisis inductivo de datos cualitativos es bastante escasa. Además, el método de estudio de caso ha sido muy cuestionado por algunos autores”. (Stoeker, 1991; Venkatraman & Grant 1986, Rouse & Daellenbach, 1999; Bower & Wiersema, 1999), quienes consideran “que su prestigio es bajo, que no suele considerarse como una buena estrategia para realizar investigación científica, y que el método de estudio de caso presenta problemas de fiabilidad y validez, debido a lo cual en la investigación empírica se utilizan básicamente métodos cuantitativos. De esta manera, la mayoría de investigadores que usan el método de estudio de caso lo hacen bajo incertidumbre. Posiblemente, debido a la poca importancia que se le ha dado en algunos textos relacionados con el tema”. Por ejemplo, en la quinta edición del texto de Rossi y Freeman (1993) sobre investigación no se menciona el estudio de caso como método de investigación. De manera similar, la quinta edición del texto *Research Methods in Social Relations* de Kidder et al. (1986) sólo se refiere al estudio de caso como una técnica con un papel bastante limitado en la investigación, con un diseño pre experimental (Yin, 1993:40). “No obstante, el método de estudio de caso es una

herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios”. (Yin, 1989). “Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos”. (Chetty, 1996).

Por otra parte, Yin (1994, citado en Chetty (1996) argumenta que “el método de estudio de caso ha sido una forma esencial de investigación en las ciencias sociales y en la dirección de empresas, así como en las áreas de educación, políticas de la juventud y desarrollo de la niñez”. estudios de 168 pensamiento & gestión, 20. Universidad del Norte, 165-193, 2006 Piedad Cristina Martínez Carazo familias, negocios internacionales, desarrollo tecnológico e investigaciones sobre problemas sociales. De manera similar, Chetty (1996) indica que tradicionalmente el estudio de caso fue considerado apropiado sólo para las investigaciones exploratorias. Sin embargo, algunos de los mejores y más famosos estudios de caso han sido tanto descriptivos (Whyte’s ‘Street Corner Society, 1943) como explicativos. En este contexto, Eisenhardt (1989) ha identificado otros usos de este método en la descripción (Kidder, 1982), en la contrastación de teoría (Pinfield, 1986; Anderson, 1983) y en la generación de teoría (Gersick, 1988; Harris & Sutton, 1986). Lo anterior se convierte entonces en la principal motivación para la elaboración de este artículo, cuyo propósito principal está orientado a proporcionar una descripción detallada sobre el proceso de investigación cualitativa. Específicamente, se pretende demostrar tanto las características claves como el valor, el beneficio y la utilidad práctica que el método de estudio de caso ofrece a los

investigadores de cualquier área del conocimiento, como estrategia metodológica de la investigación científica.

Muñoz. C. (2011), en su artículo científico: El método de estudio de casos en la enseñanza universitaria: consideraciones generales, propuesta de trabajo y materiales para el desarrollo de un taller, concluye que el método de casos es una metodología aplicable principalmente en el análisis de fenómenos sociales y educativos. En su definición, Stake (1998, p. 11), refiere que es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. La metodología de estudios de caso está diseñada para aquellos investigadores que desean profundizar el estudio de una situación determinada en particular. De acuerdo a Bell (2005) esta metodología brinda la oportunidad de estudiar a profundidad una parte de cierto problema con un tiempo que generalmente es limitado. Como sujetos de análisis puede tenerse a un fenómeno, una persona, un evento o caso muy concreto, donde el análisis deberá realizarse dentro del medio ambiente en que se desenvuelve el objeto de estudio. (Muñoz, 2011).

Stake (1998) define tres tipos de estudios de caso:

- Intrínseco, que es denominado así porque interesa conocer algo en particular que en sí es relevante, o bien, porque existe una necesidad expresa de llevar a cabo el estudio. Es decir, se decide realizarlo porque obtendremos información directa de su aplicación, no porque contribuirá a la comprensión de otros casos o de alguna problemática más general. Para este propósito se utiliza el siguiente tipo de estudio de caso, que el autor denomina como instrumental.
- Instrumental: Se lleva a cabo para indagar sobre una cuestión más general que, mediante el estudio de un caso, puede aportar elementos de análisis interesantes

para entender una problemática en conjunto que no sólo involucra el caso específico que se estudia.

- Colectivo: Se diferencia del instrumental debido a que se enfoca en el estudio simultáneo de varios casos con la misma problemática o situación, pero en diversas personas, familias, empresas, o cualquier otro sujeto de estudio. La intención aquí es utilizar cada caso como un instrumento para conocer la situación en su conjunto, sobre un mismo aspecto.

Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2007) clasifican los diseños de estudios de caso en: experimentales, como los aplicados en el campo de la medicina; no experimental transeccional, que implica estudiar un caso en un momento determinado o longitudinal, por ejemplo, donde se estudia un caso a través del tiempo o en distintos periodos. Es conveniente mencionar que la clasificación acerca de los tipos de estudios de caso varía de acuerdo a cada autor.

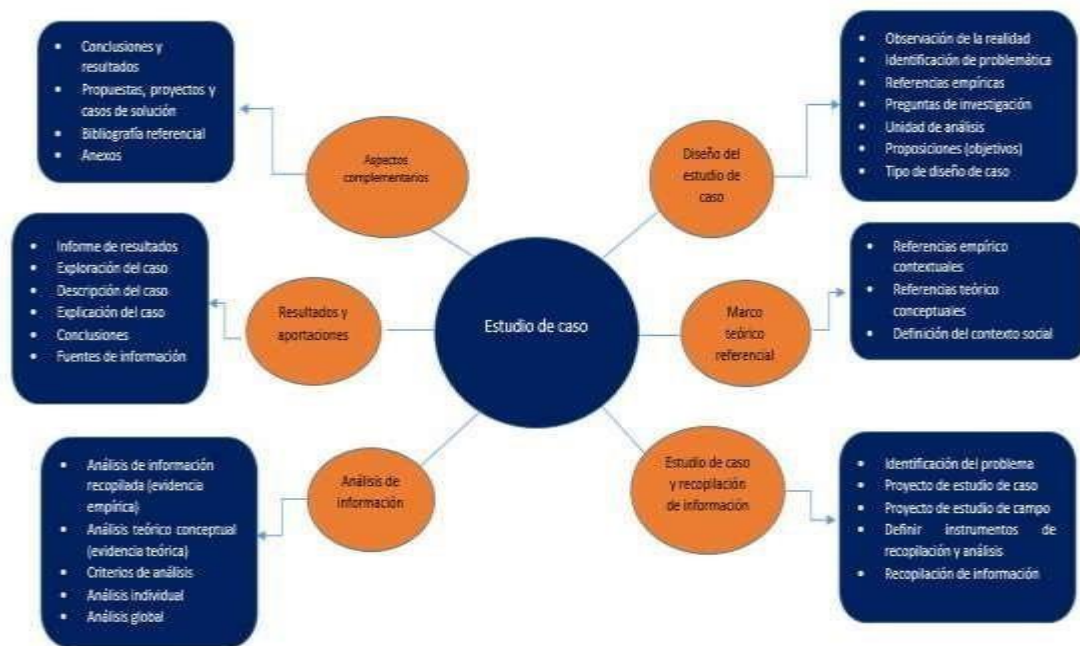
Independientemente de la clasificación que los autores sobre el tema realizan, el tipo de estudio de casos quedará determinado por la naturaleza del objeto de estudio y los propósitos que se persiguen al plantear el diseño metodológico.

El estudio de casos no es una simple descripción de un evento o situación específica, sino que “como en toda investigación, se recogen pruebas sistemáticamente, se estudia la relación entre variables y se planifica metódicamente la indagación” (Bell, 2005: 22).

A continuación, presentamos de manera esquemática el planteamiento de una investigación utilizando estudio de casos, elaborado por Muñoz (2011).

Ver figura.

“Planteamiento de una investigación consistente en un estudio de caso”.



“Figura tomada de: Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Pearson Educación”.

Una vez que el investigador selecciona un caso, se dedica a observar, indagar y preguntar. El estudio de caso pretende identificar aquellas características que son comunes a otras situaciones, pero también las que hacen de ese caso en particular algo distinto. El propósito consiste en demostrar cómo estas características influyen de una u otra forma en un sistema, conjunto de personas o eventos con características similares. Como técnicas de recolección de datos generalmente se utilizan las encuestas y la observación, sin embargo, el estudio de casos no excluye a ninguna, por lo que el investigador podrá seleccionar las que mejor se adapten a su trabajo. (Bell, 2005).

b. A nivel nacional.

Príncipe. E. (2015). En su tesis: Método de estudio de casos y comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Virgen del Carmen, manifiesta que en pleno siglo XXI no es raro escuchar a niños y jóvenes que no les gusta la lectura, por ello, muchos tienen grandes dificultades para estudiar y por esa razón fracasan.

Actualmente, la práctica de la lectura como comportamiento habitual es escasa y deficiente, es muy raro ver que los estudiantes, en general, estén muy animados cuando tienen que leer, más aún, cuando éste es un texto extenso. Esta situación de poca dedicación a la lectura, así como deficiencias en la comprensión ocurre en todos los niveles y estratos sociales de nuestro país. Con el transcurrir del tiempo, la lectura ha perdido la debida importancia en nuestras vidas; ya sea por falta de hábito, por influencia de los medios de comunicación, los avances de la ciencia y tecnología, pobreza, así como también, la errónea concepción de lo que es lectura y hasta las tradicionales formas de enseñanza (se concibe a esta, como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas). Muchas personas hacen diversas tareas sin siquiera hacer uso de la lectura, es decir, que para desempeñarse en sus trabajos no les es necesario leer, ya que basta con un copiar y pegar para tenerlo todo listo. Al respecto, Alliende (1986) señalan que, con la invención de la imprenta, la lectura se convirtió en el principal vehículo de la información, la cultura y el entretenimiento; la misma que ha tenido un gran decaimiento con la reproducción mecánica de la imagen fija, primero; y la imagen móvil y acompañada de sonido, después. Así también, Lozano (1996 16) de comics, novelas rosa, de aventuras policiales, pornografía, etc., fenómeno ante el cual la educación formal se ve impotente de superar. “Durante los años 80 y 90 en nuestro país, se enseñaba la lectura a través de métodos sintéticos o fonológicos que van de lo simple a lo complejo; el cual tiene dos posibilidades de enseñanza; enseñar la letra o enseñar el sonido. En nuestras escuelas los docentes iniciaban en la lectura a los niños con el alfabeto, para luego ir pasando a unir las consonantes con las vocales y luego, a la unión de sílabas y palabras hasta llegar a la formación de oraciones, párrafos y textos. En cuanto a comprensión lectora, los docentes sólo establecían preguntas cerradas al alumno, en donde sólo respondía sin hacer el menor esfuerzo por comprender lo que

leía; es decir, las respuestas estaban dadas explícitamente en el texto. Hoy en día esta situación no ha cambiado mucho, pues la mayoría de los profesores siguen haciendo uso de este método, aunque, hay instituciones educativas en donde los profesores trabajan con métodos globales o analíticos los cuales parten del estudio de la palabra, textos u oraciones para aprender los sonidos o letras del abecedario.

Al respecto Silva (2006) sustenta: El docente evaluaba la lectura de sus alumnos de manera repetitiva y automática, tratando acerca de la información explícita del texto; sin tener suficientemente en cuenta la comprensión del significado global de aquello que se leía, así como de las inferencias que los estudiantes deberían realizar para llegar a esa comprensión global. Es decir, el Método Tradicional aplicado en las aulas no lograba mejorar las capacidades lingüísticas de nuestra niñez, ni motivar al gusto por la lectura. Ahora, con el transcurso del tiempo, esta situación no se ha logrado cambiar en la mayoría de las Instituciones Educativas principalmente en las estatales. Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación (2010), identificó una serie de problemas en o para la comprensión. Entre ellos, que los niños y niñas tienen dificultades para establecer relaciones entre las ideas existentes en un texto, localizar información y reconocer las ideas más importantes, considerando que esto podía deberse a que por lo general reciben como estímulo de lectura textos fragmentados o resúmenes. En la misma línea, que los niños muestran dificultades para realizar tareas sencillas relacionadas con un nivel de comprensión inferencial. En el proceso de enseñanza aprendizaje de lectura y escritura observaron que la mayoría de clases son expositivas, están dirigidas por las profesoras y los alumnos tienen escasa participación espontánea (entendiendo como espontáneo algo que se hace sin necesidad de una solicitud de la profesora, esto es, sin ser una respuesta a una pregunta, por ejemplo). Asimismo, los temas de las clases dan cuenta de un estilo más bien tradicional pues están orientadas a la enseñanza o refuerzo de una variedad de

letras, fonemas, sílabas y familias silábicas particulares y, por lo general, la gran mayoría de profesoras no estimulan la participación espontánea de sus alumnos ni los invitan al diálogo y al debate, sino más bien les hacen preguntas concretas, directas, cerradas, a las cuales se contesta con respuestas cortas, simples, que no implican ni demandan un nivel importante de pensamiento y razonamiento. En pocas ocasiones los niños plantean preguntas, dudas, opiniones, o expresan ideas propias, etc. Incluso en ciertas ocasiones en que se les solicita por ejemplo dictar palabras u oraciones, éstas, son copias o remedos típicos de los libros y ejercicios. En la actualidad el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura; mientras que algunos profesores parten de experiencias comunicativas reales y de interés para los alumnos, como alguna situación o evento que esté ocurriendo en esas fechas o con alguna actividad que guste a los niños como canciones, poemas o pequeñas historias, otro grupo de profesores empieza directamente planteando la temática de la clase y ejercicios o ejemplos para trabajar ese tema. En el terreno de la Educación Primaria, principalmente en la I.E. Virgen del Carmen, los problemas con la lectura son evidentes, los alumnos presentan mucho desinterés por la lectura, una entonación incorrecta, desatención a los signos de puntuación, voz demasiado baja y falta de retención, leen deletreando y cortan las palabras; así también, son muy pocos los estudiantes que leen con gusto o por placer. Por otro lado, los padres de la mayoría de los niños los dejan que se guíen solos, pues se centran en el trabajo y en el sustento del hogar, en los cuales permanecen todo el día y no apoyan o motivan a sus niños a leer o que desarrollen algún trabajo domiciliario. Todo esto y la falta de orientación adecuada en el proceso de lectura repercuten de manera negativa cuando tienen que leer o estudiar otros temas o materia de estudio la cual afecta al rendimiento académico del niño. Respecto a esto, Allende (1994), expresa

- La lectura le permite al individuo captar los contenidos culturales en forma articulada.

Es una actividad que constituye, a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo de las otras fases del currículum y nos sirve para poder aprender, es decir, la lectura se utiliza como instrumento para la adquisición de las otras asignaturas, es una fuente de información. Según Santana (2010): la lectura es una herramienta más que posee el ser humano, poderosa para aprender y enseñar. La consecuencia mayor de esta situación es que la lectura, para el niño, está asociada al hastío y al aburrimiento; por una parte, por la falta de variedad de textos y por otra, porque tienen que aprenderlos de memoria; aun cuando en muchos casos estén fuera de sus posibilidades cognitivas. El hábito de leer no es innato. El hombre no llega al mundo apreciando los libros; esa es una capacidad que se desarrolla con la práctica y como consecuencia de un modelo de conducta que se le propone. Los investigadores brasileños Sandroni y Machado (2013), señalan que no se puede llamar hábito de lectura a un ligero coqueteo con este o aquel libro, un hábito no es algo circunstancial o transitorio. No se debe confundir con una moda ni con una tendencia o inclinación pasajera. Es una costumbre enraizada, una conducta incorporada con carácter cotidiano a nuestra existencia, una exigencia, algo de lo cual nos resulta difícil prescindir.

Gonzales. M. (2012), en su tesis: Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora, manifiesta que la comprensión lectora es uno de los temas que ha generado un gran número de investigaciones en la última década, fundamentalmente motivadas por los preocupantes resultados de los estudiantes peruanos en las pruebas del Programa PISA. Desde la perspectiva de investigación del currículum, el tema adquiere importancia no solo porque es una capacidad expresa del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, (MINEDU 2009) en el área de Comunicación, sino porque, al ser un factor del desarrollo cognitivo, está directamente relacionado con el aprendizaje. (Cairney 1992:10; González 2004:16; Solé

2000: 37-40) y, en términos de la enseñanza, con uno de los saberes necesarios para la educación del futuro (Morin 2001: 98-99). de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Además, es un tema de vital importancia en Educación porque, al ser una de las capacidades del lenguaje, es una de las herramientas lingüísticas del pensamiento. (Vigotsky 1998) y uno de los factores que determina el desarrollo cognitivo y, en consecuencia, el aprendizaje. Una de las líneas de investigación trabajadas por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) es “el de la evaluación y medición del nivel de comprensión lectora; ella nos muestra, por ejemplo, que en la cuarta Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil del año 2004 solo el 12% de los alumnos del tercer grado de secundaria y el 9,8% de los de quinto, alcanzaron el nivel de suficiencia en comprensión lectora. (MINEDU 2005). En el caso de la institución educativa en la cual realizamos esta investigación, los resultados de su participación durante los años 2008, 2009 y 2010 en la prueba de Evaluación de habilidades académicas para la vida universitaria que aplica la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) a diversas instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana muestran, consecutivamente, que el rendimiento promedio del 65,6% de los alumnos evaluados es insuficiente y deficiente en la comprensión lectora interpretativa y crítica consecutivamente los años 2008, 2009 y 2010 como se muestra en el Anexo N°1. Nos preguntamos el porqué de estos preocupantes resultados, ¿qué factores afectan el desarrollo de la comprensión lectora?, ¿acaso se trata fundamentalmente de un problema de falta de hábito de lectura en los estudiantes?, ¿es un problema de estrategias para su desarrollo?, ¿cuál es la cobertura curricular respecto a esta capacidad?, ¿de qué forma la mediación docente interviene en su desarrollo?, ¿desde qué concepciones intervienen los docentes para el desarrollo de dicha capacidad? Y muchas interrogantes más, aún no resueltas, que justifican seguir

investigando esta temática desde diferentes perspectivas. La comprensión lectora, al ser una capacidad, requiere para su desarrollo, como lo sostiene Monereo, de un conjunto de experiencias que tienen que ser realizadas en entornos culturalmente organizados (2004); entornos como el de una sesión de aprendizaje, un plan lector, etc. en los que los docentes toman decisiones, por ejemplo, sobre el qué, para qué y cómo enseñar. Se supone que para tomar dichas decisiones los docentes se guían de sus conocimientos y experiencias. Los conocimientos de los docentes están constituidos, por un lado, por las teorías explícitas adquiridas explícitamente durante su formación y; por otro, por conocimientos que resultan de sus experiencias continuas y difusas, que permanecen implícitas componiendo conjuntos relativamente integrados con un cierto grado de consistencia interna. (Rodrigo y Correa 1999) y que, en el marco interpretativo de las concepciones sobre el aprendizaje, se les denomina teorías implícitas. (Pozo y Scheuer 1999). La importancia de distinguir ambos tipos de conocimientos o teorías es conocer la función que cumplen en el desempeño de los docentes; mientras las teorías explícitas, basadas en descubrimientos científicos, les permiten validar inter subjetivamente conocimientos; las implícitas, organizan los conceptos subjetivos que guían el modo de cómo actúan. (Buckmann 2005:2). Por ejemplo, cómo interpretan, deciden y actúan en la práctica, esto es, cómo seleccionan libros de texto, toman decisiones, adoptan estrategias de enseñanza, evalúan el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc. (Marrero 1993: 244). Si la capacidad de comprensión lectora tiene deficiencias en el desarrollo de nuestros estudiantes, sería muy importante conocer, por un lado, el tipo de experiencias que están realizando en las sesiones de aprendizaje y, por otro, conocer las teorías implícitas de los docentes que guían la planificación y ejecución de la enseñanza de la comprensión lectora en dichas sesiones. La razón es simple, todos los que están comprometidos con la educación buscan cambiar la situación de deficiencia de la

comprensión lectora en nuestros alumnos. Se ha planteado muchas soluciones, entre las más radicales el cambio conceptual de los docentes, pero ese cambio, como lo sostiene Pozo, requiere modificar sus teorías implícitas. (2008: 408). Esa modificación es un complejo proceso meta cognitivo que comienza en el explicitación de las teorías implícitas y llega al nivel de conciencia y reflexión sobre ellas. Como el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora es responsabilidad del área de Comunicación, son las teorías implícitas de los docentes de dicha área las que habría que explicitar para iniciar un proceso de cambio o mejora de la capacidad referida. De este modo surgió la pregunta que guía esta investigación: ¿Cuáles son las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión de los docentes del área de Comunicación? Al indagar si existían investigaciones al respecto, “encontramos que la comprensión lectora ha sido investigada desde diferentes modelos teóricos (Alexander and Fox 2004; Cairney 1992: 28-29) y desde sus diferentes componentes como: las estrategias, la motivación, la medición del nivel de comprensión, etc., pero muy pocas relacionadas con las teorías implícitas. En el campo internacional, niveles de re descripción representacional, ya sea en códigos verbalizados u otras formas de explicitación (Pozo y Scheuer 1999: 89-91). La teoría de la re-descripción representacional o modelo RR de Karmiloff Smith (1999: 17:21) sostiene que la información implícita se convierte en conocimiento explícito pasando por diferentes niveles de explicitación, en el que el más alto es denominado nivel tres (E3), el cual implica, en el continuo de lo implícito a lo explícito, un grado superior de conciencia. (Makuc 2008: 412) y en consecuencia puede ser verbalizado. Por esta razón se utiliza la entrevista como técnica en nuestro diseño metodológico. La investigación se justifica en la línea de Diseño y desarrollo curricular porque, como lo sostiene (Revilla 2009: 4), pensar en el desarrollo del currículo implica mirar con detenimiento las condiciones para llevarlo a la práctica, asegurar esa puesta en marcha y

realización del mismo. En este proceso es muy importante el papel de los docentes, pues son ellos quienes finalmente traducen el diseño en realidad. Metodológicamente, esta investigación tiene un nivel exploratorio, es de tipo descriptivo, sigue un enfoque cualitativo y aplica el método de estudio de caso múltiple para alcanzar su objetivo”.

c. A nivel local.

Paz. J. (2015), en su tesis Implementación de un sistema interactivo para contribuir a mejorar el nivel de rendimiento académico en la asignatura de matemáticas de los estudiantes del segundo grado de educación primaria en la Institución Educativa N° 11037, manifiesta que actualmente nos encontramos inmersos en una realidad de permanente cambio como resultado de la globalización y de los crecientes avances de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones. Estar preparados para el cambio y ser protagonistas del mismo exige que todas las personas desde pequeñas, desarrollen capacidades, conocimientos y actitudes para actuar de manera asertiva en el mundo y en cada realidad particular. En la educación surgen necesidades explícitas y entre ellas tenemos el esfuerzo por alcanzar mayores y mejores logros educativos por parte de la población, como también existe la necesidad de un mayor soporte de las tecnologías de información y comunicaciones, debido a que ha evolucionado en función de los desarrollos tecnológicos en el campo de la informática y los medios telemáticos. El uso del software educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje permite mejorar en el ser humano las destrezas cognitivas. De igual manera este tipo de sistema facilita el trabajo en grupo, provee soporte a las actividades del docente; en un sentido más amplio, mejora las habilidades del pensamiento y la resolución de problema. Es un producto tecnológico para apoyar procesos educativos, dentro de los cuales se concibe como uno de los medios que utiliza quien enseña y quien aprende, para alcanzar determinados propósitos, Ahora, hablando de la educación en el Perú, ésta no se

encuentra en los niveles internacionales deseados, las actividades estratégicas de la enseñanza-aprendizaje en particular, es deficiente, este problema se mantiene desde mucho tiempo atrás y se expresa en la cantidad considerable de estudiantes desaprobados en los colegios debido, entre otras causas, a la escasa preparación en recursos y metodologías de enseñanza, que se limitan a clases expositivas, donde la poca o nula participación de los estudiantes produce un pobre rendimiento formativo en ellos, también destaca la falta de actualización e innovación en temas de enseñanza. Este hecho se confirma y ratifica mediante la Evaluación del Rendimiento Escolar, que ubica a nuestro país en el último lugar en Matemática. UNESCO (2002).

Así también El Centro de Investigación y Servicios Educativos del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, comenta que un factor determinante que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje y que repercute en el rendimiento de los alumnos es el escaso número de medios y materiales didácticos: textos, medios audiovisuales, ordenadores, etc., los pocos existentes en los centros educativos de los departamentos se le da un uso inadecuado. (El Centro de Investigación y servicios educativos, CISE 2005). Analizando los resultados de las Evaluaciones Censales de Estudiantes en una escala nacional entre los años 2008-2011, podemos apreciar los siguientes resultados: “primero, que los estudiantes que se ubican en el nivel 2, son aquellos que lograron los aprendizajes esperados, sin embargo este nivel muestra un porcentaje bajo en comparación a los otros niveles, segundo los que se encuentran en el nivel 1, son los que no lograron los aprendizajes esperados al finalizar segundo grado y todavía están en proceso de lograrlo, pues estos son los que solamente responden las preguntas más fáciles de las evaluaciones, obteniendo así una variación de porcentajes, ya que para el año 2008 se apreciaba un 35.9%, para el 2009 un leve aumento con un 37,3%, mientras que para el 2010 este porcentaje vuelve a disminuir a

un 32.9%, volviendo a aumentar a 35.8% en el año 2011 en el transcurso de estos cuatro últimos años. Tercero, los que están por debajo del nivel 1 son los que al finalizar segundo grado no lograron los aprendizajes esperados, y a diferencia del nivel 1, estos estudiantes tienen dificultades hasta para responder las preguntas más fáciles de las evaluaciones. En este nivel tenemos los siguientes porcentajes, para el año 2008 un 54.7%, para el 2009, 49.2%, en el 2010 esto sufre un incremento pues se eleva a un 53.3%, y para el último año, 2011 desciende a un 51.0%. A nivel regional, departamento de Lambayeque, pusieron en evidencia la existencia en el sistema educativo de problemas importantes de equidad y calidad reflejados en los logros de los estudiantes en Matemática, puesto que los porcentajes obtenidos en el nivel 1 y 2 varían de acuerdo en el transcurso de los años, siempre manteniendo un mínimo porcentaje en el nivel 2, los datos obtenidos para el nivel 1 señalan que entre los años 2008, 2009, 2010, 2011 los resultados son 39.0%, 39.8%, 36.1%, 41.2% respectivamente, y por debajo del nivel 1 siempre teniendo los más altos porcentajes causante una gran preocupación para la región Lambayeque. El aprendizaje de las ciencias matemática en la educación primaria del país, es deficiente. Esto se expresa en la cantidad considerable de estudiantes desaprobados en el departamento de Lambayeque representa aproximadamente el 53% del universo de los desaprobados en los diversos grados de la educación primaria. (Delgado et all. 2002). En Logros de Aprendizaje al finalizar el tercer ciclo 2010. La Región de Lambayeque ha logrado que casi la totalidad de la población de 6 – 11 años esté matriculado en el sistema educativo, mostrando un indicador porcentual de 97.9%, dentro de ello se puede observar que el 76.4% logra concluir el nivel primario. Asimismo, se puede observar el gran déficit de rendimiento que posee dicha población en algunas áreas académicas, tal y como es el caso de Matemática el cual muestra solo un 11.4% de rendimiento obtenido entre los alumnos

que cursan el 2do grado, mientras que éste mismo déficit también se puede observar en los alumnos de 6° grado de primaria, el cual tiene un indicador de 13.2% de rendimiento. También podemos observar que el Departamento de Lambayeque, obtiene uno de los más bajos índices de rendimiento en el área de Lógico Matemática en comparación con otras regiones de similar nivel de pobreza, pues posee el 8.9%, lo que evidencia la necesidad de mejorar el logro de los objetivos de aprendizaje. Esta investigación se realizó en la Institución Educativa N° 11037 Antonia Zapata Jordán, está ubicada en la Av. Fernando Belaunde Terry s/n Urbanización Castilla de Oro del distrito de Lambayeque, cuenta con una población estudiantil de 449 niñas y niños, cuyas edades fluctúan entre los 6 a 14 años, teniendo un funcionamiento de primero a tercer grado en el turno de la mañana y cuarto a sexto grado en el turno tarde. Cuenta con personal directivo, una plana docente de 18 profesores, un personal administrativo y un personal de servicio, todos nombrados. Además de un guardián, cuatro auxiliares de educación, un profesor de taller de inglés, un profesor de danza y un profesor de educación física. El problema que viene abordando esta institución es que existe una gran cantidad de estudiantes con dificultades de aprendizaje en alguna de las áreas educativas, tomándose esta situación como una problemática que ha venido afectando el desarrollo intelectual de muchos estudiantes”. De acuerdo a la situación problemática mencionada nos planteamos el siguiente problema ¿De qué manera se mejorará el nivel de rendimiento académico en la asignatura de Matemática en el 2do grado de primaria al hacer uso de un sistema interactivo? Ante esto, nuestra hipótesis es que, a través de la implementación de un sistema interactivo se mejorará el rendimiento académico en la asignatura de Matemáticas en el 2do grado de educación primaria. Por lo tanto el presente trabajo de investigación se llevó a cabo con el propósito fundamental de mejorar el rendimiento académico en la asignatura de matemática de los estudiantes de

2do grado de educación primaria a través de la implementación de un sistema interactivo, teniendo como objetivos específicos incrementar en el nivel de rendimiento en la resolución de problemas de combinación; disminuir el bajo rendimiento que tienen los estudiantes para desarrollar problemas de comparación e igualación; incrementar el nivel de rendimiento en la resolución de problemas con doble y triple de un número; incrementar el rendimiento de los estudiantes en la realización de equivalencias de números menores que 999; disminuir la cantidad de estudiantes desaprobados por cada tema aplicado en el curso de matemática. Luego de exponerse los objetivos, es preciso remarcar la justificación que argumentó la razón de ser del presente trabajo de investigación, basada en tres perspectivas: desde el punto de vista científico, es un aporte para el conocimiento científico, puesto que pretende la creación de un sistema interactivo, es por ello que el presente tema genera una propuesta innovadora que contribuye a la educación, donde los alumnos pudieron obtener un mayor rendimiento en el curso de Matemática. “Desde el punto de vista social, se justifica que las Tecnologías de Información y Comunicación han llegado a ser uno de los pilares básicos de la sociedad y hoy es necesario proporcionar al ciudadano una educación que tenga en cuenta esta realidad, y con la creación de un sistema interactivo se busca la captación total de los estudiantes hacia el curso de Matemática, y de una forma u otra facilitará la forma de evaluación de los docentes, conllevando así a la reducción mínima del uso del papel debido a que los datos y evaluaciones serán procesados virtualmente en el sistema interactivo, marcando así un aporte favorable hacia el Medio Ambiente al contribuir en la reducción del impacto ambiental para el bienestar de la sociedad. Y por último desde el punto de vista económico los costos del trabajo de investigación son bajos, debido a que la creación de un sistema interactivo es factible, puesto que se plantea una nueva forma de desarrollar una asignatura, además permite reducir los

costos de inversión en cuanto a que se evitará comprar libros demasiado costosos, fotocopias, entre otros aspectos que generen demasiado gasto.

Nauca. D. (2016), en su tesis: Estrategias didácticas utilizadas por los docentes de educación inicial de las instituciones educativas particulares comprendidas en el distrito de Lambayeque año académico 2016, manifiesta que los docentes de hoy y del futuro deben comprender que el aprendizaje es una experiencia que involucra procesos activos en múltiples niveles, en la que podamos crear en nuestros estudiantes capacidades para desenvolverse en la sociedad de forma más humana, equilibrada y creativa. Una enseñanza holística que promueva el desarrollo completo de individuos libres, pensantes, que posean capacidades creativas necesarias para la vida práctica. Por ello necesitamos docentes que amen profundamente su trabajo y más profundamente aún a los niños para los que trabajan. Solo así nuestros niños mostrarán un interés genuino por el aprendizaje, con nuevas experiencias académicas donde prime la armonía, la belleza, la atención, la solidaridad y la comprensión, y de esta manera los conocimientos transmitidos sean asimilados en profundidad. Para lograr todo esto es necesario que en la educación inicial se cambien los modelos obsoletos por paradigmas novedosos, donde se puedan adquirir nuevas estrategias didácticas de manera que se pueda construir un nuevo conocimiento aplicable en diferentes contextos. Su fin es lograr que las estrategias didácticas sirvan para que el estudiante se convierta en una persona autónoma, capaz de organizarse, de tomar decisiones, de preguntarse del porqué de las cosas, convertir al niño a pesar de su corta edad, en una persona crítica, autónoma e independiente. Los docentes tienen para el trabajo con sus alumnos, el docente debe conocer y saber aplicar los criterios para seleccionar la estrategia o técnica más adecuada para sus niños, incluso tener la posibilidad de adaptar o crear y documentar sus propias estrategias y técnicas didácticas, y adentrarse en el proceso de innovar y

aplicar estrategias y técnicas didácticas que le permitan cumplir con los objetivos logrados. Hay que tener en cuenta que estrategias didácticas hay muchas y cada día aparecen más, pero muy poco mejora las capacidades de los niños; siendo el desafío de qué manera los docentes se apropian de esos modelos, los modifiquen, lo aprendan y lo puedan enseñar. A partir de esta problemática, para el siguiente proyecto de investigación se plantea como problema ¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por las docentes de educación inicial de las instituciones educativas particulares comprendidas en el distrito de Lambayeque durante el año académico 2016? Como objetivo general se planteó, determinar cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por las docentes de educación inicial de las instituciones educativas particulares comprendidas en el distrito de Lambayeque durante el año académico 2016. Y como objetivos específicos: Identificar las modalidades de organización de la enseñanza utilizada por las docentes de educación inicial, Identificar los enfoques metodológicos utilizados por las docentes de educación inicial, Identificar los recursos de aprendizaje utilizados por las docentes de educación inicial. La presente investigación se justifica por las siguientes razones Según Piaget decía que “el aprendizaje es una construcción personal del sujeto y el aprendizaje verdadero debe ser significativo, por tanto tales principios deben considerarse como fundamentos teóricos básicos de las estrategias educativas. La presente investigación se justifica por las siguientes razones: En relación al valor teórico de este estudio, el mismo está dado por el conjunto de conocimientos que se manejan sobre las estrategias didácticas, con la finalidad de aportar explicaciones científicas acerca de la problemática de la aplicación de estrategias en educación inicial donde se utilizan diversas estrategias para mejorar el proceso de enseñanza que tan importante es para los niños, sin olvidar que nos ayudan a lograr nuestros objetivos propuestos con nuestros niños, permite seleccionar y evaluar nuestra labor pedagógica

que puede ser atendida como una función del ser humano, con el fin de permitir al individuo un desarrollo integral, favorecen la preparación preescolar, creando situaciones donde el niño pueda ser motivado el conocimiento que adquiriera pueda ser descubierto por el mismo a través de estrategias, que el docente emplee así este aprendizaje nunca se olvide y pueda ser significativo. En relación al valor metodológico de este trabajo se fundamenta en que los resultados obtenidos en la investigación pudieran motivar a otras personas que estén inmersos al ámbito educativo a través de la aplicación conveniente de las estrategias didácticas con el fin de mejorar el rendimiento académico de los niños. En relación al valor práctico el trabajo se justifica en la medida que los instrumentos de recolección de información que se construya para la recopilación de los datos relativos al problema pudieran ser tomados en cuenta en otras investigaciones para el logro de aprendizajes de calidad. La metodología tiene el diseño no experimental descriptivo simple y se aplicó un cuestionario a 22 docentes del nivel inicial. Los resultados de la investigación con respecto al inicio de clase predomina con 13 docentes la modalidad de canto; con respecto a la modalidad de organización de enseñanza, predomina con 9 docentes la modalidad de juegos, en cuanto al enfoque metodológico con 11 docentes la modalidad de aprendizaje significativo y como recurso de soporte de aprendizaje se encontró a 6 docentes que utilizan televisor. Se concluye que la estrategia didáctica utilizada por los docentes es tipo dinámico.

1.4. Bases teóricas.

1.4.1. Tendencias actuales de la Didáctica Universitaria.

Para reflexionar sobre las tendencias actuales de la Didáctica Universitaria es preciso partir del análisis de las instituciones donde se forman los profesionales, derivar determinadas problemáticas de la Pedagogía en la Educación Superior y colocar, además, en el centro de las consideraciones el tipo de profesor universitario que

reclaman estos tiempos. Estos aspectos serán, entre otros, abordados y no se intenta en modo alguno absolutizar en determinados enfoques. La lógica en la explicación tendrá como punto de partida la misión de la universidad, la interrelación entre las exigencias que la sociedad le plantea a la educación superior y las tendencias que hoy la caracterizan. Estos elementos, que resultan fundamentales, marcan la dinámica de los procesos universitarios: docencia, investigación y extensión, los cuales constituyen integralmente el objeto de la Pedagogía de la Educación Superior. Los análisis y reflexiones que se realizan sobre estos aspectos generales van demostrando la necesidad de una Didáctica de la Educación Superior, que aplicada de forma creadora, garantice la excelencia del quehacer docente de los profesores y es esta consideración la que lleva a proponer los requisitos que aportan a la calificación del profesorado universitario, con el cual se estará garantizando en gran medida el cumplimiento de la misión de la universidad.

Es menester mencionara al autor cubano F. Vecino, quien manifiesta: Hoy más que nunca, la universidad debe demostrar su pertinencia social como espacio idóneo para rechazar cualquier tendencia que pueda destruir la obra humana, como espacio promotor de los valores universales, de la ética del diálogo intercultural, la comprensión mutua y la paz. (VECINO. A.) (2002-). Esta afirmación contribuye a clarificar aún más la misión de la universidad del siglo XXI donde quiera que esté, y cómo debe encaminar sus principales direcciones de trabajo para:

1. Responder a las crecientes y continuas exigencias de la ciencia, la técnica y la producción, así como a los intereses de la cultura y el progreso social.
2. Poseer un claustro con un poderoso potencial científico que participe en la acción de nuevas ideas, y amplíen el volumen de los conocimientos científicos.

3. Formar profesionales altamente calificados, que sean capaces de garantizar el desarrollo de la ciencia y su materialización en la producción, lo que determina en gran medida el progreso científico – técnico.

Estas tres direcciones se condicionan e integran en la dinámica de la Educación Superior, donde además se precisa lograr que las nuevas generaciones aprendan a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, tal como ha sido propuesto por la UNESCO. (DELORS. J. -1996-). Es necesario considerar el fenómeno globalizador que caracteriza nuestra era, que tiene implicación no solo en la economía y en la política, sino también en la ciencia y la tecnología, en la educación y la cultura, coincidiendo los especialistas en que pasa a un primer plano el nivel de competencia que determina a su vez mayor desarrollo científico y este último debe estar respaldado por una educación superior de excelencia, que garantice la formación de profesionales capaces de enfrentar los retos del mundo contemporáneo. (Hernández y M. González. -2002-). Entre las tendencias actuales que las instituciones universitarias deben tratar de alcanzar están:

1. Una mayor pertinencia, una redimensión de la actividad docente, valorar nuevas alternativas pedagógicas que apunten a una educación permanente, a un aprendizaje de por vida que implica nuevas formas y métodos de enseñanza y aprendizaje más flexibles.
2. Una mayor calidad, que requiere de una evaluación constante y sistemática que retroalimente sobre su adecuación y pertinencia. Un indicador de esta variable sería el análisis cualitativo del proceso de asimilación del estudiante y no solo de la labor del profesor, por el papel protagónico del primero en su propio proceso de formación.

3. Lograr una mayor adecuación de la actividad de los centros de educación superior a las tendencias del desarrollo de las ciencias de la educación contemporánea.

Para el presente estudio de investigación es de suma importancia lo acotado en la primera tendencia propuesta por los autores ya que el estudio se centra justamente en nuevas formas y métodos de enseñanza y aprendizaje más flexibles.

¿Qué tendencias caracterizan actualmente el ámbito universitario?

Las autoras antes citadas analizan las siguientes:

1. Una reorganización y flexibilización de las estructuras académicas, privilegiando la posición del departamento docente sin que este imponga límites rígidos dentro de la ciencia.
2. La organización de universidades como sistema más vinculado a regiones del país (la universalización).
3. El desarrollo de universidades especializadas en áreas específicas que brindan mejores posibilidades para la investigación y profundización en determinadas temáticas.
4. La búsqueda de currículos más integradores y el perfeccionamiento del proceso enseñanza – aprendizaje universitario.
5. Una mayor preocupación por los problemas de la enseñanza que ha generado el surgimiento de departamentos y líneas de investigación en la Pedagogía Universitaria.

Además, el desarrollo de los procesos que caracterizan el recinto universitario, la docencia, investigación y la extensión, las cuales se complementan entre sí, permiten encaminar los esfuerzos para lograr la excelencia a la que debe aspirarse y concretar su

perfeccionamiento, es decir, su pertinencia social. Tener en cuenta todos los aspectos analizados anteriormente implica la aplicación de estrategias que posibiliten dar una respuesta que logre mayores niveles de integración de la universidad con la sociedad. Es evidente que las Ciencias de la Educación y dentro de ella la Pedagogía van ganando un espacio preponderante en el quehacer universitario.

La Pedagogía que, como sistema de teorías sobre la enseñanza, se estructuró a fines del siglo XVII ha sido y es objeto de este proceso de diferenciación, dentro de ellas la Pedagogía de la escuela superior surgió por la necesidad de estudiar la enseñanza y la educación en las altas casas de estudio. Sin embargo, todavía hay quienes consideran que no hay necesidad de ella, ya que es suficiente la Pedagogía General y su aplicación al nivel universitario, criterio erróneo cuando se conocen las características psicológicas de los estudiantes y peculiaridades del proceso enseñanza - aprendizaje en este nivel de enseñanza.

Aspectos tales como los métodos de la enseñanza y de la educación para elevar la efectividad del proceso pedagógico, el trabajo educativo con los estudiantes universitarios, la evaluación, la elaboración de textos y materiales docentes, la formación en valores, las concepciones curriculares son, entre otros aspectos, los que hay que abordar en eventos, talleres, foros y conferencias de la educación superior, y al mismo tiempo contribuyen a legitimar la importancia de una Pedagogía para la Educación Universitaria.

En síntesis, se afirma que los problemas de la enseñanza y la educación de la personalidad de los estudiantes de los centros de enseñanza superior constituyen el objeto de estudio de la Pedagogía de la Educación Superior.

Una aproximación a estos problemas refleja:

1. Las implicaciones de la revolución científico - técnica contemporánea en la formación de los profesionales.
2. El acceso a los centros de educación superior y la orientación profesional.
3. La organización científica del proceso pedagógico en general y del proceso enseñanza- aprendizaje en particular.
4. Los objetivos formativos y el contenido del proceso enseñanza - aprendizaje.
5. Los métodos y las formas del proceso enseñanza - aprendizaje.
6. La evaluación del proceso enseñanza - aprendizaje.
7. La educación de la personalidad del estudiantado universitario.

El análisis de la problemática a los que se enfrenta hoy la Pedagogía de la Educación Superior, revela la necesidad de fortalecer el trabajo en la Didáctica de la Educación Superior como brazo instrumental de la Pedagogía.

La polémica actual con relación al reconocimiento de ambas como ciencias, la brillantez u oscuridad que se les quiera otorgar, no priva a la Didáctica de su objeto de estudio original: la enseñanza. Otra arista de la problemática es qué debe entenderse actualmente por enseñanza y cómo enseñar hoy en el aula universitaria.

Los que se adscriben a la Didáctica como ciencia la sintetizan como:

1. Teoría de la praxis docente.
2. Síntesis orgánica y funcional de una metodología de la enseñanza, instrucción, aprendizaje y formación.
3. Ciencia aplicada.

La pluralidad de sus fuentes epistemológicas confirma que la Didáctica se mueve en un mapa de paradigmas que responden a este proceso histórico y epistemológico que

necesita ir verificándose más en la práctica. Es justo reconocer que hay necesidad de hacer alusión a los paradigmas didácticos para saber de antemano dónde estamos, dónde nos movemos dentro de las concepciones epistemológicas actuales, aunque no sea la intención fundamental de este trabajo. Pero resulta imposible soslayar que las diferentes maneras de entender la Didáctica y el currículo, como su variante conceptual, están íntimamente relacionadas con las concepciones teóricas y las prácticas resultantes, y en dependencia de cómo se interprete la teoría, así será la práctica específica que se desarrolle.

Hay tres teorías que resultan clásicas por la racionalidad que subyace en ellas:

- a) La teoría positivista, con su racionalidad teórica.
- b) La teoría interpretativa, con su racionalidad hermenéutica.
- c) La teoría crítica, con su racionalidad emancipatoria.

Los tres suponen tres modelos de Didáctica, las tres coexisten en el momento actual, y cada una es a la vez producto de las condiciones sociales imperantes y respuesta a la teoría didáctica predominante.

La literatura refleja, además, otras tendencias teóricas que afloran en el campo epistemológico:

- a) La teoría post -moderna, con su racionalidad subjetiva.
- b) La teoría global-interactiva, con su racionalidad holística.

En resumen, cada una de estas teorías están sustentadas por un cuerpo filosófico que le aporta un sistema de principios y un modelo antropológico determinado, pero el beneficio en el orden didáctico consiste en detectarlas en la práctica y seleccionar cuál o cuáles aplicamos.

Es importante enfatizar que la Didáctica tiene a la enseñanza como su término esencial, pero el accionar conjunto con el aprendizaje permite afirmar que no puede existir la enseñanza sin el aprendizaje, la primera es promoción sistemática de la segunda: la tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas de aprendizaje. (Fenstermauner, 1986, citado por -A. Escribano-). Este criterio resulta esencial en la Didáctica de la Educación Superior.

Una visión retrospectiva permite diferenciar determinadas etapas por las que ha ido atravesando la Didáctica General con la consecuente repercusión en el nivel superior”. (Zabalza 1991, citado por A. Escribano) “sintetiza cinco etapas en la evolución del concepto enseñanza que refleja el estado relacional con el aprendizaje, las cuales hemos interpretado y resumimos a continuación:

Primera Etapa. La enseñanza como transmisión de conocimientos ha sido el enfoque conservador, se diría tradicional, que aún persiste todavía en la práctica, pero no tanto en el desarrollo de la teoría.

Segunda etapa. La enseñanza como condicionamiento, influida lógicamente por la psicología conductual que se introdujo en las teorías pedagógicas y en la enseñanza en particular.

Tercera etapa. La enseñanza como dirección del aprendizaje dentro del enfoque tecnológico o cibernético en los que diferentes acciones de enseñanza se condicionan para la consecución del aprendizaje esperado.

Cuarta etapa. La enseñanza como orientación del aprendizaje, aquí significa arte y técnica, orientada a un desarrollo más holístico y global donde se creen situaciones y la

experiencia y las vivencias sean el centro, a la vez que se establecen situaciones estimulantes para el desarrollo.

En esta línea confluyen varios modelos como el Genético (Piaget), el Humanista (Rogers, Neill), el Comunicacional (Hangraves) y el Expresivo (Eisner, Stenhouse). Este carácter holístico de la enseñanza que se perfila como uno de los más importantes para este tercer milenio, supone atender de manera simultánea la práctica profesional, el currículo y la organización de la clase. Para ello es necesario, en primer lugar, humanizar el entorno aplicando formas naturales, valorar a la filosofía de trabajo que está dirigiendo nuestras acciones y examinar cómo se instrumenta la interacción de la enseñanza- aprendizaje. Y en segundo lugar, será necesario introducir una enseñanza interdisciplinar de manera que el aprendizaje se produzca a través de un curriculum diseñado para este fin y donde el aprendiz esté activamente comprometido intelectual, física y emocionalmente, y por último, la enseñanza como articulación de la experiencia docente y extra docente.

La importancia de los diversos contextos se hace patente en esta etapa. Los modelos ecológicos constituyen el prototipo de este planteamiento.

Quinta etapa. Donde se empieza a considerar al nuevo enfoque de la enseñanza - aprendizaje que se perfila desde la perspectiva de la teoría crítica. Se basa en el desarrollo de este binomio a partir de la interacción entre iguales, el intercambio de significados, experiencias y en la participación crítica - activa de espacios comunicativos, en tanto enfatiza más en el proceso de adquisición y construcción del conocimiento que en los resultados del aprendizaje.

La valoración de todas estas etapas va demostrando la evolución en la actuación de los componentes personales del proceso enseñanza - aprendizaje (profesor - estudiante), en

el caso del primero ha ido transitando de dueño absoluto en la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje a orientador, mediador, lo que ha permitido que el estudiante vaya ocupando gradual y paulatinamente el papel protagónico al que se aspira, es su paso de objeto a sujeto de aprendizaje, cuestión que adquiere una connotación importante para la misión que deben cumplir las universidades en la formación de profesionales independientes, reflexivos, creativos y altamente calificados.

El nuevo modelo didáctico centrado en el aprendizaje del estudiante reclama del claustro universitario mayor capacitación en el orden psico didáctico, para poder asumir el quehacer docente. Exige, además, la comprensión de que no es suficiente solo su preparación académica, sino también que su competencia profesional incluya:

- a) El conocimiento de las características psicológicas y socioculturales de sus alumnos.
- b) Su preparación metodológica que le permita concebir efectivas estrategias de aprendizaje.
- c) El dominio de las exigencias del curriculum para desarrollarlo y cumplir con las aspiraciones planteadas en el perfil profesional.
- d) El análisis de las etapas tiene también un valor metodológico, en tanto se infieren de cada una de ellas elementos sustantivos para la dinámica del proceso enseñanza - aprendizaje, además, es evidente que las universidades se han incorporado a la principal tendencia de los últimos años encaminada al desarrollo de nuevas concepciones de este proceso.

Tomando en cuenta todos los presupuestos anteriormente analizados y la experiencia latinoamericana y a la vez peruana, nos preguntamos ¿Cuál debe ser la Didáctica de la Educación Superior?

A. Secuencia didáctica en la enseñanza ciencias sociales.

Las actividades didácticas de las ciencias sociales forman parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje impulsado por la intervención pedagógica del profesorado, mediante el cual el alumnado construye y asimila nuevos conocimientos y significados, modificando y reordenando sus conocimientos previos sobre el funcionamiento de las sociedades humanas y el uso de conceptos sociales, como por ejemplo, burguesía, socialismo, ciudad dormitorio o arte contemporáneo, que a veces, suelen utilizar de forma poco precisa e incluso, errónea. Este proceso de renovación de la enseñanza de las ciencias sociales se estructura en torno a una secuencia de unidades didácticas planificadas en el marco de una programación general que organiza de forma coherente todo el proceso. La estructura de la unidad está basada en contenidos disciplinares, diferenciados en hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, junto a una serie de actividades de aprendizaje y evaluación. Con estos elementos se pretende conseguir unos objetivos específicos mediante el uso de determinados métodos y recursos didácticos; la organización del aprendizaje puede dar respuesta a las preguntas que todo docente se plantea antes de organizar cualquier actividad didáctica: qué, cómo, cuándo y para qué enseñar.

B. Estrategias didácticas de las ciencias sociales.

Los métodos para enseñar las ciencias sociales se han dividido tradicionalmente, en dos tipos: de exposición-recepción y activos o de indagación que, a su vez, pueden ser dirigidos o libres. En la actualidad, no existen evidencias de que unos sean mejores que otros; lo único que se sabe es que mediante determinadas técnicas parece que se consiguen mejores resultados en determinadas situaciones. De todas formas, las técnicas y métodos didácticos deben elegirse en función de lo que se desea enseñar, de las necesidades del alumnado y de otras circunstancias específicas. Con las estrategias

basadas en la exposición-recepción, el alumnado recibe, oralmente o mediante textos escritos, un conocimiento elaborado que debe asimilar. A pesar de su desvalorización por gran parte del actual profesorado, debido al abuso que se ha hecho de ella en la enseñanza tradicional, esta estrategia puede promover un aprendizaje significativo siempre que los nuevos conocimientos se presenten bien estructurados, con claridad, y se tengan en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. El valor de esta estrategia es mayor cuanto más abstractos y teóricos sean los conocimientos sociales que el alumno, difícilmente, podrá alcanzar por sí solo, por lo que precisa la presentación elaborada del profesor. Por ejemplo, al presentar la estructura global de un tema de estudio, dar a conocer hechos y conceptos, o describir una situación o recapitular un proceso. Sin embargo, y a pesar de este interés didáctico, es evidente que resulta insuficiente para desarrollar capacidades intelectuales y, por ello, deben acompañarse con otro tipo de actividades. Las estrategias basadas en la indagación o investigación se relacionan con el modelo de aprendizaje constructivo y, en la actualidad, ocupan un lugar cada vez más destacado en la enseñanza de las ciencias sociales. Se caracterizan por enfrentar a los estudiantes a situaciones más o menos problemáticas, en las que el conocimiento no se presenta acabado, sino que se debe reelaborar a través del trabajo con documentos y otros materiales de diferente naturaleza. Las actividades que genera este tipo de estrategia responden al valor formativo de las ciencias sociales en el sentido de formar estudiantes rigurosos, críticos y tolerantes con las ideas ajenas, y de promover su participación en la búsqueda de vías diversas para la interpretación de los hechos y procesos sociales”.

C. Materiales y recursos en la enseñanza de las ciencias sociales.

Materiales interesantes para la formación de los estudiantes de ciencias sociales son los repertorios de fuentes documentales históricas, literarias y de prensa (clasificados en

bloques temáticos), atlas históricos y geográficos, archivo de imágenes seleccionados por épocas (retratos, pinturas, carteles, gráficos, objetos materiales, vestidos, alimentos) y las nuevas tecnologías audiovisuales e informáticas. Por otra parte, la creación de bancos de datos que permiten el acceso a multitud de documentos y la aparición de discos compactos interactivos con imágenes fijas o animadas, glosarios e índices, son una muestra del resurgir de este tipo de materiales, aunque su uso generalizado todavía está alejado de las aulas de ciencias sociales por las dificultades técnicas que presentan.

D. Disposición del espacio del aula en ciencias sociales.

La organización del espacio de trabajo en el aula de ciencias sociales es un elemento que facilita el aprendizaje significativo cuando está en consonancia con los métodos, las actividades y los materiales didácticos. Por esta razón, es aconsejable una disposición flexible del mobiliario escolar que permita usar con facilidad los medios audiovisuales y el material de apoyo diverso, así como organizar diferentes agrupaciones del alumnado en función de las diferentes actividades de aprendizaje que se pueden realizar en la clase de ciencias sociales. Cuando se busca información o se reflexiona sobre un tema, el trabajo es individual y las mesas deben estar separadas; por el contrario, cuando se trata de un intercambio de opiniones, el trabajo debe realizarse en pequeño grupo y las mesas deben estar agrupadas. Si se presentan temas orales, se exponen conclusiones de los trabajos de investigación o se organizan debates y dramatizaciones, el trabajo se desarrolla en gran grupo y las mesas deben disponerse en semicírculo.

E. Una Didáctica Humanista.

Entendida con un enfoque personológico, orientada a sus experiencias y vivencias personales, en que la actividad del alumno ocupe un lugar central en la escena didáctica,

tanto individual como grupal, se respete su personalidad, se eduque en valores profesionales y universales que lo conduzcan a reforzar su identidad personal y social.

F. Una Didáctica Problematicadora.

En la que cada clase tenga como punto de partida los problemas relacionados con el ejercicio de su profesión, modeladas como tareas de carácter profesional que permita ejercitarlas en el razonamiento y en la búsqueda de soluciones creadoras, entrenarlos, implicarlos conscientemente para elevar y reafirmar su motivación profesional.

G. Una Didáctica Contextualizada.

Que permita vincular el aula universitaria con su entorno, con su realidad, con la mirada puesta más allá de los muros institucionales, que lo prepare para la vida, al trasladar las problemáticas cotidianas de su futuro desempeño profesional a las clases.

H. Una Didáctica Integradora.

Entendida en diferentes direcciones en el vínculo de lo instructivo y lo educativo, en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, en la aplicación del principio de la interdisciplinariedad, como requisito para el logro de verdaderos sistemas de conocimientos que pueda poner en acción al desarrollar habilidades profesionales.

En la actualidad cobra cada vez más adeptos el acercamiento de la Didáctica con la Psicología de la Educación por compartir problemas comunes por su base subjetiva dentro de las tareas de la enseñanza. (P. Kansanen).

I. Una Didáctica Desarrolladora.

Como condición y resultado de una enseñanza que amplíe su zona de desarrollo próximo, no como distancia, sino como espacio interactivo del aprendizaje de la cultura,

donde se apliquen estos métodos y formas que, partiendo de un adecuado diagnóstico de los estudiantes, desarrolle de forma óptima sus potencialidades.

Estas tendencias requieren de una concreción en cada uno de los componentes no personales del proceso enseñanza-aprendizaje que garantice un sistema didáctico consecuente con las nuevas exigencias y en consonancia con la dimensión formativa que debe lograrse en el estudiante universitario, además de una concepción curricular que brinde respuestas a los imperativos de la Didáctica como ciencia.

Para el presente trabajo nos interesa todas las Didácticas de Educación Superior antes descrita, pero en caso muy particular la Didáctica Desarrolladora, ya que la teoría de Vigosky es parte de la fundamentación de la estrategia didáctica propuesta en esta tesis. El profesional del futuro se educa hoy y para ello se requiere que el docente universitario aprenda a enseñar, estos tiempos reclaman una nueva cultura que le permita reflexionar, criticar e investigar sobre su propia práctica, solo así tienen sentido las nuevas concepciones del proceso enseñanza - aprendizaje en la Educación Superior.

1.4.2. De la Didáctica Tradicional a la Didáctica Desarrolladora.

La enseñanza desarrolladora constituye un concepto importante en la dirección de la educación de las jóvenes generaciones, recoge la esencia y el espíritu acerca de cómo la escuela debe organizar, orientar y controlar el proceso de enseñanza – aprendizaje y tiene su origen en la concepción vigotskiana acerca de la relación entre enseñanza y desarrollo. En fecha temprana para la Psicología”. (los años 30), Vigotsky sintetiza de modo genial “el panorama de discusión científica, presente por aquella época, en cuanto a las diferentes maneras de enfocar la relación entre la enseñanza y el desarrollo psíquico. Esto no ha variado mucho, con la única ventaja de que hoy, son más los que se

afilian al postulado vigotskiano de que la enseñanza conduce al desarrollo”. (Vigotsky, 1982).

En su excelente libro *Pensamiento y Lenguaje*, resume estas tres posiciones contrapuestas, a saber:

1. La teoría psicogenética de Piaget que sostiene que aprendizaje y desarrollo son mutuamente independientes. En tal caso el desarrollo es entendido como un proceso natural de maduración y el aprendizaje como la posibilidad de aprovechar las oportunidades que han aparecido con el desarrollo. Se pretende de esta forma separar los productos del desarrollo de los productos del aprendizaje, bajo la suposición de que ellos se encuentran en forma pura.
2. La postura de los funcionalistas y asociacionistas norteamericanos que identifica ambos procesos: desarrollo y aprendizaje son la misma cosa.
3. La posición gestaltista que trata de reconciliar las dos anteriores. En este caso se alega que el desarrollo depende tanto de la maduración como del aprendizaje. Se postula así una influencia mutua; pero no se llega a indagar acerca de su naturaleza.

Aunque Vigotsky reconoce la validez de algunas de las ideas que se presentan en estas posturas; por ejemplo, la existencia de un “nivel de competencia” (en términos piagetianos); finalmente se ve obligado a refutar tales posiciones por insuficientes o erradas, y propone una relación diferente para ambas categorías: La enseñanza conduce al desarrollo.

Pero Vigotsky no se refiere a cualquier tipo de aprendizaje, sino a aquel que se produce en los límites adecuados. ¿Quién o qué establece los límites? La respuesta hay que buscarla en la categoría, Zona de Desarrollo Próximo (ZDP, en lo adelante), concebida

como el espacio de interacción donde se producen las mediatizaciones necesarias que conducen al desarrollo psíquico. Por tanto, el aprendizaje fuera de los límites de la ZDP es imposible. Este podría considerarse un requisito básico cuando de calidad de la enseñanza se trate”. (Rodríguez-Mena, 1999). Con la ZDP, Vigotsky cristaliza su comprensión de la relación entre aprendizaje y desarrollo. Este concepto aclara que “el aprendizaje no es desarrollo en sí mismo; pero la correcta organización del aprendizaje conlleva inevitablemente al desarrollo psíquico, pues activa un conjunto de funciones psíquicas que de otra manera quedarían vedadas. De este modo se establece la idea de que el aprendizaje es un momento crucial en el desarrollo, algo inherentemente ligado a él: solo por los mecanismos del aprendizaje aparecen en el niño las características verdaderamente humanas, no naturales, sino de esencia histórica cultural. La educación, por su parte, puede ser definida como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no solo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial todas las funciones de la conducta. (Vigotsky, 1987, p. 187).

1.5. Bases conceptuales.

1.5.1. Actitud. Cierta regularidad en los sentimientos, predisposiciones y pensamientos de la persona para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente. Las actitudes sociales tienen tres componentes: cognoscitivo, afectivo y conductual.

1.5.2. Acto de habla. Es la emisión de un enunciado en un contexto dado para llevar a cabo los fines de la interacción comunicativa, tales como, solicitar información, ofrecerla, pedir y ofrecer disculpas, expresar nuestra indiferencia, nuestro agrado o desagrado, etc. Es un acto de significado dirigido de un ser humano a otro u otros, y es, tal vez la característica más significativa de la especie.

1.5.3. Acto locucionario o locutivo. Consiste en emitir un enunciado formado por oraciones aceptable gramaticalmente, es decir, oraciones significativas dentro de un sistema lingüístico, que aluden a un universo discursivo.

1.5.4. Acto perlocucionario o perlocutivo. Comprende los efectos, deseados o no, a veces imprecisos o poco claros que cualquier enunciado puede producir en el receptor en determinadas circunstancias. Son actos perlocucionarios: asustar, intimidar, convencer...

1.5.5. Actuación lingüística. Es la puesta en funcionamiento o activación de la competencia, siempre en un contexto determinado, se manifiesta en las dos destrezas comunicativas activas o productivas (expresión oral y expresión escrita) y en las dos pasivas o receptivas (comprensión oral-auditiva y comprensión de lectura) de cada individuo. Es la conducta real ejecutada, en la medida en que tal actuación sea correcta, significativa, adecuada, precisa, conforme con normas (técnicas, sociales, etc.). Por tanto, la actuación es de naturaleza individual.

1.5.6. Aprendizaje. Es un proceso activo sistémico de apropiación de contenidos socialmente contruidos que combina tanto elementos internos del sujeto como su actividad social.

1.5.7. Códigos paralingüísticos. Son los rasgos vocales de la voz, generales y específicos de su uso en un contexto determinado. También incluye otros como la tos, las risas, los bostezos, los suspiros. Entre los códigos paralingüísticos que manejamos están el timbre de la voz, el tono, medio empleado, la intensidad de la voz, el ritmo de habla, la entonación expresiva, también la entonación prelingüística. (Cantero, 2002).

1.5.8. Comunicación. Es un fenómeno característicamente humano. “El hombre es capaz de convertir en comunicación todo lo que le rodea, desde los movimientos de su cuerpo, vestimenta, utensilios que fabrica, etc. El afán comunicativo del hombre no se ha visto satisfecho con la lengua para comunicarse con los demás hombres. Ha hecho del mundo que lo rodea un lenguaje, dotando de un significado no sólo las palabras sino también a las cosas, convirtiendo los objetos en signos.

1.5.9. Comunicación lingüística. Es la interacción lingüística llevada a cabo por interlocutores que negocia en torno al contenido de un tema a de una materia, con el fin de intercambiar información, expresar opiniones y sentimientos, solicitar ayuda, llegar a acuerdos, etc.

1.5.10. Comunicación no verbal. Es el uso comunicativo de los modos visual y táctil-espacial, comportamientos que hacemos de nuestro cuerpo y del espacio. Incluyen conductas kinésicas, como gestos, miradas, posturas y maneras; la proxémica o uso del espacio en la comunicación: contacto corporal, necesidad de espacio; y la cronémica, referida a la percepción del tiempo de la comunicación, como la puntualidad, el uso del tiempo de cada grupo social y de cada individuo, en cada situación comunicativa, etc.

1.5.11. Competencia comunicativa. Es el conjunto de habilidades y conocimientos que los hablantes de una lengua ponen en práctica”. las que le permiten actuar de una manera adecuada en situaciones comunicativas.

1.5.12. Competencia lingüística. Es el conocimiento del código lingüístico que tiene un sujeto determinado. La competencia puede observarse a través de la actuación del sujeto (hablar, escribir, etc.) por contraste con la competencia de un hablante ideal hipotético que nunca comete errores. La competencia se proyecta en la corrección en el

uso del código. En la medida que el sujeto utilice el código con arreglo a las reglas precisas diremos que su enunciado es correcto o incorrecto, gramatical o agramatical.

1.5.13. Comprensión oral. Consiste en algo más allá que la mera audición y percepción del enunciado, la comprensión auditiva, la interpretación adecuada de los significados y del sentido.

1.5.14. Discurso. Es el proceso dinámico de uso del texto en el contexto; debería entenderse como una forma de uso lingüístico y, de una forma más general, como un tipo de interacción social, condicionada por la cognición y socialmente contextualizada por los participantes, tomados como miembros sociales en situaciones sociales. (Van Dijk, 1997:68).

1.5.15. Expresión escrita. No equivale a transcribir/ codificar, sino a redactar y puede considerarse como sinónimo de composición escrita. Lo importante es la elaboración de un texto completo, que se baste a sí mismo, lingüísticamente correcto.

1.5.16. Expresión oral. Consiste en elaborar el enunciado, y la enunciación, del acto del habla: pronunciar, pero también seleccionar el léxico, componer la estructura sintáctica, organizar el discurso, adecuarse al interlocutor, adecuarse al contexto, emplear los elementos paralingüísticos y no verbales.

1.5.17. Estrategias de aprendizaje. Es un procedimiento, conjunto de pasos o habilidades, que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Dentro de la nueva concepción del aprendizaje, los alumnos y alumnas son vistos como procesadores, interpretadores y sintetizadores activos de la información que reciben, para lo cual utilizan una amplia variedad de estrategias. Las estrategias de

aprendizaje pueden ser divididas en tres grupos: Estrategias de incorporación que incluyen todo lo que la persona hace para atender a, e ingresar todo tipo de información en su memoria de corto plazo. Estrategias de procesamiento que incluyen todo lo que la persona hace para integrar la nueva información, construir su nuevo entendimiento (comprensión) y consolidarlo en su memoria de largo plazo.

1.5.18. Estrategias metodológicas. Las estrategias metodológicas suponen proyectar y dirigir operaciones siguiendo reglas tácticas o proyectivas En el presente trabajo de investigación significa aplicar los mejores recursos, formas y modos “para organizar una secuencia sistemática de acontecimientos que nos encaminen al logro de capacidades y competencias previamente planificadas.

1.5.19. Grupo fónico, acentual o de intensidad. Son unidades fonéticas formadas por palabras de unidad sintáctico semánticas (sintagmas, frases, etc.) como: por la tarde, cuando la vi, decírselo, que ceden, pierden o debilitan su acento a favor del acento principal de una de ellas.

1.5.20. Habla. Es la suma de todo lo que la gente dice, y comprende las combinaciones individuales, dependientes de la voluntad de los hablantes y los actos de fonación igualmente voluntarios, necesarios para ejecutar tales combinaciones. Todo acto del habla canónico consta de un acto locucionario, un acto ilocucionario y un acto perlocucionario.

1.5.21. Habilidades comunicativas. Es la capacidad real o potencial de actuación de un sujeto en una situación o un tipo de situaciones. Son de tres tipos: habilidades comunicativas no verbales, verbales no lingüísticas (paralenguaje) y verbales lingüísticas.

1.5.22. Habilidades lingüísticas. Son los conceptos operativos “que los hablantes deben poner en práctica durante los procesos comunicativos. Las habilidades básicas de la comunicación oral son hablar y entender. Paralelamente, las habilidades básicas de la comunicación escrita son escribir y leer.

1.5.23. Habilidades lingüísticas formales. Se refieren al conocimiento del código lingüístico por parte del comunicante, son necesarias para actuar de modo correcto con arreglo al sistema de la lengua, para transformar una estructura cognitiva en otra lingüística. Pueden ser fonográficas, morfosintácticas, léxico-semánticas y discursivo-textuales. La interacción conjunta de todas ellas permite la construcción del mensaje, del texto.

1.5.24. Habilidades lingüísticas pragmáticas. Son todas aquellas que posibilitan la comunicación, el discurso, la ejercitación adecuada de las habilidades lingüísticas o de otro tipo. Ponen en contacto todos los sistemas vitales del sujeto entre sí y con respecto al contexto externo. En este sentido el acto comunicativo es un indicio o señal de los procesos internos y las competencias.

1.5.25. Habilidades lingüísticas verbales. Todas ellas nos remiten a la capacidad real de utilizar el lenguaje en el contexto, en el discurso, por lo que deben incluir tanto el conocimiento del código como las capacidades prácticas. Pueden ser formales y pragmáticas.

1.5.26. Idiolecto. Conjunto de hábitos lingüísticos (fonológicos, léxicos, sintácticos, estilísticos) de una persona con relación a la lengua estándar a de su comunidad, es decir, es el habla o forma característica de hablar de un individuo. Entre los rasgos

fonológicos destacan los que constituyen la dinámica de la voz (el ritmo, la entonación, el acento, la tesitura).

1.5.27. Lengua. Para Saussure, la lengua es la suma de acuñaciones depositadas en cada cerebro, más o menos como un diccionario cuyos ejemplares fueran repartidos entre los individuos; y en ocasiones, también se caracteriza como tesoro de formas existentes en todos los individuos que pertenecen a la misma comunidad lingüística.

1.5.28. Lenguaje. En su acepción más general, el lenguaje es la capacidad que tienen los seres humanos para comunicarse entre sí por medio de signos lingüísticos, primariamente en el medio oral auditivo y, secundariamente, en el medio visual o en el medio táctil o háptico. También se llama lenguaje a la manifestación de los signos lingüísticos con fines comunicativos.

1.5.29. Medio. Se llama medio al soporte en que se transmiten los mensajes lingüísticos, de acuerdo con los sentidos. En principio, puede haber tantos medios como sentidos, pero tres son los más importantes desde un punto de vista práctico: el oral-auditivo, el visual y el táctil o háptico.

1.5.30. Metodología. Etimológicamente la palabra metodología significa, el tratado o estudio del camino o método. Es decir, es la descripción, explicación e interpretación del método.

1.5.31. Programa. Es un conjunto de acciones educativas y de experiencias de aprendizaje cuya finalidad es la de atender las demandas y responder a las expectativas de las personas. El programa recoge las previsiones generales respecto a las necesidades de formación y servirá de ayuda al docente para verificar si las adquisiciones de los

alumnos al final del período escolar satisfacen al menos los requisitos mínimos exigidos.

1.5.32. Semiología. Es la ciencia de la comunicación. Ferdinand de Saussure, la definió como la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social. Pero, ¿qué es un signo? Algunos hallazgos de la investigación semiológica permiten precisar este concepto, potenciando así la comprensión de la idea de lenguaje. La señal de tráfico que significa dirección prohibida, la balanza en el fiel que simboliza la Justicia y las arrugas en el rostro de una persona que informan de su avanzada edad tienen algo en común: son tres objetos sensibles (captados por los sentidos, en este caso, la vista) que comunican algo. A los tres se les da el nombre de señal (o signo en general), distinguiéndose dos planos (como las dos caras de una misma moneda): **significante** es el objeto sensible y **significado** es la idea que el significante comunica.

1.5.33. Texto. Es una entidad comunicativa real compuesta por los hablantes con significado unitario y extensión variable, desde un ¡Viva! hasta un poema, libro, etc., realizado con unas determinadas intenciones, con unas peculiaridades formales y en una situación determinada. Pueden ser orales o escritos.

1.6. Hipótesis.

La estrategia didáctica basada en el método de casos contribuye significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de la asignatura de Práctica de Derecho Penal para los estudiantes del VII (séptimo) ciclo de la carrera de Derecho de la Universidad Particular de Chiclayo UDCH”

II. Diseño Metodológico

2.1. Diseño de contrastación de hipótesis.

La presente investigación está orientada fundamentalmente hacia el diseño e implementación de una propuesta de Estrategia Didáctica basada en el estudio de casos que permita a los docentes universitarios aprovechar al máximo el método de casos basado en la literatura Escali, dado que se demuestra que dicha estrategia contribuye directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de los alumnos del séptimo ciclo de la asignatura de práctica de derecho penal especial de la carrera de Derecho de la Universidad Particular de Chiclayo (Udch).

La investigación es de carácter descriptivo – explicativo. Es descriptiva porque la meta del investigador es describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar como son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. De igual manera, el estudio tiene alcance explicativo, dado que va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables”. (Hernández Sampieri, R.). (2014).

2.2. Población y muestra.

2.2.1. Población. Para el presente estudio, la población la constituyen todos los docentes de las universidades públicas y privadas de la Región Lambayeque. Los

elementos de la población se pueden seleccionar al azar. (Fernández Nogales, A.).
(1998).

2.2.2. Muestra. Para la presente investigación, la muestra estará constituida por todos los docentes que desarrollan la asignatura de práctica de derecho penal de las carreras profesionales de Derecho de las universidades más prestigiosas de la ciudad de Chiclayo. Dado que son pocos los docentes que la desarrollan la asignatura de práctica de derecho penal, entonces la muestra será al azar y estará constituida de la siguiente manera:

a. Para el caso de la entrevista:

- a. 10 docentes de la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo (USAT).
- b. 10 docentes de la Universidad Cesar Vallejo (UCV).
- c. 10 docentes de la Universidad San Martín de Porres (USMP).

$$\underline{n = 30}$$

b. Para el caso de conocer el nivel de aceptación de la estrategia didáctica basada en el método de casos, se aplicará una encuesta al azar y estará constituida por:

- a. 5 docentes de la FACULTAD DE DERECHO UNPRG.
- b. 5 docentes de la FACEAC UNPRG.
- c. 5 docentes de la FACFYM UNPRG.
- d. 5 docentes de la FACHESE

$$\underline{n = 20}$$

c. Para el caso de determinar el nivel de enseñanza significativa de los estudiantes de la asignatura de práctica de derecho penal, se aplicarán 12 lecturas debidamente seleccionadas al azar.

- a. 12 lecturas.

$$\underline{n = 12}$$

2.3. Técnicas, Instrumentos, equipos, materiales.

2.3.1. Para el cálculo del tamaño de la muestra.

El tipo de muestreo es probabilístico para el cálculo del tamaño de la muestra. Para ello, la población es finita por cuanto el número de elementos que lo conforman es inferior a 10,000. Para la presente investigación es treinta (30) para la entrevista, veinte (20) para la encuesta y doce (12) para las lecturas.

2.3.2. Para la distribución de la muestra.

Para la distribución de la muestra el tipo de muestreo es de igual manera probabilístico y se recurrirá a entrevistar y encuestar a los docentes seleccionados.

2.3.3. Métodos, técnicas y análisis de datos.

Recolección de datos		Análisis de datos	
Técnica	Instrumento	Técnica	Instrumento
1) Entrevista	1) Guía de entrevista	1) Exploración de datos	1) Tablas.
2) Documental	2) Lecturas. Fichas de trabajo	2) Lecturas	2) Formato.
3) Encuesta	3) Cuestionario estructurado	3) Representación gráfica	3) Barras, torta o sectores o circular.

Nota: Cuadro elaborado por el tesista.

2.3.4. Equipos y materiales.

- Equipos de cómputo.
- Libros referidos a la tematica de la Estrategia Didàctica basada en el mètodo de casos.
- Estudios e investigaciones relacionados al tema de investigaciòn.
- Materiales de oficina y escritorio.
- Productos personales (agua, alimentos, etc.).

2.3.5. Instrumentos de recolección de datos.

a) **Entrevista.** La entrevista se aplicará a treinta (30) docentes de las universidades más representativas de la región Lambayeque, a saber: 10 docentes de la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo (USTM), 10 docentes de la Universidad Cesar Vallejo (UCV) y 10 docentes de la Universidad San Martín de Porres (USMP), “de quienes se obtendrá la información para un análisis cuantitativo de datos generales y sugerencias que éstos nos proporcionarán. Para llevar a cabo la recopilación de datos se diseñará una guía de entrevista”.

b) **Encuesta-** La encuesta se aplicará a veinte (20) docentes de las facultades más pobladas y representativas de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, de quienes se obtendrá la información para un análisis cuantitativo de datos generales y sugerencias que éstos proporcionarán. Para llevar a cabo la recopilación de datos se diseñará un cuestionario de investigación compuesto por preguntas de selección múltiple.

c) **Para el trabajo en el aula (lecturas).** Para el caso del trabajo en el aula se aplicarán doce (12) lecturas que serán otorgadas a todos los alumnos del séptimo ciclo de la asignatura práctica de derecho penal de la facultad de Derecho de la Universidad Particular de Chiclayo (Udch).

d) **Recopilación de la información.** La recopilación de información se dará por medio de dos vías: la investigación bibliográfica y la investigación de campo. Para realizar la investigación bibliográfica será necesario consultar libros, textos, compilaciones, folletos, manuales, páginas de internet, etc., relacionadas con la presente investigación y, para la investigación de campo será necesario obtener una muestra, elaborar un cuestionario estructurado de respuestas múltiples.

III. Resultados.

3.1. Entrevista al azar realizada a docentes de las universidades mas representativas de la region, a saber: 10 docentes de la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo (USAT), 10 docentes de la Universidad Particular de Chiclayo (UDCH) y 10 docentes de la Universidad San Martin de Porres (USMP).

$$n = 30$$

CUADRO N° 1

Distribución e identificación de los docentes entrevistados

Universidad	Cantidad	Porcentaje
UDCH	10	33%
USTM	10	33%
USMP	10	33%

Fuente: Entrevista realizada los días 7, 8 y 9 de Marzo del 2018

Elaboración: Propia del autor.

El Cuadro N° 1 nos muestra la distribución e identificación de los docentes entrevistados pudiéndose notar que se respeta el número de elementos seleccionados y de igual manera la proporción de entrevistas para cada uno de ellos.

CUADRO N° 2

Sobre el sexo de los docentes entrevistados

Sexo	Cantidad	Porcentaje
a.- Masculino	15	50%
b.- Femenino	15	50%

Fuente: Entrevista realizada los días 7, 8 y 9 de Marzo del 2018

Elaboración: Propia del autor.

El Cuadro N° 2 nos muestra una información demográfica y se refiere al sexo de los docentes entrevistados. Podemos darnos cuenta que se respeta la “equidad de género” eso significa que la opinión de varones y mujeres para la presente investigación se considera de manera equitativa y sin ninguna restricción.

CUADRO N° 3

Sobre la condición laboral de los docentes entrevistados

Condición.	Cantidad	Porcentaje
a.- Nombrado:	25	83%
b.- Contratado:	5	17%

Fuente: Entrevista realizada los días 7, 8 y 9 de Marzo del 2018
Elaboración: Propia del autor.

El Cuadro N° 3 nos muestra la condición laboral de los docentes entrevistados. Podemos darnos cuenta que la mayor parte de los docentes entrevistados tienen la categoría de nombrados con un 83% y el 17% de docentes entrevistados tienen la condición laboral de contratados. La presente investigación es relevante en el sentido de que la mayoría de docentes entrevistados cuentan con los suficientes meritos para considerar su opinión por cuanto no solo han logrado su nombramiento y estabilidad laboral, sino también supone que tienen los suficientes años desenvolviéndose en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que su aporte para la presente investigación es considerada significativa.

CUADRO N° 4

Sobre el tiempo que ejercen la docencia los docentes entrevistados

Tiempo que ejerce la docencia universitaria.	Cantidad	Porcentaje
a.- De 5 a 10 años:	5	17%
b.- De 11 a 20 años:	9	30%
c.- De 21 a 30 años:	11	37%
d.- Más de 30 años:	5	17%

Fuente: Entrevista realizada los días 7, 8 y 9 de Marzo del 2018

Elaboración: Propia del autor.

El Cuadro N° 4 nos muestra el tiempo que vienen ejerciendo la docencia los docentes entrevistados. Podemos darnos cuenta que la mayor parte de los docentes entrevistados vienen desarrollando la docencia universitaria entre 11 años y 30 años con un 67%. Un porcentaje alto de 17% representa a los docentes entrevistados que vienen desarrollando la docencia universitaria más de 30 años y un porcentaje similar de 17% representa a los docentes entrevistados que desarrollan la docencia universitaria entre 5 y 10 años. La presente investigación es relevante en el sentido de que la mayoría de docentes entrevistados vienen desarrollando la docencia universitaria entre 11 y 30 años los que los convierte en docentes con mucha experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que su aporte para la presente investigación es considerada significativa.

CUADRO N° 5

Sobre la facultad a la que pertenecen los docentes entrevistados

Facultad a la que pertenece.	Cantidad	Porcentaje
a.- Empresariales:	9	30%
b.- Matemáticas:	6	20%
c.- Educación:	11	37%
d.- Derecho:	4	13%

Fuente: Entrevista realizada los días 7, 8 y 9 de Marzo del 2018

Elaboración: Propia del autor.

El Cuadro N° 5 nos muestra información respecto a la facultad a la que pertenecen los docentes entrevistados. Podemos apreciar que la mayor parte de ellos, es decir el 37% de ellos pertenece a la facultad de educación, le sigue el 30% de docentes que pertenece a la facultad de ciencias empresariales, el 20% pertenece a la facultad de matemáticas y el 13% pertenece a la facultad de derecho. La presente información es relevante en el sentido de que la mayoría de los docentes entrevistados (67%) pertenecen a las facultades de educación y ciencias empresariales, dichas facultades tienen pleno conocimiento y supone hacen uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos, ello no significa que el resto de docentes de las facultades de matemáticas y derecho no tengan conocimiento. Un aspecto importante a considerar es que las entrevistas se han realizado en las mañanas lo que la hace difícil para encontrar mayor número de docentes de la facultad de derecho. La presente información convierte a los docentes entrevistados como docentes con mucho conocimiento y experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje y específicamente hacen uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos, por lo que su aporte para la presente investigación es considerada significativa.

CUADRO N° 6

Sobre el grado de conocimiento de la estrategia didáctica basada en el método de casos de los docentes entrevistados

1.- ¿Conoce usted el método de casos?	Cantidad	Porcentaje
a.- Si	30	100%
b.- No	0	0%

Fuente: Entrevista realizada los días 7, 8 y 9 de Marzo del 2018
Elaboración: Propia del autor.

El Cuadro N° 6 nos muestra información respecto al grado de conocimiento que tienen los docentes entrevistados sobre estrategia didáctica basada en el método de casos. Podemos apreciar que todos ellos, es decir el 100% tienen pleno conocimiento sobre la estrategia didáctica basada en el método de casos. La presente información es relevante en el sentido de que todos los docentes entrevistados (100%) conocen las bondades del método de casos lo que consideramos como significativa por su conocimiento y experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje.

CUADRO N° 7

Sobre el nivel de uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos de los docentes entrevistados

2.- ¿Hace uso del método de casos para la mejor comprensión de sus alumnos?	Cantidad	Porcentaje
a.- Si	27	90%
b.- No	3	10%

Fuente: Entrevista realizada los días 7, 8 y 9 de Marzo del 2018
Elaboración: Propia del autor.

El Cuadro N° 7 nos muestra información respecto al grado de uso y/o utilidad que tienen los docentes entrevistados sobre la estrategia didáctica basada en el método de casos. Podemos apreciar que la gran mayoría de ellos el 90% hacen uso de la estrategia didáctica, ello supone que si hacen uso del método es porque están convencidos que es una herramienta metodológica muy valiosa para lograr los objetivos académicos de sus respectivos cursos. Solo el 10% de ellos no hace uso y supone que los cursos que dictan no ameritan el uso y/o utilización de la estrategia didáctica basado en el método de casos. La presente información es considerada como significativa en el sentido de que la gran mayoría de docentes entrevistados conocen las bondades de la estrategia didáctica basada en el método de casos.

CUADRO N° 8

Sobre el nivel de uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos para mejorar la comprensión de sus alumnos

2.- ¿Hace uso del método de casos para la mejor comprensión de sus alumnos?	Cantidad	Porcentaje
a.- Si	27	90%
b.- No	3	10%

Fuente: Entrevista realizada los días 7, 8 y 9 de Marzo del 2018
Elaboración: Propia del autor.

El Cuadro N° 8 nos muestra información respecto al grado de importancia que tiene la estrategia didáctica basada en el método de casos para la mejor comprensión de los alumnos. Se puede apreciar que la gran mayoría de ellos el 90% hacen uso de la estrategia didáctica para que sus alumnos comprendan la temática de los cursos que desarrollan, ello supone que si hacen uso del método es porque están convencidos que es una herramienta metodológica muy valiosa para lograr la comprensión de los temas

desarrollados en el salón de clases. Solo el 10% de ellos no hace uso y supone que los cursos que dictan no ameritan el uso y/o utilización de la estrategia didáctica basada en el método de casos. La presente información es considerada como significativa en el sentido de que la gran mayoría de docentes entrevistados hacen uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos para la mejor comprensión de los temas enseñados.

CUADRO N° 9

Sobre si el docente entrevistado logra los objetivos del curso haciendo uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos

3.- ¿Logra usted los objetivos de su curso con el método de casos?	Cantidad	Porcentaje
a.- Si	30	100%
b.- No	0	0%

Fuente: Entrevista realizada los días 7, 8 y 9 de Marzo del 2018
Elaboración: Propia del autor.

El Cuadro N° 9 nos muestra una información contundente respecto a que si logran o no los objetivos de sus respectivos cursos los docentes entrevistados. Se puede apreciar que todos ellos, es decir, el 100% percibe que logra los objetivos de sus respectivos cursos haciendo uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos. Dado de que los docentes entrevistados son docentes con mucho conocimiento y experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje y además pertenecen a las universidades más representativas de la región, es que su percepción y/o aporte para la presente investigación es considerada como significativa.

CUADRO N° 10

Percepción de los docentes entrevistados sobre si se puede hacer uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos en los alumnos de la asignatura de práctica de derecho penal

4.- ¿Cree usted que el método de casos se puede utilizar en los alumnos de práctica del derecho penal?	Cantidad	Porcentaje
a.- Si	30	100%
b.- No	0	0%

Fuente: Entrevista realizada los días 7, 8 y 9 de Marzo del 2018

Elaboración: Propia del autor.

El Cuadro N° 10 nos muestra una información contundente respecto a que los docentes entrevistados perciben que se puede hacer uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos en los alumnos del curso práctica de derecho penal en cualquier universidad. Dado que los docentes entrevistados son docentes con mucho conocimiento y experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje y además pertenecen a las universidades más representativas de la región, es que su percepción y/o aporte para la presente investigación es considerada como significativa.

3.2. Encuesta al azar realizada a docentes de las cuatro (4) facultades más pobladas y representativas de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

Distribucion al azar:

- a. 5 docentes de la Facultad de Derecho.
- b. 5 docentes de la FACEAC.
- c. 5 docentes de la FACFYM.
- d. 5 docentes de la FACHESE.

$$n = 20$$

CUADRO N° 11
Distribución e identificación de los docentes de la UNPRG encuestados

Facultad	Cantidad	Porcentaje
FACEAC	5	25%
FACFYM	5	25%
FACHSE	5	25%
DERECHO	5	25%

“Fuente: Encuesta realizada los días 24, 25 y 26 de Abril del 2018”.

“Elaboración: Propia”.

El Cuadro N° 11 nos muestra la distribución e identificación de los docentes encuestados de las facultades más representativas de la UNPRG. La información muestra que se ha respetado el número de elementos seleccionados y de igual manera la proporción de encuestas para cada uno de ellos.

CUADRO N° 12
Sobre el sexo de los docentes encuestados

Sexo	Cantidad	Porcentaje
a.- Masculino	10	50%
b.- Femenino	10	50%

Fuente: Encuesta realizada los días 24, 25 y 26 de Abril del 2018

Elaboración: Propia.

El Cuadro N° 12 nos muestra una información demográfica y se refiere al sexo de los docentes encuestados. Podemos apreciar que en la presente investigación se respeta la “equidad de género” eso significa que la opinión tanto de varones así como de las mujeres se considerará de manera equitativa, igualitaria y sin ninguna restricción.

CUADRO N° 13

Condición laboral de los docentes encuestados

Condición.	Cantidad	Porcentaje
a.- Nombrado:	14	70%
b.- Contratado:	6	30%

Fuente: Encuesta realizada los días 24, 25 y 26 de Abril del 2018

Elaboración: Propia.

El Cuadro N° 3 nos muestra la condición laboral de los docentes encuestados. Podemos darnos cuenta que la mayor parte de los docentes encuestados tienen la categoría de nombrados con un 70% y el 30% de docentes encuestados tienen la condición laboral de contratados. La presente investigación es relevante en el sentido de que la mayoría de docentes encuestados cuentan con los méritos suficientes para considerar su opinión por cuanto no sólo han logrado su nombramiento y estabilidad laboral, sino también supone que tienen los años suficientes desenvolviéndose en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que consideramos su aporte como significativo.

CUADRO N° 14

Tiempo que ejercen la docencia universitaria los docentes encuestados

Tiempo que ejerce la docencia universitaria.	Cantidad	Porcentaje
a.- De 5 a 10 años:	3	15%
b.- De 11 a 20 años:	6	30%
c.- De 21 a 30 años:	10	50%
d.- Más de 30 años:	1	5%

Fuente: Encuesta realizada los días 24, 25 y 26 de Abril del 2018

Elaboración: Propia.

El Cuadro N° 14 nos muestra el tiempo que vienen ejerciendo la docencia universitaria los docentes de la UNPRG encuestados. Podemos darnos cuenta que la mayor parte de ellos vienen desarrollando la docencia universitaria entre 21 y 30 años con un 50%, un porcentaje alto de 30% vienen desarrollando la docencia universitaria entre 11 y 20 años, un porcentaje menor de 15% desarrollan la docencia universitaria entre 5 y 10 años y solo un pequeño porcentaje de 5% desarrollan la docencia universitaria más de 30 años. La presente investigación es relevante en el sentido de que la mayoría de docentes encuestados (80%) vienen desarrollando la docencia universitaria entre 11 y 30 años lo que los convierte en docentes con mucha experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que su aporte para la presente investigación es considerado como significativo.

CUADRO N° 15

Nivel de conocimiento de la estrategia didáctica basada en el método de casos de los docentes encuestados

¿Conoce usted el método de casos basado en la literatura ESCALI?	Si	SI %	No	NO %
FACEAC	5	25%	0	0%
FACFYM	5	25%	0	0%
FACHSE	5	25%	0	0%
DERECHO	5	25%	0	0%

Fuente: Encuesta realizada los días 24, 25 y 26 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

El Cuadro N° 15° nos muestra el nivel de conocimiento que tienen los docentes de las facultades más representativas de la UNPRG sobre la estrategia didáctica basada en el método de casos. Se puede apreciar que la totalidad de ellos (100%) manifiestan conocer la estrategia didáctica basada en el método de casos. Para la presente investigación esta información es muy importante dado que todos los docentes encuestados cuentan con mucha experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que su aporte lo consideramos como significativo.

CUADRO N° 16

Sobre el nivel de uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos para mejorar la comprensión de sus alumnos

¿Hace uso del método de casos para la mejor comprensión de sus alumnos?	Si	SI %	No	NO %
FACEAC	5	25%	0	0%
FACFYM	3	15%	2	10%
FACHSE	4	20%	1	5%
DERECHO	5	25%	0	0%

Fuente: Encuesta realizada los días 24, 25 y 26 de Abril del 2018

Elaboración: Propia.

El Cuadro N° 16 nos muestra la información de los docentes de la UNPRG con respecto a que si hacen uso o no de la estrategia didáctica basada en el método de casos para la mejor comprensión de sus alumnos. Se puede apreciar que la gran mayoría de ellos (85%) manifiestan que si hacen uso de la estrategia didáctica. Solo un 15% de ellos manifiesta no hacer uso de la metodología. Nótese que el 10% de ellos pertenecen a la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FACFYM) y el 5% de ellos pertenece a la facultad de FACHESE. La información es significativa dado que todos los docentes encuestados cuentan con mucha experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje.

CUADRO N° 17

Los docentes logran los objetivos de sus cursos haciendo uso de estrategia didáctica basada en el método de casos

¿Logra usted los objetivos de su curso con el método de casos?	Si	SI %	No	NO %
FACEAC	5	25%	0	0%
FACFYM	3	15%	2	10%
FACHSE	4	20%	1	5%
DERECHO	5	25%	0	0%

Fuente: Encuesta realizada los días 24, 25 y 26 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

El Cuadro N° 17 nos muestra la información de los docentes de la UNPRG con respecto a que si logran los objetivos de sus cursos haciendo uso la estrategia didáctica basada en el método de casos. Se puede apreciar que todos (100%) los docentes de la FACEAC (Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables) logran los objetivos de sus cursos gracias al uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos. De igual manera todos (100%) los docentes de la Facultad de Derecho logran los objetivos de sus cursos gracias al uso del método de casos. En la FACHESE (Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación) casi todos (90%) de los docentes logran los objetivos de sus cursos gracias al uso del método de casos y finalmente casi todos (80%) de los docentes de la FACFYM (Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas) logran los objetivos de sus cursos gracias al uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos. La información es significativa dado que todos los docentes encuestados de la UNPRG cuentan con mucha experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje.

CUADRO N° 18

Percepción de los docentes sobre el uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos en los alumnos de la asignatura de práctica de derecho penal

¿Cree usted que el método de casos se puede utilizar en los alumnos de práctica del derecho penal de la UDCH?	Si	SI %	No	NO %
FACEAC	5	25%	0	0%
FACFYM	5	25%	0	0%
FACHSE	4	20%	1	5%
DERECHO	5	25%	0	0%

Fuente: Encuesta realizada los días 24, 25 y 26 de Abril del 2018

Elaboración: Propia.

El Cuadro N° 18 nos muestra la percepción de los docentes de la UNPRG con respecto a que si se puede utilizar la estrategia didáctica basada en el método de casos en los alumnos de práctica de Derecho Penal de la UDCH. Se puede apreciar que todos (100%) los docentes de la FACEAC (Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables), perciben que si se puede utilizar la estrategia didáctica basada en el método de casos en los alumnos de práctica de Derecho Penal de la UDCH. De igual manera todos (100%) los docentes de la Facultad de Derecho perciben que si se puede utilizar el método de casos en los alumnos de práctica de Derecho Penal de la UDCH.

En la FACHESE (Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación) casi todos (90%) de los docentes perciben que si se puede utilizar la estrategia didáctica basada en el método de casos en los alumnos de práctica de Derecho Penal de la UDCH. Finalmente, todos (100%) los docentes de la FACFYM (Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas), también perciben que si se puede utilizar la estrategia didáctica basada en el método de casos en los alumnos de práctica de Derecho Penal de la UDCH.

La presente información es significativa dado que todos los docentes encuestados de la UNPRG, cuentan con mucha experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje.

CUADRO N° 19

Percepción de los docentes encuestados sobre si la estrategia didáctica basada en el método de casos puede ser utilizada en cualquier carrera profesional

¿Cree usted que el método de casos se puede utilizar en cualquier carrera profesional?	Si	SI %	No	NO %
FACEAC	5	25%	0	0%
FACFYM	3	15%	2	10%
FACHSE	4	20%	1	5%
DERECHO	5	25%	0	0%

Fuente: Encuesta realizada los días 24, 25 y 26 de Abril del 2018

Elaboración: Propia.

El Cuadro N° 19 nos muestra la percepción de los docentes de la UNPRG con respecto a que si creen que la estrategia didáctica basada en el método de casos se puede utilizar en cualquier carrera profesional. Se puede apreciar que todos (100%) los docentes de la FACEAC (Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables) perciben que si se puede utilizar la estrategia didáctica basada en el método de casos en cualquier carrera profesional. De igual manera todos (100%) los docentes de la Facultad de Derecho perciben que si se puede utilizar la estrategia didáctica basada en el método de casos en cualquier carrera profesional. En la FACHESE (Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación) casi todos (90%) de los docentes perciben que si se puede utilizar la estrategia didáctica basada en el método de casos en cualquier carrera profesional.

Finalmente, casi todos (80%) los docentes de la FACFYM (Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas), también perciben que si se puede utilizar la estrategia didáctica basada en el método de casos en cualquier carrera profesional. La información es significativa dado que todos los docentes encuestados de la UNPRG cuentan con mucha experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje.

3.3. Análisis del nivel de enseñanza aprendizaje significativo de los alumnos de la asignatura de práctica de derecho penal de la UDCH, haciendo uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos.

n = 11 lecturas

3.3.1. Título de la lectura n° 1: “El campeón de la muerte”

Autor: Enrique López Albuja

n = 45 alumnos

CUADRO N° 20-A

1.- Capacidad de los alumnos para describir de manera resumida los hechos ocurridos en la lectura.	Cantidad	Porcentaje
a) 60%	0	0%
b) 70%	0	0%
c) 80%	0	0%
d) 90%	3	7%
e) 100%	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 20-B

2.- Capacidad para Identificar en orden de importancia a los principales personajes.	Cantidad	Porcentaje
a) Juan Jorge	45	100%
b) Tucto	43	96%
c) Martina	42	93%
d) Huaylas	41	91%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 20-C

3.- Capacidad para Identificación en orden de importancia los delitos cometidos.	Cantidad	Porcentaje
a) Sicariato	45	100%
b) Homicidio calificado	42	93%
c) Abigeato	40	89%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 20-D

4.- Capacidad para identificar en orden de importancia los delitos y a los personajes que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Juan Jorge - Sicariato	45	100%
b) Tucto - Homicidio calificado	44	98%
c) Martina - Abigeato	43	96%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 20-E

5.- Opinión sobre la metodología (método de casos basado en la literatura ESCALI) para la identificación de los delitos y autores que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Muy dinámica	40	89%
b) Muy Ilustrativa	34	76%
c) Fomenta el trabajo en equipo	41	91%
d) Fácil de comprender	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

Análisis de los resultados.

La estrategia didáctica basada en el metodo de casos aplicado en la lectura “El campeón de la muerte” cuyo autor es “Enrique López Alujar” Arroja los siguientes resultados:

- El 93% de los alumnos tienen capacidad de resumen.
- El 100% de los alumnos identifican plenamente los principales autores de la obra.
- El 100% de los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos.
- El 100% de los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos y los personajes que los cometen.
- La La estrategia didáctica basada en el metodo de casos contribuye en el aprendizaje significativo de los alumnos del sétimo ciclo del curso de práctica de derecho penal de la Facultad de Derecho de la UDCH.

3.3.2. Título de la lectura N° 2: “Cachorro de tigre”

Autor: Enrique López Alujar

N = 45 alumnos

CUADRO N° 21-A

1.- Capacidad de los alumnos para describir de manera resumida los hechos ocurridos en la lectura.	Cantidad	Porcentaje
a) 60%	0	0%
b) 70%	0	0%
c) 80%	0	0%
d) 90%	5	11%
e) 100%	40	89%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 21-B

2.- Capacidad para Identificar en orden de importancia a los principales personajes.	Cantidad	Porcentaje
a) Diego Magarino	43	96%
b) Felipe Valerio	39	87%
c) Don Francisco (Juez)	30	67%
d) Adolfo Magariño	10	22%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 21-C

3.- Capacidad para Identificación en orden de importancia los delitos cometidos.	Cantidad	Porcentaje
a) Homicidio calificado	45	100%
b) Homicidio simple	44	98%
c) Robo	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 21-D

4.- Capacidad para identificar en orden de importancia los delitos y a los personajes que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Diego Magariño - Homicidio calificado	45	100%
b) Felipe Valeria - Homicidio simple	43	96%
c) Martina - Abigeato	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 21-E

5.- Opinión sobre la metodología (método de casos basado en la literatura ESCALI) para la identificación de los delitos y autores que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Muy dinámica	40	89%
b) Muy Ilustrativa	34	76%
c) Fomenta el trabajo en equipo	41	91%
d) Fácil de comprender	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

Análisis de los resultados.

La estrategia didáctica basada en el método de casos aplicado en la lectura “Cachorro de Tigre” cuyo autor es “Enrique López Albuja”, arroja los siguientes resultados:

- El 90% de los alumnos tienen capacidad de resumen.
- El 100% de los alumnos identifican plenamente los principales autores de la obra.
- El 100% de los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos.
- El 100% de los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos y los personajes que los cometen.
- La estrategia didáctica basada en el método de casos contribuye en el aprendizaje significativo de los alumnos del séptimo ciclo del curso de práctica de derecho penal de la Facultad de Derecho de la UDCH.

3.3.3. Título de la lectura N° 3: “El brindis de los Yayas”

Autor: Enrique López Albuja.

CUADRO N° 22-A

1.- Capacidad de los alumnos para describir de manera resumida los hechos ocurridos en la lectura.	Cantidad	Porcentaje
a) 60%	0	0%
b) 70%	0	0%
c) 80%	0	0%
d) 90%	0	0%
e) 100%	45	100%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 22-B

2.- Capacidad para Identificar en orden de importancia a los principales personajes.	Cantidad	Porcentaje
a) Ponciano Culqui	45	100%
b) Niceto Huaylas	44	98%
c) Sabiniano Illatopa	42	93%
d) Marcelo Illatopa	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 22-C

3.- Capacidad para Identificación en orden de importancia los delitos cometidos.	Cantidad	Porcentaje
a) Homicidio calificado-Tentativa	45	100%
b) Homicidio simple	42	93%
c) Robo	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 22-D

4.- Capacidad para identificar en orden de importancia los delitos y a los personajes que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Niceto Huaylas - Homicidio calificado	43	96%
b) Felipe Valeria - Homicidio simple	41	91%
c) Martina - Abigeato	40	89%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 22-E

5.- Opinión sobre la metodología (método de casos basado en la literatura ESCALI) para la identificación de los delitos y autores que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Muy dinámica	40	89%
b) Muy Ilustrativa	34	76%
c) Fomenta el trabajo en equipo	41	91%
d) Fácil de comprender	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

La estrategia didáctica basada en el método de casos aplicado en la lectura “El brindis de los Yayas” cuyo autor es “Enrique López Albujar” Arroja los siguientes resultados:

- El 100% de los alumnos tienen capacidad de resumen.
- El 100% de los alumnos identifican plenamente los principales autores de la obra.
- El 100% de los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos.
- El 100% de los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos y los personajes que los cometen.
- La estrategia didáctica basada en el método de casos metodología de casos contribuye en el aprendizaje significativo de los alumnos del séptimo ciclo del curso de práctica de derecho penal de la Facultad de Derecho de la UDCH.

3.3.4. Título de la lectura N° 4: “El caso Julio Zimens”

Autor: Enrique López Albujar

CUADRO N° 23-A

1.- Capacidad de los alumnos para describir de manera resumida los hechos ocurridos en la lectura.	Cantidad	Porcentaje
a) 60%	0	0%
b) 70%	0	0%
c) 80%	0	0%
d) 90%	4	9%
e) 100%	41	91%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 23-B

2.- Capacidad para Identificar en orden de importancia a los principales personajes.	Cantidad	Porcentaje
a) El juez	45	100%
b) Julio Zimens	44	98%
c) Martina Pinquiray	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 23-C

3.- Capacidad para Identificación en orden de importancia los delitos cometidos.	Cantidad	Porcentaje
a) Usurpación	45	100%
b) Apropiación ilícita	42	93%
c) Instigación-Ayuda al suicidio	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 23-D

4.- Capacidad para identificar en orden de importancia los delitos y a los personajes que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Usurpación - Martina Pinquiray	45	100%
b) Apropiación ilícita - Martina Pinquiray	42	93%
c) Instigación - El juez	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 23-E

5.- Opinión sobre la metodología (método de casos basado en la literatura ESCALI) para la identificación de los delitos y autores que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Muy dinámica	40	89%
b) Muy Ilustrativa	34	76%
c) Fomenta el trabajo en equipo	41	91%
d) Fácil de comprender	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

Análisis de los resultados.

La estrategia didáctica basada en el metido de casos aplicado en la lectura “El caso de Julio Zimens” cuyo autor es “Enrique López Albujar” Arroja los siguientes resultados:

- El 95% de los alumnos tienen capacidad de resumen.
- El 100% de los alumnos identifican plenamente los principales autores de la obra.
- El 100% de los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos.
- El 100% de los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos y los personajes que los cometen.
- La estrategia didáctica basada en el metido de casos contribuye en el aprendizaje significativo de los alumnos del sétimo ciclo del curso de práctica de derecho penal de la Facultad de Derecho de la UDCH.

3.3.5. Título de la lectura N° 5: “Los argumentos del corregidor”

Autor: Ricardo Palma.

CUADRO N° 24-A

1.- Capacidad de los alumnos para describir de manera resumida los hechos ocurridos en la lectura.	Cantidad	Porcentaje
a) 60%	0	0%
b) 70%	0	0%
c) 80%	0	0%
d) 90%	3	7%
e) 100%	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 24-B

2.- Capacidad para Identificar en orden de importancia a los principales personajes.	Cantidad	Porcentaje
a) Jose Antonio de Areche	45	100%
b) El corregidor	44	98%
c) El carcelero	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 24-C

3.- Capacidad para Identificación en orden de importancia los delitos cometidos.	Cantidad	Porcentaje
a) Cohecho pasivo propio	45	100%
b) Cohecho activo	42	93%
c) Abuso de autoridad	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 24-D

4.- Capacidad para identificar en orden de importancia los delitos y a los personajes que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Cohecho pasivo propio - José Antonio de Areche	45	100%
b) Cohecho pasivo activo - El corregidor	42	93%
c) Abuso de autoridad - El carcelario	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 24-E

5.- Opinión sobre la metodología (método de casos basado en la literatura ESCALI) para la identificación de los delitos y autores que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Muy dinámica	40	89%
b) Muy Ilustrativa	34	76%
c) Fomenta el trabajo en equipo	41	91%
d) Fácil de comprender	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

Análisis de los resultados.

La estrategia didáctica basada en el método de casos aplicado en la lectura “Los argumentos del corregidor” cuyo autor es “Ricardo Palma” Arroja los siguientes resultados:

- Todos los alumnos tienen capacidad de resumen.
- Todos los alumnos identifican plenamente los principales autores de la obra.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos y los personajes que los cometen.
- La estrategia didáctica basada en el método de casos contribuye en el aprendizaje significativo de los alumnos del sétimo ciclo del curso de práctica de derecho penal de la Facultad de Derecho de la UDCH.

3.3.6. Título de la lectura n° 7: “Redoble por rancas”

Autor: Manuel Scorza.

CUADRO N° 25-A

1.- Capacidad de los alumnos para describir de manera resumida los hechos ocurridos en la lectura.	Cantidad	Porcentaje
a) 60%	0	0%
b) 70%	0	0%
c) 80%	0	0%
d) 90%	2	4%
e) 100%	43	96%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 25-B

2.- Capacidad para Identificar en orden de importancia a los principales personajes.	Cantidad	Porcentaje
a) Francisco Montenegro	45	100%
b) Harry Troeller	44	98%
c) Migdonio de la Torre	44	98%
d) Agapito Robles	41	91%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 25-C

3.- Capacidad para Identificación en orden de importancia los delitos cometidos.	Cantidad	Porcentaje
a) Homicidio calificado	45	100%
b) Prevaricato-Abuso de autoridad	44	98%
c) Delitos ambientales	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 25-D

4.- Capacidad para identificar en orden de importancia los delitos y a los personajes que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Homicidio calificado - Migdonio de la Torre	45	100%
b) Prevaricato-Abuso de autoridad - Francisco Montenegro	42	93%
c) Delitos ambientales - Harry Troeller	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 25-E

5.- Opinión sobre la metodología (método de casos basado en la literatura ESCALI) para la identificación de los delitos y autores que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Muy dinámica	40	89%
b) Muy Ilustrativa	34	76%
c) Fomenta el trabajo en equipo	41	91%
d) Fácil de comprender	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

Análisis de los resultados.

La estrategia didáctica basada en el método de casos aplicado en la lectura “Redobles por Rancas” cuyo autor es “Manuel Scorza” Arroja los siguientes resultados:

- Todos los alumnos tienen capacidad de resumen.
- Todos los alumnos identifican plenamente los principales autores de la obra.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos y los personajes que los cometen.
- La estrategia didáctica basada en el método de casos contribuye en el aprendizaje significativo de los alumnos del sétimo ciclo del curso de práctica de derecho penal de la Facultad de Derecho de la UDCH.

3.7.7. Título de la lectura n° 8: “El alfiler”

Autor: Ventura García Calderón

CUADRO N° 26-A

1.- Capacidad de los alumnos para describir de manera resumida los hechos ocurridos en la lectura.	Cantidad	Porcentaje
a) 60%	0	0%
b) 70%	0	0%
c) 80%	0	0%
d) 90%	5	11%
e) 100%	40	89%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 26-B

2.- Capacidad para Identificar en orden de importancia a los principales personajes.	Cantidad	Porcentaje
a) Conrado Basadre	45	100%
b) Timoteo Mondaraz	44	98%
c) Grimanesa	44	98%
d) Administrador - Hacienda	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 26-C

3.- Capacidad para Identificación en orden de importancia los delitos cometidos.	Cantidad	Porcentaje
a) Femicidio	45	100%
b) Encubrimiento real	43	96%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 26-D

4.- Capacidad para identificar en orden de importancia los delitos y a los personajes que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Femicidio - Conrado Basadre	45	100%
b) Encubrimiento real - Timoteo Mondaraz	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 26-E

5.- Opinión sobre la metodología (método de casos basado en la literatura ESCALI) para la identificación de los delitos y autores que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Muy dinámica	40	89%
b) Muy Ilustrativa	34	76%
c) Fomenta el trabajo en equipo	41	91%
d) Fácil de comprender	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

Análisis de los resultados.

El método de casos basado en la literatura ESCALI aplicado en la lectura “El Alfiler” cuyo autor es “Ventura García Calderón” Arroja los siguientes resultados:

- Todos los alumnos tienen capacidad de resumen.
- Todos los alumnos identifican plenamente los principales autores de la obra.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos y los personajes que los cometen.
- La estrategia didáctica basada en el método de casos contribuye en el aprendizaje significativo de los alumnos del sétimo ciclo del curso de práctica de derecho penal de la Facultad de Derecho de la UDCH.

3.3.8. Título de la lectura n° 9: “Crónica de una muerte anunciada”

Autor: Gabriel García Márquez.

CUADRO N° 27-A

1.- Capacidad de los alumnos para describir de manera resumida los hechos ocurridos en la lectura.	Cantidad	Porcentaje
a) 60%	0	0%
b) 70%	0	0%
c) 80%	0	0%
d) 90%	3	7%
e) 100%	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 27-B

2.- Capacidad para Identificar en orden de importancia a los principales personajes.	Cantidad	Porcentaje
a) Pedro Vicario	45	100%
b) Pablo Vicario	44	98%
c) Santiago Nazar	44	98%
d) Angela Vicario	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 27-C

3.- Capacidad para Identificación en orden de importancia los delitos cometidos.	Cantidad	Porcentaje
a) Homicidio calificado	45	100%
b) Actos contra el pudor	44	98%
c) Difamación	43	96%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 27-D

4.- Capacidad para identificar en orden de importancia los delitos y a los personajes que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Homicidio calificado - Pedro y Pablo Vicario	45	100%
b) Actos contra el pudor - Santiago Nadar	42	93%
c) Difamación - Angela Vicario	41	91%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 27-E

5.- Opinión sobre la metodología (método de casos basado en la literatura ESCALI) para la identificación de los delitos y autores que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Muy dinámica	40	89%
b) Muy Ilustrativa	34	76%
c) Fomenta el trabajo en equipo	41	91%
d) Fácil de comprender	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia

Análisis de los resultados.

La estrategia didáctica basada en el método de casos aplicado en la lectura “Crónica de una muerte anunciada” cuyo autor es “Gabriel García Márquez” Arroja los siguientes resultados:

- Todos los alumnos tienen capacidad de resumen.
- Todos los alumnos identifican plenamente los principales autores de la obra.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos y los personajes que los cometen.
- La estrategia didáctica basada en el método de casos contribuye en el aprendizaje significativo de los alumnos del sétimo ciclo del curso de práctica de derecho penal de la Facultad de Derecho de la UDCH.

3.3.9. Título de la lectura n° 10: “El licenciado Aponte”

Autor: Enrique López Albuja.

CUADRO N° 28-A

1.- Capacidad de los alumnos para describir de manera resumida los hechos ocurridos en la lectura.	Cantidad	Porcentaje
a) 60%	0	0%
b) 70%	0	0%
c) 80%	0	0%
d) 90%	3	7%
e) 100%	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 28-B

2.- Capacidad para Identificar en orden de importancia a los principales personajes.	Cantidad	Porcentaje
a) Juan Aponte	45	100%
b) Ishaco	44	98%
c) Vigilante - Recaudadora	44	98%
d) Patrón de Juan Aponte	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 28-C

3.- Capacidad para Identificación en orden de importancia los delitos cometidos.	Cantidad	Porcentaje
a) Homicidio calificado	45	100%
b) Asociación ilícita para delinquir	44	98%
c) Homicidio simple	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

CUADRO N° 28-D

4.- Capacidad para identificar en orden de importancia los delitos y a los personajes que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Homicidio calificado - Empleado / Recaudadora	45	100%
b) Asociación ilícita para delinquir - Ishaco	42	93%
c) Homicidio simple - Vigilante / Recaudadora	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 28-E

5.- Opinión sobre la metodología (método de casos basado en la literatura ESCALI) para la identificación de los delitos y autores que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Muy dinámica	40	89%
b) Muy Ilustrativa	34	76%
c) Fomenta el trabajo en equipo	41	91%
d) Fácil de comprender	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

Análisis de los resultados.

La estrategia didáctica basada en el método de casos método de casos aplicado en la lectura “El licenciado Aponte” cuyo autor es “Enrique López Albuja”, arroja los siguientes resultados:

- Todos los alumnos tienen capacidad de resumen.
- Todos los alumnos identifican plenamente los principales autores de la obra.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos y los personajes que los cometen.
- La estrategia didáctica basada en el método de casos contribuye en el aprendizaje significativo de los alumnos del sétimo ciclo del curso de práctica de derecho penal de la Facultad de Derecho de la UDCH.

3.3.10. Título de la lectura N° 11: “La gatita de Mari Ramos”

Autor: Ricardo Palma.

CUADRO N° 29-A

1.- Capacidad de los alumnos para describir de manera resumida los hechos ocurridos en la lectura.	Cantidad	Porcentaje
a) 60%	0	0%
b) 70%	0	0%
c) 80%	0	0%
d) 90%	4	9%
e) 100%	41	91%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 29-B

2.- Capacidad para Identificar en orden de importancia a los principales personajes.	Cantidad	Porcentaje
a) Benedicta Salazar	45	100%
b) Aquilino de Leuro	44	98%
c) Fortunato	44	98%
d) Celestina	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 29-C

3.- Capacidad para Identificación en orden de importancia los delitos cometidos.	Cantidad	Porcentaje
a) Homicidio calificado	45	100%
b) Homicidio calificado	44	98%
c) Encubrimiento	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 29-D

4.- Capacidad para identificar en orden de importancia los delitos y a los personajes que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Homicidio calificado - Benedicta Salazar	45	100%
b) Homicidio calificado - Benedicta	42	93%
c) Encubrimiento - Fortunato	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 29-E

5.- Opinión sobre la metodología (método de casos basado en la literatura ESCALI) para la identificación de los delitos y autores que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Muy dinámica	40	89%
b) Muy Ilustrativa	34	76%
c) Fomenta el trabajo en equipo	41	91%
d) Fácil de comprender	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

Análisis de los resultados.

La estrategia didáctica basada en el método de casos aplicado en la lectura “La gatita de Mari Ramos” cuyo autor es “Ricardo Palma”, arroja los siguientes resultados:

- Todos los alumnos tienen capacidad de resumen.
- Todos los alumnos identifican plenamente los principales autores de la obra.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos y los personajes que los cometen.
- La estrategia didáctica basada en el método de casos contribuye en el aprendizaje significativo de los alumnos del sétimo ciclo del curso de práctica de derecho penal de la Facultad de Derecho de la UDCH.

33.3.11. Título de la lectura N° 12: “Ushanan Jampi”

Autor: Enrique López Albuja

CUADRO N° 30-A

1.- Capacidad de los alumnos para describir de manera resumida los hechos ocurridos en la lectura.	Cantidad	Porcentaje
a) 60%	0	0%
b) 70%	0	0%
c) 80%	0	0%
d) 90%	4	9%
e) 100%	41	91%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 30-B

2.- Capacidad para Identificar en orden de importancia a los principales personajes.	Cantidad	Porcentaje
a) Marco Huacachino	45	100%
b) CunceMaille	44	98%
c) José Facundo	44	98%
d) José Ponciano	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 30-C

3.- Capacidad para Identificación en orden de importancia los delitos cometidos.	Cantidad	Porcentaje
a) Homicidio calificado	45	100%
b) Homicidio simple	44	98%
c) Abigeato-Hurto agravado	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 30-D

4.- Capacidad para identificar en orden de importancia los delitos y a los personajes que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Homicidio calificado - Marco Huacachino	45	100%
b) Homicidio simple - CunceMaille	43	96%
c) Encubrimiento - CunceMaille	42	93%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.
Elaboración: Propia.

CUADRO N° 30-E

5.- Opinión sobre la metodología (método de casos basado en la literatura ESCALI) para la identificación de los delitos y autores que los cometen.	Cantidad	Porcentaje
a) Muy dinámica	40	89%
b) Muy Ilustrativa	34	76%
c) Fomenta el trabajo en equipo	41	91%
d) Fácil de comprender	44	98%

Fuente: Lecturas evaluadas los días 17, 18 y 19 de Abril del 2018.

Elaboración: Propia.

Análisis de los resultados.

La estrategia didáctica basada en el método de casos aplicado en la lectura “La gatita de Mari Ramos” cuyo autor es “Ricardo Palma”, arroja los siguientes resultados:

- Todos los alumnos tienen capacidad de resumen.
- Todos los alumnos identifican plenamente los principales autores de la obra.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos y los personajes que los cometen.
- La estrategia didáctica basada en el método de casos contribuye en el aprendizaje significativo de los alumnos del sétimo ciclo del curso de práctica de derecho penal de la Facultad de Derecho de la UDCH.

IV. Discusión de los resultados.

Con respecto a los resultados del trabajo de campo realizado a los docentes seleccionados, podemos realizar la siguiente discusión:

4.1. La investigación a través de la entrevista muestran los siguientes resultados:

1. Se ha entrevistado a docentes al azar.
2. Se ha respetado la equidad de género, eso significa que la opinión de varones y mujeres en la presente investigación se considera de manera equitativa y sin ninguna restricción.
3. Se concluye que la condición laboral de los docentes entrevistados es:
 - El 83% de ellos tienen la categoría de nombrados.
 - El 17% de ellos tienen la condición laboral de contratados.

Su percepción se considera significativa en el sentido de que todos cuentan con los suficientes méritos para ser considerados.

4. En cuanto al tiempo que vienen ejerciendo la docencia los docentes entrevistados, se concluye que:
 - El 67% de ellos vienen desarrollando la docencia universitaria entre 11 y 30 años.
 - El 17% de ellos ejercen la docencia universitaria más de 30 años.
 - El 17% de ellos ejercen la docencia universitaria entre 5 y 10 años.

Por ello, su percepción es considerada como significativa por contar con mucha experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje.

5. En cuanto a la facultad que pertenecen los docentes entrevistados, los resultados son:
 - El 37% de ellos pertenecen a la facultad de educación.
 - El 30% de ellos pertenecen a la facultad de ciencias empresariales.

- El 20% de ellos pertenecen a la facultad de matemáticas.
- El 13% de ellos pertenecen a la facultad de derecho.

Dado que los docentes entrevistados pertenecen a facultades donde se enseñan y se aprende ciencias fácticas, su aporte para la presente investigación es considerado como significativo.

6. Todos los docentes entrevistados (100%) muestran tener conocimiento sobre la estrategia didáctica basada en el método de casos. Dado que cuentan con mucha experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje su percepción la consideramos como significativa.

7. En cuanto al uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos los docentes entrevistados manifiestan lo siguiente:

- El 90% de ellos manifiestan que si hacen uso del método.
- El 10% de ellos manifiestan que no hacen uso del método.

Dado que cuentan con mucha experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje su percepción se considera como significativo.

8. En cuanto a que, si los docentes entrevistados hacen uso del método para la mejor comprensión de sus alumnos, los resultados son los siguientes:

- El 90% manifiestan que si hacen uso del método.
- El 10% de ellos manifiestan que no hacen uso del método.

Dado que cuentan con mucha experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje su percepción se considera como significativo.

9. Sobre si los docentes entrevistados hacen uso del método para lograr los objetivos de sus respectivos cursos, manifiestan lo siguiente:

- El 90% manifiestan que si hacen uso del método para lograr los objetivos.

- El 10% manifiestan que no hacen uso del método para lograr los objetivos de sus respectivos cursos.

Dado que cuentan con mucha experiencia en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje su percepción se considera como “muy importante”.

10.- Los docentes entrevistados en su totalidad (100%) perciben que, si se puede hacer uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos no solo en los alumnos del curso práctica de derecho penal de la UDCH, sino de cualquier universidad.

Entonces, se puede apreciar a través del trabajo de entrevista realizado a los docentes de las universidades más representativas de la región que nos alientan y nos motivan a seguir con la presente investigación, por cuanto nos ayuda en el objetivo de seguir reforzando el marco teórico (constructo) o temática relacionada con la estrategia didáctica basada en el método de casos. Cabe destacar que los trabajos de investigación de doctorado sirvan para reforzar la ciencia y ese es nuestro principal aporte.

4.2. Los resultados de la encuesta muestran los siguientes resultados:

1. Se ha encuestado a veinte docentes al azar de las facultades más pobladas y representativas de la UNPRG.
2. Se ha respetado la equidad de género, eso significa que la opinión de varones y mujeres en la presente investigación se considera de manera equitativa y sin ninguna restricción.
3. La condición laboral de los docentes encuestados en mayor parte 70% tienen la categoría de nombrados y el 30% tienen la condición laboral de contratados. Su percepción para la investigación es considerada significativa en el sentido de que todos forman parte de las facultades más pobladas y representativas de la UNPRG.
4. En cuanto al tiempo que vienen ejerciendo la docencia los docentes encuestados, se concluye que:

- La mayor parte de ellos (50%) vienen desarrollando la docencia universitaria entre 21 y 30 años.
- El 30% de ellos vienen desarrollando la docencia universitaria entre 11 y 20 años.
- El 15% de ellos desarrollan la docencia universitaria entre 5 y 10 años. Y
- Solo un pequeño porcentaje de 5% desarrollan la docencia universitaria más de 30 años.

5. Todos los docentes encuestados (100%) de las facultades más pobladas y representativas de la UNPRG manifiestan tener conocimiento sobre estrategia didáctica basada en el método de casos. Su percepción para la investigación es considerada significativa.

6. En cuanto al uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos se concluye:

- Todos los docentes de la FACEAC y la Facultad de DERECHO hacen uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos.
- El 90% de los docentes de la FACHESE hacen uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos.
- El 85% de los docentes de la FACFYM también hacen uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos.

7. En cuanto a que, si los docentes encuestados logran o no los objetivos de sus cursos con la estrategia didáctica basada en el método de casos, se concluye:

- Todos los docentes de la FACEAC (100%) logran los objetivos de sus cursos gracias al uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos.
- Todos los docentes de la Facultad de Derecho (100%) logran los objetivos de sus cursos gracias al uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos.

- Casi todos los docentes (90%) de los docentes de la FACHESE logran los objetivos de sus cursos gracias al uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos. Y
- Casi todos los docentes de la FACYM (80%) logran los objetivos de sus cursos gracias al uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos.

8. Sobre la percepción de los docentes de la UNPRG con respecto a que, si se puede utilizar o no estrategia didáctica basada en el método de casos en los alumnos de práctica de Derecho Penal de la UDCH, se concluye lo siguiente:

- Todos los docentes de la FACEAC (100%) perciben que si se puede utilizar el método de casos en los alumnos de práctica de Derecho Penal de la UDCH.
- De igual manera todos (100%) los docentes de la Facultad de Derecho perciben que si se puede utilizar el método de casos en los alumnos de práctica de Derecho Penal de la UDCH.
- El 90% de los docentes de la FACHESE perciben que si se puede utilizar el método de casos en los alumnos de práctica de Derecho Penal de la UDCH.
- Finalmente, todos (100%) los docentes de la FACYM (Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas) perciben que si se puede utilizar la estrategia didáctica basada en el método de casos en los alumnos de práctica de Derecho Penal de la UDCH.

9. Sobre la percepción de los docentes de la UNPRG con respecto a que, si el método de casos puede ser utilizado en cualquier carrera profesional, se concluye lo siguiente:

- Todos los docentes de la FACEAC (100%) perciben que si se puede utilizar el método de casos cualquier carrera profesional.
- De igual manera todos (100%) los docentes de la Facultad de Derecho perciben que si se puede utilizar el método de casos en cualquier carrera profesional.

- En la FACHESE el 90% de los docentes perciben que si se puede utilizar el método de casos en cualquier carrera profesional.
- Finalmente, el 80% de los docentes de la FACFYM perciben que si se puede utilizar el método de casos en cualquier carrera profesional.

Entonces, nos podemos dar cuenta que de acuerdo al trabajo de encuestas realizado a los docentes de las facultades más pobladas y representativas de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque que la estrategia didáctica basada en el método de casos contribuye de manera significativa con la presente investigación, por cuanto nos ayuda en el objetivo de reforzar el marco teórico (constructo) o temática relacionada con el método de casos. Cabe destacar que los trabajos de investigación de doctorado sirven para reforzar la ciencia y ese es nuestro aporte.

4.3. Los resultados de las lecturas haciendo uso de la estrategia didáctica basado en el método muestran los siguientes resultados:

La estrategia didáctica basada en el método de casos aplicado a la lectura muestra que:

- Todos los alumnos tienen capacidad de resumen.
- Todos los alumnos identifican plenamente los principales autores de las obras.
- Todos los alumnos identifican plenamente los delitos cometidos.
- Todos los alumnos identifican plenamente no solo los delitos cometidos sino también los personajes que los cometen.
- La estrategia didáctica basada en el método de casos contribuye en el aprendizaje significativo de los alumnos del séptimo ciclo del curso de práctica de derecho penal de la Facultad de Derecho de la UDCH.

Entonces, nos podemos dar cuenta que de acuerdo al trabajo de lecturas realizado a los estudiantes de la asignatura de práctica de derecho penal de la Universidad Particular de Chiclayo UDCH, que la estrategia didáctica basada en el método de casos contribuye de manera significativa con la presente investigación, por cuanto nos ayuda en el objetivo de reforzar el marco teórico (constructo) o temática relacionada con el método de casos. Cabe destacar que los trabajos de investigación de doctorado sirven para reforzar la ciencia y ese es nuestro aporte.

V. Propuesta de intervención.

5.1. Sobre la propuesta de la metodología cuya base es la estrategia didáctica basada en el método de casos.

La metodología propuesta tiene cuatro etapas, a saber:

- a) Propósito.
- b) Objetivos.
- c) Estrategias.
- d) Ejecución

Metodología propuesta de estrategia didáctica basada en el método de casos

I.- Etapa	II.- Etapa	III.- Etapa	IV.- Etapa
Propósito	Objetivos	Estrategias	Ejecución

5.1.1. Propósito.

Llevar a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar el interés por la lectura antes de hacer uso de un libro y desarrollar el tema a desarrollar, con el propósito de lograr que los objetivos de la asignatura de práctica de derecho penal para los alumnos del VII ciclo de la facultad de derecho de la UDCH., se cumplan.

5.1.2. Objetivos.

1. Activar el conocimiento de los estudiantes.
2. Activar su creatividad e imaginación.
3. Fomentar la lectura en los estudiantes.
4. Fomentar la comprensión lectora en los estudiantes.
5. Fomentar el trabajo en equipo.
6. Fomentar la discusión de las lecturas de manera aturada.

5.1.3. Estrategias.

5.1.3.1. Estrategias antes de la lectura. Para activar los conocimientos previos, Donna Ogle sugiere lo siguiente: a través de las preguntas ¿Qué sé?; ¿Qué quiero aprender?), ¿Qué he aprendido?, se lleva a los estudiantes a activar el conocimiento previo ya desarrollar interés por la lectura antes de comenzar a leer el texto que permitirán desarrollar el establecimiento de propósito de la lectura y la evaluación en el proceso lector propuesto por Isabel Solé. Una manera de poner en práctica esta estrategia es la de entregar a los estudiantes una hoja de papel en la que tendrán la oportunidad de contestar las preguntas (las primeras dos) antes mencionadas antes de iniciar la lectura. Para la primera pregunta que es la que va dirigida a estimular el conocimiento previo del lector, el estudiante escribe sobre lo que conoce del tema. La segunda, que está montada sobre la primera, requiere que los estudiantes revisen el libro y escriban sobre lo que quieren saber o conocer. De esta manera se promueve que los estudiantes establezcan un propósito al leer y que deseen iniciar la lectura. Estas primeras dos preguntas se pueden trabajar individualmente o en equipos. Luego de la discusión en clase del texto, contestarán la tercera pregunta. Esta se recomienda que se haga individualmente. Si los estudiantes llevan una bitácora de la clase, la actividad se puede llevar a cabo en ella.

5.1.3.2. Preguntas previas y formulación de propósitos para leer.

Contribuye a la activación de los conocimientos previos de los alumnos, la estimulación de su natural tendencia la indagación sobre tema de su interés a través de la formulación de preguntas y del establecimiento de propósitos para leer. Con este fin es conveniente realizar los siguientes pasos:

- 1) Examinar el texto que será leído por los estudiantes para determinar la línea argumental (en caso de texto narrativo) o los conceptos o ideas principales (en caso de textos expositivos o informativos).
- 2) Decidir qué conocimientos previos necesitarán los alumnos para comprender los conceptos e ideas planteadas en el texto.
- 3) Formular una pregunta o plantear un propósito para leer el texto, con el fin de que los alumnos piensen en él, antes de comenzar a leerlo.
- 4) Invitar a los alumnos a leer el texto para responder la o las preguntas que se hayan formulado previamente o para satisfacer el propósito planteado.
- 5) Después de la lectura, recordar la pregunta o el propósito, para que los estudiantes comprueben que han logrado sus metas y para discutir lo que encontraron.
- 6) El hecho de controlar si se logró el propósito planteado, es importante para ayudar a los estudiantes a construir el significado del texto”.

5.1.3.3. Predicciones.

Las predicciones son hipótesis que el lector se plantea sobre lo que ocurrirá a continuación en el texto. Ellas requieren de habilidades cognitivas de nivel superior, tales como realizar inferencias, anticipar alternativas, emitir juicios o anticipar conclusiones. Para que los alumnos realicen predicciones, resulta interesante que se basen en aspectos como la estructura del texto, los títulos, ilustraciones, encabezamientos y también en sus propias experiencias y conocimientos. Es importante que el profesor explicita a sus alumnos que las predicciones se pueden confirmar o rechazar, a medida que se lee el texto.

5.1.3.4. Lluvia de ideas.

La lluvia de ideas constituye una buena estrategia para activar el conocimiento previo de los estudiantes. Requiere que ellos expresen, espontáneamente, lo que saben acerca de un tema particular o de una idea, antes de iniciar una lectura o redactar un escrito. Los estudiantes pueden trabajar en forma individual o en pares, primero sacando a luz todas las ideas que ellos tienen sobre un tópico específico y luego compartiéndolas con el grupo. Estas pueden escribirse en la pizarra, para luego discutir las. En la medida en que los alumnos escuchan las ideas de los otros, recuerdan información adicional o adquieren nuevos conocimientos. La lluvia de ideas debe ser utilizada sólo cuando los estudiantes tienen alguna información sobre el tema. La estrategia es útil como una actividad de apertura a una unidad temática o como motivación para leer un texto recreativo o informativo.

5.1.3.5. Mapa semántico.

El mapa semántico es una representación visual de un concepto particular; es decir, es una estructuración de la información en categorías, representada gráficamente. Esta estrategia puede ayudar a los estudiantes a activar y desarrollar su conocimiento previo, estableciendo relaciones posibles dentro de un tema dado. El mapa semántico es una técnica que permite que el alumno tome conciencia de la relación de las palabras entre sí. En general, se inicia con una lluvia de ideas durante la cual los estudiantes realizan asociaciones con una palabra o con un concepto dado. Luego, el docente los ayuda a clasificarlos semánticamente en la pizarra, permitiendo que los alumnos recuperen sus conocimientos previos.

5.1.3.6. Estrategias de elaboración a través de imágenes.

La imagen es una representación mental textual de objetos o eventos. Contiene información continua: por ejemplo, si se le pide a alguien que recuerde la imagen de un león, salta toda la imagen del león y no sólo una parte del mismo. Las imágenes son muy útiles para almacenar y recordar información visual: por ejemplo, el frontis de la Basílica de Trujillo y el Monumento a la libertad en la Plaza de Trujillo. En un sentido amplio, imágenes son fotografías, dibujos, diagramas, tablas, cuadros, etc. Que puede ser aprovechada para activar los conocimientos previos dentro del proceso lector antes de iniciar la lectura.

5.1.3.7. Auto preguntas.

Esta estrategia es de aplicación obligatoria durante el programa pues permite que tanto estudiantes hombres y mujeres planifiquen la tarea lectora, analicen el texto que tienen en sus manos según su tipo y diferencias a otros textos luego durante la lectura verifiquen si están comprendiendo o no un texto y finalmente evaluar luego su proceso de aprendizaje o comprensión del texto leído.

a) Auto preguntas relacionadas al texto:

- ¿Qué características tiene este texto?
- ¿Qué lo hace igual o diferente a otros textos?

b) Auto preguntas relacionadas al objetivo:

- ¿Qué es lo que quiero alcanzar?
- ¿Cómo puedo alcanzar mi objetivo?
- ¿Qué pasos debo seguir para alcanzar mi objetivo?
- ¿Qué tiempo me demandará alcanzar mi objetivo?

c) Auto preguntas relacionadas a la supervisión:

- ¿Cómo marchan mis actividades?

- ¿Tengo alguna dificultad en cumplir tareas?
- ¿Qué es lo que está originando dificultades?
- ¿Estoy logrando mis objetivos?

d) Auto preguntas relacionadas a la evaluación final:

- ¿Logré los objetivos que me tracé inicialmente?
- ¿Cuán cerca o cuán lejos me quedé respecto de lo que deseaba alcanzar?
- ¿Pude superar las dificultades encontradas en el camino?
- ¿Cómo puedo sacar provecho de la experiencia que he tenido?”.

5.1.3.8. Estrategia durante la lectura.

a) Identificar ideas principales. La identificación de la información importante también es denominada por algunos autores: captar o reconocer la idea principal. Cualquiera que sea la terminología usada para describir este proceso, se sabe que la construcción del significado puede ser mejorada cuando los alumnos aprenden estrategias para identificar la información importante en cada tipo de texto. La respuesta a la pregunta cuál es la idea principal, no es una sola; de hecho, la idea o ideas principales que un lector.

5.1.3.9. Subrayar. Esta técnica constituye un proceso de pensamiento y de decisión acerca de lo que es importante y de lo que es secundario. Para enseñar esta competencia se recomienda lo siguiente:

- 1) Presentar a los alumnos un tema organizado que facilite los procesos de clasificar, resumir, relacionar y poner en secuencia.
- 2) Activar los conocimientos previos e invitarlos a anticipar el contenido de la exposición colocando los títulos y subtítulos en la pizarra.

- 3) Utilizar el color como código para diferenciar títulos de subtítulos o para marcar ideas centrales o relaciones importantes.
- 4) Se pueden subrayar con marcadores o lápices de colores”.

5.1.3.10. Parafraseo. Consiste en traducir el fraseo original de un material a otro fraseo en el cual se utilicen las palabras de mayor frecuencia de uso en el habla personal. El valor de esta estrategia es que facilita el almacenamiento de la información, pero también facilita su ulterior recuperación, cuando ésta sea requerida, durante y después de la lectura.

Se presenta a continuación un ejemplo de parafraseo.

Fraseo original. Aprendizaje es el cambio relativamente permanente en la conducta que resulta de la práctica o de la experiencia

Parafraseo. Aprendizaje es el cambio duradero en la conducta, el cual aparece como consecuencia de la práctica o de la experiencia.

5.1.3.11. Estrategia después de la lectura.

a) **Paráfrasis.** La paráfrasis consiste en decir los contenidos de un párrafo o de un texto completo con las propias palabras. Esta acción obliga a los alumnos y alumnas a reorganizar sus elementos de manera personal, lo cual revela su comprensión del contenido. La paráfrasis aporta más información sobre lo que los alumnos piensan realmente de la narración o de la exposición, que cuando se les pide un juicio general sobre ella.

b) **Organizadores gráficos.** Esta técnica involucra mostrar la información obtenida de un texto de manera visual, Requiere que los alumnos identifiquen la información importante del texto y también las relaciones que se establecen entre las ideas principales, los detalles que las sustentan y otros ítems de información. La investigación

muestra que para que esta técnica sea útil, debe ser enseñada como un proceso de largo término, que sirve tanto para activar los esquemas previos, como para construir el significado durante la lectura y para organizar y registrar la información obtenida después de leer un texto narrativo o expositivo. Es decir, los organizadores gráficos pueden ser utilizados antes, durante o después de la lectura.

c) Mapas conceptuales. La utilización de mapas conceptuales es un recurso que será utilizado después de la lectura para organizar la información y “tiene por objetivo representar relaciones significativas entre conceptos, una jerarquía de diferentes niveles de conceptos, estructurada por varias proposiciones”.

Un mapa conceptual servirá para:

- 1) Representar temas que se trabajen en las fichas de trabajo y en las diferentes áreas de la unidad de aprendizaje;
- 2) Explorar el conocimiento contenido en un texto.
- 3) Mostrar o explorar el conocimiento contenido en una clase.

Recomendaciones para el empleo efectivo de mapas conceptuales:

- 1) Explicar brevemente y con ejemplos lo que significa el término conceptual y las palabras-enlace.
- 2) Escoger un texto con el que se esté familiarizado y que sea rico en contenido conceptual.
- 3) Empezar por rodear con un círculo los conceptos principales.
- 4) Discriminar entre etiquetas conceptuales del lenguaje ordinario y las etiquetas que comunican explícitamente un conocimiento científico (de alguna disciplina en particular).

- 5) Una vez identificadas las etiquetas conceptuales ordenarlas desde el concepto más general e inclusivo del texto seleccionado hasta el concepto específico y menos inclusivo.
- 6) Discutir sus mapas conceptuales para tratar de llegar a cierto grado de consenso sobre la mejor manera de ordenar los conceptos.

5.1.3.12. Uso de esquemas.

Esta estrategia será utilizada antes o después de la lectura pues los esquemas constituyen una forma de agrupar o combinar selectivamente los datos. Son representaciones simbólicas (verbales) que consideran solamente los aspectos más significativos de un material que va a ser desarrollado en clase. Si bien existen materiales que ofrecen esquemas de su contenido, los que preparan los mismos los alumnos pueden resultar más efectivos.

5.1.3.13. Resúmenes. El resumen, tal como los esquemas es una forma de verificar la comprensión de un texto, dado que, a través de él, el lector retoma la hipótesis que se había formulado antes de comenzar a leer. Cuando un lector resume un texto, revela su comprensión del contenido y también su capacidad de tomar decisiones sobre la importancia relativa de los elementos que lo constituyen, los cuales él selecciona y jerarquiza. Para elaborar un resumen es importante la eliminación de información secundaria y de la información redundante, el reemplazo de elementos o acciones por un término que los incluya y la selección de frases que incluyan la idea principal.

También es recomendable, lo siguiente:

- 1) Tomar notas y subrayar.
- 2) Identificar las ideas principales y secundarias.
- 3) Diferenciar los conceptos o las ideas relevantes de los que no lo son.

- 4) Reparar en los detalles que apoyan o sustentan los conceptos o las ideas importantes.
- 5) Entender la estructura planteada por el autor.
- 6) Percibir la relación entre los distintos planteamientos.
- 7) Determinar qué vale o no la pena analizar, retener o registrar.
- 8) Expresar las ideas o planteamientos del texto con palabras propias.

Finalmente, en este capítulo se han propuesto y desarrollado las estrategias que deberán considerar o tener en cuenta todo aquel docente universitario que quisiera lograr los objetivos de sus respectivos cursos teniendo como base la estrategia didáctica basada en el método de casos.

En lo personal, como docente universitario y responsable de la cátedra Práctica de Derecho Penal, dirigida a los alumnos del VII ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Particular de Chiclayo (UDCH), doy testimonio que hago uso de esta herramienta metodológica y con ello logro el principal objetivo del curso cual es lograr el aprendizaje significativo del mismo.

5.1.4. Ejecución de la propuesta.

La ejecución de la propuesta dependerá del docente que quiera hacer uso del modelo.

Conclusiones.

1. En cuanto al nivel de aprendizaje de los alumnos de la asignatura de Práctica de Derecho Penal en la UDCH haciendo uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos, se concluye: Que, el método de casos está directamente relacionado con el nivel de aprendizaje de los alumnos del sétimo ciclo del curso Práctica de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la UDCH, ello significa que a mayor lectura mayor aprendizaje.
2. En cuanto a la investigación realizada a los docentes de las facultades más pobladas y representativas de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque se concluye lo siguiente: Que, la estrategia didáctica basada en el método de casos si contribuye en el proceso enseñanza-aprendizaje significativo de sus respectivos alumnos dado que gracias a la metodología se logran los objetivos académicos.
3. La hipótesis queda validada puesto: Que, la estrategia didáctica basada en el método de casos si contribuye directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de la asignatura de Práctica de Derecho Penal del sétimo ciclo de la carrera de Derecho de la UDCH
4. Teniendo en consideración la opinión de los docentes expertos de las universidades más representativas de la región, se concluye: Que la estrategia didáctica basada en el método de casos si contribuye en el proceso enseñanza-aprendizaje significativo no sólo para los alumnos en general, sino también es aplicable a los estudiantes del sétimo ciclo del curso practica de derecho penal de la Universidad Particular de Chiclayo (UDCH).

Recomendaciones

1. A todos los docentes universitarios recomendarles que hagan uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos, dado que se logra el aprendizaje significativo en los estudiantes.
2. Que, se sigan realizando investigaciones relacionadas con los logros que se consiguen haciendo uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos.

Referencias

1. Álvarez Álvarez. Carmen & San Fabián Maroto. José Luis. (2012). Artículo Científico: La elección del estudio de caso en investigación educativa. Universidad de Oviedo-España.
2. Álvarez de Zayas. Carlos. (2005). Libro: Pedagogía. Un Modelo de Formación del Hombre. FACHSE-UNPRG. Chiclayo.
3. Álvarez de Zayas. Carlos. (2005). Libro: Didáctica de la Educación Superior. Fondo Editorial. FACHSE-UNPRG. Chiclayo.
4. Bernardo, José. (1995). Libro: Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje. Madrid, Editorial RIALP. España.
5. Bunge, Mario. (1975). La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI, 1975. Argentina.
6. Calderón. M. & Cigüeñas. M. Influencia del nivel de la autoestima en el rendimiento académico de los alumnos del primer grado de C.N. Sara Bullón.
7. Castro Kikuchi. L. Diccionario de las ciencias de la educación.
8. Casasola Rivera, Wilmer. (202). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica. 27 de abril, 2020
9. Carrasco. A. & Herrera. L. Tesis: aspecto socioeducativo y rendimiento académico en Jaén.
10. Clark. A & Cledes. H & Bean. R. Como desarrollar la autoestima en los adolescentes. Pág. 29
11. Chero. L. & Guevara. E. (2002). Estudio del rendimiento académico en el aprendizaje de la biología-2001.
12. Escribano. A. (1998). Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General.
13. Castilla La Mancha. España. p. 136.
14. Fernández. P. (1998). Así enseña la universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria. Universidad Complutense. Madrid: Gráficas Escorial. 9. 135.

15. Gonzales LLontop. Rosa. Módulo II. Pedagogía. Pág. 82, 83.
16. Gonzales Flores. Mario Wilfredo. (2012). Tesis: Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora”. Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de posgrado. Lima-Perú.
17. Guzmán Soñora. Garcia Acosta y Arnaiz. (2006). En la investigación titulada Metodología para el desarrollo de habilidades comunicativas de Guzmán, Soñora, García, Acosta y Arnaiz. CAMAGÜEY 2006.
18. Hernández. A. & Gonzales. M. (2000) Una propuesta alternativa en la Universidad Cubana para enfrentar las exigencias del mundo de hoy. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XX. No. 2, CEPES. Universidad de la Habana
19. Horruitiner Silva. Pedro. (2005). Fundamentos del Proceso de Formación en la Educación Superior. Lambayeque Fondo Editorial. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Perú.
20. IESALC. (2009). Instituto Internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe. Boletín Informativo. (2009).
21. Paz Muro. Janeth Arvis. (2015). Tesis: Implementación de un sistema interactivo para contribuir a mejorar el nivel de rendimiento académico en la asignatura de matemática de los estudiantes del segundo grado de educación primaria en la institución educativa N° 11037 “Antonia Zapata Jordán. USAT. Facultad de Ingeniería. Escuela de Ingeniería de Sistemas y Computación. Chiclayo-Perú.
22. Martínez Carazo. Piedad Cristina. (2006). Artículo científico. El metodo de estudio de caso: estrategia metodologica de la investigacion cientifica. Universidad del Norte-Colombia. (2006).
23. Moreira. M. (2000). Aprendizaje Significativo: teoría y práctica. 2000. Ed. Visor. Madrid p, 39-40.
24. Muñoz Carril. Pablo César. (2011). Artículo científico. “El método de estudio de casos en la enseñanza universitaria: consideraciones generales, propuesta de trabajo y materiales para el desarrollo de un taller”. Universidad de Santiago-Chile.
25. Nauca Cruz. Digna Elizabeth. (2016). Tesis: Estrategias didácticas utilizadas por los docentes de educación inicial de las instituciones educativas particulares comprendidas en el distrito de Lambayeque año académico 2016. Universidad Católica Los Ángeles Chimbote. Sede Chiclayo.

26. Príncipe Gonzales. Edith Karla. (2015). Tesis: Método de estudio de casos y comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Virgen del Carmen. Universidad Nacional de Trujillo. Escuela de Postgrado. Trujillo-Perú.
27. KANSANEN. P. (2002) Didactics and its relation to Educational Psychology: Problems in translating a key concept across research communities, p.427-441. International. Review of Education. Vol. 48, No. 6. Netherlands.
28. Santillana. (1997). Enciclopedia técnica de la educación. Pág. 85. Diccionario Santillana. España – Madrid 1997.
29. Uculmana Suarez. C.: Psicología del aprendizaje.
30. UNESCO. Actualidades de la UNESCO. (1980). Boletín de la Oficina de Información Pública de la Unesco. Paris. Abril de 1980. p, 2.
31. UNESCO. (2000). Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe hasta el año 2000.
32. UNESCO. (2000). Ob Cit.
33. Valles Arandiga. Antonio. Como educar la autoestima de los hijos. Pág. 30.
34. Vargas Jiménez. Antonio.(1998) Metodología de la Investigación Científica en las Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
35. Vásquez. Gumersindo. (1993). El rendimiento académico en la asignatura de matemática en el nivel secundario del distrito de Olmos. Tesis FACHSE- UNPRG- 1993.
36. Vecino Alegret. F. (2002) La Educación Superior Cubana, tesis para tratar el cambio en las universidades. Revista Cubana de Educación Superior. Pág. 3-14. Vol. XXII. No. 3, CEPES. Universidad de la Habana , Pág. 4.

Web

<http://www.education.unesco.org/eduprog/wche/presentation.htm>Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO, Paris.

Anexos

Anexo N° 1

Guía de entrevista

Estimado colega, estoy realizando una investigación para determinar si la Estrategia Didáctica basada en el método de casos es aplicable a los alumnos de la asignatura de Práctica de Derecho Penal del VII ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Particular de Chiclayo, en ese sentido te pedimos que respondas las preguntas de la entrevista con la mayor honestidad posible. Gracias.

Objetivo de la entrevista:

Conocer la percepción de los docentes entrevistados respecto de la importancia de la Estrategia Didáctica basada en el método de casos.

Numero de docentes entrevistados al azar: 30

Sexo

Masculino_____

Femenino _____

¿En qué universidad laboras?

¿Cuál es tu condición laboral?

¿Qué tiempo vienes enseñando en la universidad donde trabajas?

¿A qué facultad perteneces?

¿Conoces la estrategia didáctica basada en el método de casos?

¿Usas la estrategia didáctica basada en el método de casos en tus cursos?

¿Logras los objetivos de tus cursos haciendo uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos?

¿Cree usted que la estrategia didáctica basada en el método de casos se puede utilizar en la asignatura de Práctica de Derecho Penal en la UDCH?

Nota: Guía de entrevista elaborada por el tesista.

Anexo N° 2

Encuesta

Estimado colega, estoy realizando una investigación para determinar si la Estrategia Didáctica basada en el método de casos es aplicable a los alumnos de la asignatura de Práctica de Derecho Penal del VII ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Particular de Chiclayo, en ese sentido te pedimos que respondas las preguntas de la encuesta con la mayor honestidad posible. Gracias.

Objetivo de la encuesta:

Conocer la percepción de los docentes encuestados (expertos), respecto a que si la Estrategia Didáctica basada en el método de casos es aplicable a la asignatura de Practica de Derecho Penal en los estudiantes del VII ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Particular de Chiclayo (UDCH)

Número de docentes encuestados al azar: 20

1.- Sexo

Masculino _____

Femenino _____

2.- ¿Cuál es tu condición laboral?

- Nombrado
- Contratado

3.- ¿Qué tiempo vienes laborando como docente universitario?

- 5 años
- 5 a 10 años
- 10 – 15 años
- Más de 15 años

4.- ¿Conoces la estrategia didáctica basada en el método de casos?

- FACEAC
- FACFYM
- FACHSE
- DERECHO

5.- ¿Haces uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos?

- FACEAC
- FACFYM
- FACHSE

- DERECHO

6.- ¿Logras los objetivos de tus cursos haciendo uso de la estrategia didáctica basada en el método de casos?

- FACEAC
- FACFYM
- FACHSE
- DERECHO

7.- ¿Cree usted que la estrategia didáctica basada en el método de casos puede aplicarse en los estudiantes de la asignatura de Práctica de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad Particular de Chiclayo UDCH?

- FACEAC
- FACFYM
- FACHSE
- DERECHO

8.- ¿Cree usted que la estrategia didáctica basada en el método de casos puede aplicarse en cualquier carrera profesional?

- FACEAC
- FACFYM
- FACHSE
- DERECHO

Muchas gracias.

Nota: Encuesta elaborada por el tesista.

Anexo N° 3

Formato para la comprensión de lecturas

Estimado estudiante, estoy realizando una investigación para determinar si la Estrategia Didáctica basada en el método de casos es aplicable a ustedes alumnos de la asignatura de Práctica de Derecho Penal del VII ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Particular de Chiclayo, en ese sentido te pido que respondas las preguntas de la lectura con la mayor honestidad posible. Gracias.

Objetivo de la lectura:

Conocer el nivel de aprendizaje de la asignatura de Práctica de Derecho Penal en los estudiantes del VII ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Particular de Chiclayo (UDCH), haciendo uso la Estrategia Didáctica basada en el método de casos.

Título de la Lectura:

Capacidad de resumen de la obra:

Capacidad de identificación de los principales autores de la obra:

Capacidad de identificación de los delitos cometidos:

Capacidad de identificación de los delitos cometidos y los personajes que los cometen:

.....

Capacidad de comprensión de la estrategia didáctica basada en el método de casos:

.....

Muchas gracias.

Nota: Encuesta elaborada por el tesista.

ANEXO 01**CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS**

Yo, OSWALDO ALBERTO MENDOZA OTINIANO, Docente¹/Asesor de tesis²/Revisor del trabajo de investigación³, del estudiante, JOSE LUIS CHANAME PARRAGUEZ.

Titulada:

"ESTRATEGIA DIDACTICA: ESTUDIO DE CASOS BASADOS EN LA LITERATURA (ESCALI) PARA CONTRIBUIR A UN PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE, SIGNIFICATIVO DE LA ASIGNATURA DE PRACTICA DE DERECHO PENAL ESPECIAL DEL SETIMO CICLO DE LA CARRERA DE DERECHO DE LA UDCH", luego de la revisión exhaustiva del documento constato que la misma tiene un índice de similitud de 12 % verificable en el reporte de similitud del programa Turnitin.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Lambayeque, 13 de Setiembre del 2023



.....
OSWALDO ALBERTO MENDOZA OTINIANO DNI:
16487511
ASESOR

"ESTRATEGIA DIDACTICA: ESTUDIO DE CASOS BASADOS EN LA LITERATURA (ESCALI) PARA CONTRIBUIR A UN PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA ASIGNATURA DE PRÁCTICA DE DERECHO PENAL ESPECIAL DEL

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%	12%	2%	6%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	3%
2	www.slideshare.net Fuente de Internet	1%
3	www.unl.edu.ec Fuente de Internet	1%
4	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	recursos.ucol.mx Fuente de Internet	1%
6	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1%
7	dokumen.tips Fuente de Internet	<1%
	dspace.unitru.edu.pe	


OSWALDO ALBERTO MENDOZA OTINIANO
DNI: 16487511
ASESOR



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Jose Luis Chaname Parraguez
Título del ejercicio:	"ESTRATEGIA DIDACTICA: ESTUDIO DE CASOS BASADOS EN L...
Título de la entrega:	"ESTRATEGIA DIDACTICA: ESTUDIO DE CASOS BASADOS EN L...
Nombre del archivo:	Tesis_Dr._Jose_CHANAME_Terminada.docx
Tamaño del archivo:	518.24K
Total páginas:	257
Total de palabras:	39,848
Total de caracteres:	214,118
Fecha de entrega:	07-sept.-2023 10:54a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entre...	2159937488



OSWALDO ALBERTO MENDOZA OTINIANO
DNI: 16487511
ASESOR