



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE POST GRADO**



**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA**

**“ESTRATEGIA METODOLÓGICA BASADA EN LA TEORÍA
DE DAVID AUSUBEL PARA DESARROLLAR LA
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA DE
EDUCACIÓN 2014 DE LA FACHSE DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO DE LAMBAYEQUE”**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO
DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA**

AUTORAS:

**Lic. CALDERÓN RAMOS DONATILA
Lic. CASTRO ARRUNÁTEGUI GLORIA DEL CARMEN**

ASESOR:

Dr. JORGE DANTE ORDEMAR RICO

**LAMBAYEQUE – PERÚ
2015**



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE POST GRADO**



**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA**

**“ESTRATEGIA METODOLÓGICA BASADA EN LA TEORÍA DE
DAVID AUSUBEL PARA DESARROLLAR LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN 2014 DE LA
FACHSE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
DE LAMBAYEQUE”**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA**

PRESENTADA POR:

**Lic. CALDERÓN RAMOS DONATILA
AUTORA**

**Lic. CASTRO ARRUNÁTEGUI GLORIA DEL CARMEN
AUTORA**

APROBADA POR:

**Dr. MANUEL OYAGUE VARGAS
PRESIDENTE DEL JURADO**

**Dra. LAURA ALTAMIRANO DELGADO
SECRETARIO DE JURADO**

**Dra. ROSA ELENA SÁNCHEZ RAMÍREZ
VOCAL DEL JURADO**

**Dr. JORGE DANTE ORDEMAR RICO
ASESOR DE JURADO**

DEDICATORIA

Dios, tu sabes que todo lo que tengo es tuyo y que solo soy un administrador de los talentos que me has delegado, este documento es tuyo. Con uno de los talentos que me diste hice una inversión y aquí está el rendimiento. Mateo 25: 14-23.

El presente trabajo dedicamos a los regalos de Dios: Nuestros hijos, por entregarnos su apoyo y comprensión para lograr estudiar la maestría y a nuestros esposos que han sido los respaldos imperecederos e incondicionales.

A nuestros padres por su amor y sacrificio, por ayudarnos en alcanzar nuestros sueños.

Y a todos aquellos con los que hemos compartido una sonrisa, un consejo, unas palabras cordiales.

Lic. CALDERÓN RAMOS DONATILA
Lic. CASTRO ARRUNÁTEGUI GLORIA DEL CARMEN

AGRADECIMIENTO

Infinitamente agradecidas con el asesor Ordemar Rico Jorge Dante, quien con su experiencia profesional ha sabido dedicarnos tiempo y guiarnos de mejor manera, cuando este proyecto era solo un bosquejo sin forma ni contenido.

A los docentes que participaron en nuestra formación e impartieron conocimientos de manera generosa e incondicional, así como a las autoridades de la UNPRG que continuamente otorgaron su tiempo a nuestras constantes consultas.

A los jurados de tesis por su generosa colaboración, dedicación y por sus enriquecedores comentarios.

A nuestros compañeros en la Universidad por el apoyo y su confianza.

Especialmente agradecemos a los académicos de la Escuela de Educación que hicieron posible esta investigación.

Finalmente a quienes no hemos nombrado pero están siempre presentes en nuestros corazones.

Lic. CALDERÓN RAMOS DONATILA
Lic. CASTRO ARRUNÁTEGUI GLORIA DEL CARMEN

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	lii
AGRADECIMIENTO.....	lv
ÍNDICE	v
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	ix
CAPÍTULO I: CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL DE LA ESCUELA	
DE EDUCACIÓN DE LA U.N. PEDRO RUIZ GALLO.....	18
1.1. Evolución histórico social.....	16
1.2. Evolución histórica de la Enseñanza Universitaria.....	21
1.3. Como se manifiesta y qué características tiene el objeto de estudio.....	34
1.4. Descripción de la Metodología.....	38
CAPÍTULO II: LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DAVID	
AUSUBEL.....	41
2.1. Teoría de David Ausubel.....	41
2.2. Estrategia.....	45
2.3. Estrategia metodológica.....	50
2.4. La enseñanza.....	52
2.5. Estrategia de enseñanza.....	57
2.6. Enseñanza universitaria.....	60
2.7. Tipos de Aprendizaje Significativo.....	67
2.7.1. Aprendizaje de Representaciones.....	67
2.7.2. Aprendizaje de Conceptos.....	67
2.7.3. Aprendizaje de Propositiones.....	68
2.8. Aplicaciones Pedagógicas.....	69
2.9. Condiciones para el logro del Aprendizaje Significativo	70
2.10. La función docente: formar especialistas y ciudadanos.....	71
2.11. Los Métodos en la Enseñanza Universitaria.....	81
2.12. Métodos de Enseñanza.....	82
2.12.1. Método Expositivo: Lección Magistral.....	82

CAPITULO III: RESULTADOS Y PROPUESTA.....	87
3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS.....	87
3.2. PROPUESTA TEÓRICA.....	103
CONCLUSIONES.....	120
RECOMENDACIONES.....	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
ANEXOS.....	126

RESUMEN

El presente estudio titulado “Estrategia Metodológica para desarrollar la Enseñanza Universitaria en los estudiantes de la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la UNPRG, tuvo como objetivo lograr el desarrollo científico de la enseñanza universitaria en la Escuela de Educación, FACHSE, de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque 2014, mediante la aplicación de la estrategia metodológica basada en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel.

El método empleado fue el cuasi experimental; la población estuvo conformada por los estudiantes de la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación; su muestra quedó conformada por 20 estudiantes; a los cuales se les aplicó un Pre test y Post test.

Se plantea una investigación estrictamente enfocada al uso de la estrategia metodológica, llevándose a cabo la aplicación de instrumentos que nos ha permitido determinar lo importante que es este tipo de investigaciones que tiene como propósito final desarrollar la enseñanza en los estudiantes del nivel universitario. En las orientaciones surgidas hasta el momento se hace hincapié en la metodología como herramienta o palanca esencial para llevar a cabo el cambio de los tradicionales contenidos académicos a contenidos profesionales centrados en el desarrollo de competencias y habilidades. Esto es, de una enseñanza basada en la información del profesorado a una enseñanza basada en la actividad formativa del estudiante. Los resultados nos han permitido concluir que la Estrategia Metodológica logra mejorar el desarrollo de la Enseñanza Universitaria.

Palabras clave: Estrategia Metodológica, Enseñanza Universitaria, Aprendizaje

ABSTRACT

Present Titled "methodological strategy study para develop university education in the students of the School of Education at the Faculty of History and Social Sciences Education UNPRG, aimed to achieve v Scientific Development of University Education in the School of Education, FACHSE, National "Pedro Ruiz Gallo" Lambayeque 2014 University by applying the methodological strategy based on Meaningful Learning Theory of David Ausubel.

The method was employed quasi-experimental; The population was composed by students of the School of Education at the Faculty of History and Social Sciences Education; I do stay Show consists of 20 students; one who were applied pretest and posttest the UN.

A strictly focused on the use of Strategy Research methodology were planted, taking one out the implementation of instruments has allowed us to determine the importance of S. esta type of research that has as its ultimate goal of developing education in university level students . In the Guidelines emerged so far emphasizes the Methodology as Essential Tool or lever to keep out the Changing Content traditional academic professional content focused on competencies and Skills Development. This is, of teaching based on information from a UNA faculty teaching based on student training activity. The results we have concluded that of the methodological strategy that manages to improve the Development of University.

Keywords: Methodological Strategy, University Teaching, Learning

INTRODUCCIÓN

Hoy en día la enseñanza se ha convertido en uno de los principales objetivos que tiene como propósito conseguir una educación de calidad; para ello, los países del orbe entero tienen en sus lineamientos políticas educativas en donde la enseñanza es una prioridad, especialmente en los países del llamado primer mundo.

En tal sentido, nuestro planteamiento del problema ha considerado que la literatura actual sobre docencia universitaria nos muestra que los profesores universitarios evidencian dificultades en el proceso de enseñanza y esto se puede observar en los diferentes contextos: mundial, nacional, regional y local.

En el contexto mundial, incrementar el desarrollo del proceso de enseñanza es importante hoy en día en todo el mundo.

Es así que ante un mundo en constante proceso de cambio, la educación permanente aparece como la respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la expansión y obsolescencia del conocimiento. Se dice, y con razón, que si un profesional siete años después de graduado ejerce su profesión según lo que aprendió durante sus estudios, lo único que podemos afirmar es que lo está haciendo mal.

El Perú del siglo XXI plantea a la universidad un conjunto de retos: debe formar a las personas que estén dispuestas a viabilizar el desarrollo que requiere el país; que cumplan eficiente y eficazmente no sólo funciones profesionales, sino también ciudadanas; que además de ser capaces de aportar propuestas técnicas para la solución de problemas concretos, lideren los procesos de cambio social.

Los profesionales que forme la universidad deben ser personas con un comportamiento ético en todas las esferas de su vida; con una sólida formación humanística, científica y tecnológica; que estén capacitados para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, porque las exigencias de la sociedad actual les obligará a revisar y actualizar sus conocimientos, a reconvert^V laboralmente y asumir funciones para las que no estaban preparados al egresar de las aulas universitarias. Y junto a esto, requieren un conjunto de habilidades, tienen que ser capaces de cambiar de escenarios continuamente, dado el dinamismo de los procesos actuales.

Los profesores de las universidades son actores muy importantes para el logro de la excelencia académica, sólo un cuerpo docente que tiene solvencia académica y compromiso con la tarea, puede guiar adecuadamente el proceso de aprendizaje.

A nivel regional los profesores universitarios de la región Lambayeque evidencian dificultades en el proceso de enseñanza porque aplican métodos antiguos, alumnos desmotivados, clases monótonas, tediosas, aprendizajes no significativos, lento avance en el proceso de aprendizaje.

A nivel local nuestra Universidad se encuentra inmersa en la nueva Ley Universitaria -promulgada recientemente por el presidente de la República- en la misma que se eleva las vallas para iniciar una carrera como profesor en un centro superior de estudios. El Capítulo VIII de la nueva norma exige una serie de requisitos, siendo uno de ellos el tener el grado de maestro o magíster para la enseñanza en el nivel de pregrado.

Sin embargo, en la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque (UNPRG) -considerando estas exigencias académicas- el panorama es bastante sombrío, porque un número considerable de profesores en la actualidad no tendría maestría. Considerando que la ley exige tener como mínimo una maestría para poder ejercer la docencia en las universidades, se convierte en una problemática el proceso de enseñanza que utilizan los docentes, que no cuentan con grado de maestro o magister.

Y es que de la capacitación o profesionalización de los docentes depende mucho la calidad de la enseñanza universitaria; sin embargo el Gobierno debe cumplir con preparar a los educadores a través de las políticas de fortalecimiento que determina esta ley.

En este contexto, en la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”, los docentes tienen poca capacitación en la enseñanza, escasa iniciativa, insuficiente aplicación de estrategias metodológicas, poca adaptabilidad al cambio así como deficiente aprendizaje significativo

En tal razón, en la actualidad, empiezan a tomarse en cuenta modelos que recogen la opinión del estudiante, siguiendo la línea de su identificación como cliente de la institución educativa. Sin embargo, estos últimos modelos han pecado por otorgar una importancia excesiva a la opinión del estudiante, sin objetivar un proceso sistémico de recolección de información sobre la actividad y la persona del docente, que permita introducir mecanismos de cambio y mejora en el proceso de enseñanza.

Finalmente, en el planteamiento del problema, creemos que lo que sí no debería suceder nunca es que luego de reconocer a los clásicos, o las propuestas de las comunidades pedagógicas, continúe artesanalmente, sin nutrirse teóricamente para construir, para innovar en las prácticas pedagógicas. Es decir, dirigen rutinariamente una enseñanza tradicional. En ese sentido, nuestra investigación ha enfocado tal inquietud acudiendo a la opinión de los docentes pertenecientes a la Escuela Profesional de Educación en el Ciclo I-2014 de la FACHSE de la UNPRG.

Así, la investigación realizada tuvo como objetivo lograr el desarrollo científico de la enseñanza universitaria en la Escuela de Educación, FACHSE, de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque 2014, mediante la aplicación de la estrategia metodológica basada en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel; el tema ha sido ampliamente referenciado por autores de renombre, quienes han confluído acerca de la importancia del uso

de recursos metodológicos para lograr una eficiente y eficaz enseñanza en el nivel universitario.

La hipótesis del presente estudio quedó traducida de la siguiente manera: Si se aplica una estrategia metodológica basada en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, probablemente logra el desarrollo científico de la enseñanza universitaria en la Escuela de Educación, de la FACHSE de la UNPRG, Lambayeque 2014.

La idea principal de las autoras del presente estudio queda expuesta de la forma siguiente: los docentes universitarios deberían utilizar estrategias metodológicas construidas en forma tal que les permita lograr un trabajo en el aula con calidad metodológica creciente. Para ello sería altamente conveniente que la gestión de cada Universidad asuma el reto de organizar la formación pedagógico-didáctica de sus profesores como un modo concreto de contribuir a potencializar su capacidad de educar.

Del Regno, M.¹ (2011) en su Tesis titulada “Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la didáctica y la formación docente de dicho nivel”, en Madrid (España), en la misma que abordó la cuestión de las estrategias de enseñanza del profesor en el Nivel Superior. Se realizó desde un enfoque cualitativo de estudio de cuatro casos en aulas de instituciones públicas de educación superior de diversas carreras de la ciudad de Buenos Aires.

Se reflexionó acerca del papel del profesor en el planteo de estrategias de enseñanza fundamentadas, que promuevan la reflexión, la relación teoría-práctica, el acercamiento a la realidad profesional y social; como una de las claves para el mejoramiento didáctico y la profesionalización de su tarea docente. Además, en base al estudio de casos realizado, finalmente se planteó algunas reflexiones y desafíos en torno a la calidad de la enseñanza y a la formación docente de los profesores que ejercen en el nivel superior.

Almazán, L. y Ortiz, A.² (2004) en su Tesis titulada “Estrategias Metodológicas para el desarrollo de las Prácticas de Enseñanza en la Docencia Universitaria” en Sevilla (España), quienes concluyen que su intención respecto a la formación inicial de maestros es la formación de un práctico reflexivo, investigador, que autoevalúe sus prácticas y que responda a los cambios e innovaciones tecnológicas, para lo cual es preciso incorporar los medios de comunicación en las prácticas universitarias para la mejora de la calidad de las mismas.

Llanos, J.³ (2012) nos presenta su Tesis titulada “La Enseñanza Universitaria, los Recursos Didácticos y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos” en Lima (Perú), la misma que concluye que una buena Enseñanza Universitaria debe tener en consideración al estudiante universitario como centro del proceso y que la Cátedra Universitaria debe darse mediante un adecuado manejo metodológico por parte del docente universitario, el mismo que incluya la aplicación eficiente de los recursos didácticos como herramienta de soporte, seleccionando de manera oportuna dichos medios en un afán de búsqueda constante de conocimientos a nivel individual y colectivo, los mismos que generen análisis, resolución de problemas, creatividad y capacidad investigadora. Configurando la comunicación y la interacción que ésta genera entre los estudiantes y el docente universitario como elementos claves: posibilidad de cuestionar y debatir temas, preguntar o de realizar un trabajo común y cooperativo.

Vargas, R.⁴ (2004) en su artículo titulado “Perspectivas Docentes en la Educación Superior. Transformando la enseñanza en las Instituciones de Educación Superior: de la retórica a la realidad virtual”, afirma que si los profesores pueden experimentar al inicio de sus carreras académicas oportunidades en donde puedan poner atención a su práctica docente, estarán capacitados para superar los obstáculos más persistentes que enfrentan los profesores universitarios en la búsqueda de una práctica efectiva durante el resto de sus carreras.

Vargas añade que el arte de enseñar es un arte al que muchos se dedican, algunos con efectividad, unos pocos con esfuerzo y pasión y más pocos con reverencia, valentía y sabiduría. A causa de la naturaleza de sus propias experiencias educativas, adquiridas con el tiempo, muchos profesores son afortunados y sin capacitación adicional, ponen en práctica intuitivamente algunos cuantos elementos de efectividad en el ejercicio de su docencia. Muchos simplemente imitan el estilo de enseñanza y los métodos que están más frescos en su memoria, frecuentemente acompañados por una perspectiva emocional negativa.

Martínez, J.⁵ (2010) en su artículo denominado “Las Competencias del profesor en la educación superior”, afirma que las propuestas, acuerdos y normas vinculadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) centran los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad en el desarrollo autónomo de competencias profesionales y para el proyecto vital por parte de los estudiantes. Éstos deben adquirir nuevas formas de pensar, nuevos hábitos y nuevas formas de relacionarse para conseguir los objetivos del EEES. Para que eso sea posible es necesario que los profesores también asuman su nuevo rol y desarrollen nuevas competencias, es decir, nuevas formas de pensar, de actuar y de relacionarse. Así, frente a una enseñanza tradicional centrada exclusivamente en métodos expositivos y en contenidos teóricos, el profesor debe ahora planificar, organizar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera integrada con el estudiante, a quien tutela, orienta y guía a través de actividades diversas, metodologías multimedia y prácticas interactivas.

Jenaro, C.⁶ (2012) en su artículo titulado “Metodologías Docentes en la Educación Superior: Percepciones del Profesorado sobre su Importancia y Uso”, tuvo como objetivos identificar las metodologías docentes empleadas por profesores universitarios españoles, así como reflexionar sobre las variables que facilitan u obstaculizan su empleo. Para ello se elaboró un cuestionario on-line con preguntas cerradas y abiertas en el que se preguntaba a los profesores sobre el uso que hacían de las diferentes metodologías docentes así como el

grado de utilidad y las limitaciones para la adquisición de competencias en sus estudiantes. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto la existencia de un interés por una gran diversidad de metodologías utilizadas así como la presencia de semejanzas y diferencias de opinión respecto a la importancia y utilidad de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho interés se ha acentuado, además, con la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde el desarrollo de cualquier modelo formativo se centra ahora en la adquisición de competencias, en lugar de la adquisición de conocimientos. Desde este nuevo enfoque, el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar y apoyar al aprendiz mientras sea necesario. En este sentido, el profesor va cediendo terreno a favor del estudiante que va logrando autonomía e independencia en su propio aprendizaje. Así, la tarea fundamental del profesor consistirá en enseñar al estudiante a aprender a aprender y en ayudarlo en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permitan manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente.

Díaz Barriga, A.⁷ (2005) en su artículo titulado “El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos”, afirma que las nuevas propuestas de enseñanza invaden la literatura educativa, provocando desconcierto en los profesores, quienes no necesariamente cuentan con suficientes elementos para distinguir los supuestos en cada una de ellas, o los beneficios que realmente pueden lograr con su aplicación en el aula. La psicopedagogía, la didáctica, la política educativa y el desarrollo de las nuevas tecnologías generan diversas propuestas de innovación que merecerían ser analizadas para sopesar su valor. En México no es posible sedimentar una innovación y después analizar su impacto en la enseñanza, pues vivimos una vorágine de nuevas propuestas que no logran concretarse en las formas de trabajo escolar.

En este artículo se exploran múltiples situaciones que enfrenta el profesor de la educación superior con tales innovaciones. La idea orientadora del mismo es

promover una reflexión que invite al docente a trabajar de manera más pausada con alguna de ellas, entendiendo que no todas pueden ser llevadas a la práctica en un momento específico.

Imbernon, F.⁸ (2009), en Cuadernos de Docencia Universitaria titulado “Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad”. Este texto desarrolla diversos aspectos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Basado en la teoría y en la experiencia propia, analiza y ofrece alternativas para el cambio en las aulas.

Se analiza la docencia centrada en el docente y en el alumnado con la intención de mejorarlas para que el alumno aprenda. Da pistas sobre cómo mejorar la sesión magistral y cómo equilibrarla con sesiones donde la participación del alumnado asume toda la importancia.

Sin caer en la ingenuidad pedagógica, se recuerda que lo importante no son las diversas metodologías o las técnicas de enseñanza como un fin en sí mismo, sino la preocupación del profesor o profesora por el aprendizaje del alumnado y cómo ésta se origina en todo el proceso de enseñanza.

Afirma que lo importante no son las diversas metodologías o las técnicas de enseñanza como un fin en sí mismo, sino la preocupación del profesor o profesora por el aprendizaje del alumnado y cómo éste se origina en todo el proceso de enseñanza. Es pensar qué voy a enseñar, cómo lo voy a hacer y qué quiero que aprendan mis alumnos

Moreno, T.⁹ (2009), en su artículo titulado “La enseñanza universitaria: una tarea compleja”, nos presenta su opinión que se deriva de un trabajo realizado en una universidad pública mexicana. Es una investigación etnográfica mediante la modalidad de estudio de casos que comprendió las carreras de Derecho y Ciencias de la Educación, en este documento sólo se hará referencia a los resultados obtenidos en Ciencias de la Educación. Los hallazgos revelan la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual demanda de los docentes un conjunto de saberes, competencias,

experiencias y expectativas positivas respecto a las posibilidades de aprender de los alumnos. No obstante, pese a que los docentes incluidos en el estudio cuentan con formación *ex profeso* para la docencia, su actuación no resulta del todo favorable para los usuarios principales del servicio

Nuestro propósito es la mejora de la enseñanza universitaria, para lo cual en el presente estudio se ha considerado la estructura de tres capítulos, los mismos que se detallan a continuación:

En el Capítulo I, denominado “Contexto Histórico Social de la Escuela de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo” se alude puntos como la Evolución Histórico Social y Cómo surge el problema; asimismo la metodología empleada para la consecución de los fines.

En el Capítulo II, denominado “Marco Teórico” se trata la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel y demás aportes teóricos que sustentan nuestro tema.

En el Capítulo III, denominado “Resultados y Propuesta” se presentan los Resultados de la aplicación de los instrumentos a los docentes y estudiantes de la Escuela de Educación de la FACHSE – UNPRG de Lambayeque, así como la presentación de nuestra Propuesta Teórica.

Finalmente, presentamos nuestras Conclusiones y Recomendaciones; con el aporte final de las Referencias Bibliográficas y los Anexos empleados.

CAPÍTULO I: CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO.

1.1. Evolución histórico social

El objeto de Estudio del presente trabajo –Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-, se encuentra ubicada en el Departamento de Lambayeque, República del Perú. Se exponen los datos más importantes referidos a su ubicación geográfica, socio-cultural, religiosa y económica, con la finalidad de que nos permita, por inducción, entrar en el campo de la educación para caracterizarla a partir del estudio que se hace de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación –FACHSE.

Así tenemos que el departamento de Lambayeque está ubicado en la Costa norte del Perú. Sus coordenadas geográficas se sitúan entre los paralelos 6° 42' y 6° 47' de latitud Sur y los meridianos 79° 45' y 79° 56' de longitud Oeste de Greenwich, la altitud va de 4 m.s.n.m. Comprende 3 provincias: Chiclayo, Lambayeque y Ferreñafe. Cada una tiene como capital la ciudad de su nombre. Cuenta con 33 distritos: 15 en la provincia de Chiclayo: Chiclayo, Chongoyape, Eten, Puerto Eten, José Leonardo Ortiz, La victoria, Lagunas, Mosefú, Nueva Arica, Oytún, Picci, Pimentel, Reque, Zaña y Santa Rosa. 12 en la provincia de Lambayeque: Lambayeque, Chóchope, Illimo, Jayanca, Mochumí, Mórrope, Motupe, Olmos, Pacora, Salas, San José y Túcume. 6 en la provincia de Ferreñafe: Ferreñafe, Cañaris, Incahuasi, Antonio Mesones Muro, Pítipo y pueblo Nuevo. Limita, por el norte, con Piura; Sur: con la Libertad; Este: con Cajamarca y por el Oeste: con el Océano Pacífico y Piura.

En la zona de Lambayeque se establecieron importantes Culturas Pre-Colombinas, tales como la Mochica y la Chimú, conocidas por sus famosos y artísticos trabajos de alfarería (oro y plata). Entre otros restos arqueológicos se encuentra la zona denominada Sipán, donde se han descubierto importantes restos arqueológicos de un antiguo cementerio.

Sucesivos períodos convirtieron la región en el Imperio del Gran Chimú, cuando los Incas aparecieron en plan de conquista, que fue comenzada por Pachacútec y continuada por Túpac Yupanqui y Huayna Cápac.

Las primeras huestes españolas que aparecieron en Lambayeque fueron las de Francisco Pizarro, de paso hacia Cajamarca para conquistar el Imperio Inca. Consumada la conquista del Perú, tras la prisión y muerte de Atahualpa, Pizarro dejó establecidos a muchos soldados en varias localidades de Lambayeque. La ciudad del mismo nombre fue fundada en 1553 y la Ciudad de Zaña en 1563, por orden del Virrey Conde de Nieva. En 1720 el río Zaña se desbordó y destruyó totalmente una ciudad floreciente. Los pobladores se trasladaron a Lambayeque, que desde entonces se convirtió en la capital de la provincia.

Durante la Independencia, fue uno de los focos principales contra la dominación española, colaborando estrechamente con el Ejército Libertador, formando escuadrones de soldados que se unieron a las filas de San Martín. Al ingresar a la Época Republicana, Lambayeque dejó de ser parte de la Intendencia de Trujillo, para convertirse en provincia. En la guerra con Chile lambayecanos y chiclayanos se unieron para enfrentar al enemigo. Chiclayo fue ocupada dos veces por los invasores. Durante la República destacaron importantes Lambayecanos como el ex-presidente Augusto B. Leguía, Pedro Ruiz Gallo y Federico Villareal.

En la actualidad Lambayeque cuenta con importantes ingenios azucareros y la gran Represa de Tinajones. Es el primer departamento productor de arroz en el Perú, con gran desarrollo agropecuario y comercial.

Sus descendientes son los forjadores de la gran cultura Chimú, anterior al Imperio de los Incas, que se desarrolló hasta lograr un notable estado paralelo al Incanato, pero, a diferencia de éste, trasladó su capital a zonas más propicias y estratégicas, estableciendo grandes centros urbanos.

En Lambayeque se ha tenido como caudillo al patriota Juan Manuel Iturregui, quien propagó las ideas libertarias y ayudó a ingresar armas para dicha causa. Dos valerosos hijos como Elías Aguirre y Diego Ferré ofrendaron su vida a bordo del Monitor Huáscar en el Combate de Angamos.

En el aspecto mítico religioso, la cultura Lambayeque introduce dos nuevos elementos a la historia de la cultura peruana. El primero es un mito de origen en el cual el personaje principal, Naylamp, proviene de tierras lejanas a través del mar para fundar una dinastía que luego sería la elite de los Lambayeque.

Cuenta la leyenda que en una época remota arribó a las playas de la actual caleta San José una gran flota de balsas extrañas, tripuladas por un brillante cortejo de guerreros extranjeros, que tenían por jefe a un hombre de gran talento y valor llamado Naylamp quién fundó esta civilización. Este mito seguía vigente a la llegada de los españoles, y fue recogido por el cronista Miguel Cabello de Balboa con impresionante detalle.

El segundo elemento es un personaje alado que se ve repetido en los trabajos de orfebrería y que es el protagonista de unas hachas rituales conocidas como Tumi. Se trata de la divinidad central de la cultura Lambayeque, y se cree que se trataría de la misma imagen de Naylamp. Su representación tiene ciertos detalles curiosos, como los ojos con extremo en punta que se eleva, la nariz prominente y las orejas puntiagudas con grandes aretes.

La economía de Lambayeque estaba basada en la agricultura intensiva de maíz y algodón por irrigación. Durante su desarrollo en Batan Grande es que se desarrolló un avanzado sistema de canales que articuló los valles de Reque, Chancay, Lambayeque y La Leche. Los principales canales eran tres, el Raca Rumi que unía los ríos Chancay con La Leche; el Taymi Antiguo, que irrigaba la zona norte y sur del valle de La

Leche; y el Canal de Collique, que irrigaba el valle de Zaña. En el campo del arte, los pobladores de Lambayeque desarrollaron finamente la metalurgia.

En este contexto se desarrolla el quehacer de la Universidad Nacional de Lambayeque a la que pertenece la FACHSE cuya historia y características las brindamos en seguida.

1.2. Evolución histórica de la Enseñanza Universitaria

La literatura actual sobre enseñanza universitaria nos muestra que los profesores universitarios evidencian dificultades en el proceso de enseñanza y esto se puede observar en los diferentes contextos: mundial, nacional, regional y local.

En el contexto mundial, incrementar el desarrollo del proceso de enseñanza es importante hoy en día en todo el mundo.

Es así que ante un mundo en constante proceso de cambio, la educación permanente aparece como la respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la expansión y obsolescencia del conocimiento. Se dice, y con razón, que si un profesional siete años después de graduado ejerce su profesión según lo que aprendió durante sus estudios, lo único que podemos afirmar es que lo está haciendo mal.

En la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998), se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. En uno de esos documentos se especifica: "Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían

ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza".¹⁰

En Europa han llegado a la conclusión de que hoy día las personas tienen que estar preparadas para cambiar de empleo o carrera cinco o seis veces a lo largo de su vida laboral.

En los Estados Unidos (según datos recopilados por el educador peruano León Trahtemberg), se estima que para el siglo XXI todo empleado profesional requerirá aproximadamente treinta créditos de estudios superiores adicionales, cada siete años, si quiere mantenerse vigente en el mercado laboral.

Por ello, en las últimas décadas, se está prestando especial atención al estudio de los problemas con los que se encuentran los profesores en el inicio de su carrera docente en el ámbito universitario, como prueban múltiples estudios e investigaciones, (Mignorance, P.¹¹ 1993; Cruz, M.¹² 1999; Bozu, Z.¹³ 2009). Por regla general, estos problemas se refieren fundamentalmente a aspectos relacionados con la docencia, recursos, investigación y relación con los compañeros, (Dunkin, M.¹⁴ 1990). La tarea fundamental del profesor durante sus primeros años de docencia debe ser el aprendizaje, dirigido a enfocar su pensamiento y sus comportamientos hacia las demandas de la enseñanza, (Howwey, K.¹⁵ 1988). Sin embargo, la Universidad suele dejar en manos del profesor la labor de formación pedagógica, a pesar de que prestar atención al período de iniciación es una inversión rentable, tanto desde el punto de vista de la permanencia del profesorado como de la responsabilidad de

asegurar una enseñanza de más calidad, como profesionales mejor preparados, (Marcelo, C.¹⁶ 1999).

En Canadá, estudios recientes (Townsend, D.¹⁷ 2004) , afirman que a medida que la Universidad ha crecido, las presiones sobre sus profesores han aumentado en el sentido de emplear más tiempo de su vida académica en la investigación y en las publicaciones, por ello existe una sensación de que la enseñanza no es tan importante como una vez lo fue y que aunque las evaluaciones internas y externas continúan arrojando elevadas calificaciones acerca de la enseñanza en el campus, la calidad en la enseñanza tal vez esté decayendo. Si esto es verdad o no, se han hecho muchos intentos en la última década para promover una mayor conciencia del profesorado sobre una enseñanza efectiva. Estas acciones han incluido premios a la enseñanza sobresaliente, talleres que se imparten por los miembros del profesorado considerados en la comunidad como excelentes profesores, y un creciente apoyo técnico para aquellos que quieren incorporar la tecnología más innovadora en sus cursos. Los resultados de estas iniciativas han sido desiguales. Algunos profesores se han vuelto más competentes. Sin embargo, muchos profesores nuevos llegan a la Universidad y asumen responsabilidades sin pleno entrenamiento y no piensan en buscar apoyo, también muchos otros continúan expresando su interés por aprender más sobre cómo enseñar; sin embargo, parece que nunca encuentran el tiempo para hacer algo realmente; otros ni siquiera muestran interés.

La realidad es que el nivel académico de los profesores en la Universidad está garantizado dado el proceso de inserción en la carrera docente universitaria, pero esto mismo no ocurre en relación con la preparación para la función docente. Sin la necesaria formación específica para el desempeño docente, el profesor puede quedar desprotegido y sentirse perdido ante el nuevo reto que afronta, dado que en esta etapa el profesorado se enfrenta a las diferencias entre los

ideales y la realidad, (Veenam, S.¹⁸ 1984). La falta de experiencia suele suplirse por un gran interés y motivación que hacen que el propio docente busque la forma de mejorar su labor docente por sí mismo. Sin embargo, existe el peligro de no encontrar los mecanismos adecuados o caer en la desmotivación si la respuesta del alumnado no es la deseada.

Es de amplia convergencia en la gran mayoría de universidades del mundo entero que el profesorado debe desempeñar tareas docentes, investigadoras y de gestión. Sin embargo, en los procesos de promoción dentro de la universidad se valora más la tarea investigadora frente a las tareas docentes y de gestión. En el profesorado, esto se traduce en el denominado conflicto investigación-docencia, en el cual el profesor se ve abocado a invertir la mayor parte de su dedicación laboral en ampliar los méritos de investigación, no contando, por lo tanto, con el tiempo suficiente para la formación y preparación adecuada de las tareas docentes. Además, el profesor suele dejar a un lado la participación en la gestión de la universidad. A menudo existe, a su vez, un desconocimiento general del marco organizativo en el que el profesor debe desenvolverse, a pesar de que la docencia y la investigación están influidas por la estructura y la organización existente en la universidad, y que se trata ésta de una institución regida por órganos democráticos basada en la participación de sus integrantes.

Ferreyro, J y Canali, L.¹⁹, afirman. “La enseñanza universitaria no es ajena a esta preocupación por el logro de un desempeño docente profesional de óptimo valor. Es más, si se tiene en cuenta que muchas personas llegan a la docencia superior por su excelente nivel en el campo disciplinar, por su estudio e investigación constante, pero sin elementos de formación específicos para llevar adelante las actividades de enseñanza, esta preocupación se acentúa notablemente. Nos encontramos con profesionales e investigadores que necesitan aprender a enseñar para poder brindar a los alumnos su saber, necesitan aprender a diseñar un curso de intervención didáctica, necesitan

aprender estrategias metodológicas para promover aprendizajes adecuados, sin apelar sólo a las biografías escolares personales aunque éstas les hayan brindado el acceso al nivel cultural alcanzado. La acción docente universitaria requiere profesores que transiten por el proceso de aprender a enseñar, de adquirir las competencias específicas para la acción didáctica, a fin de poder realizar luego el valioso acto de enseñar a aprender a sus alumnos”.

El acto docente implica siempre tener presente al alumno que aprende, dado que la enseñanza es una actividad auxiliar, instrumental y transitiva, que produce un efecto en quien aprende, por medio de la relación dinámica, interpersonal e intencional que se da entre docente y alumno, a propósito de un contenido cultural.

El Perú del siglo XXI plantea a la universidad un conjunto de retos: debe formar a las personas que estén dispuestas a viabilizar el desarrollo que requiere el país; que cumplan eficiente y eficazmente no sólo funciones profesionales, sino también ciudadanas; que además de ser capaces de aportar propuestas técnicas para la solución de problemas concretos, lideren los procesos de cambio social.

Los profesionales que forme la universidad deben ser personas con un comportamiento ético en todas las esferas de su vida; con una sólida formación humanística, científica y tecnológica; que estén capacitados para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, porque las exigencias de la sociedad actual les obligará a revisar y actualizar sus conocimientos, a reconvertirse laboralmente y asumir funciones para las que no estaban preparados al egresar de las aulas universitarias. Y junto a esto, requieren un conjunto de habilidades, tienen que ser capaces de cambiar de escenarios continuamente, dado el dinamismo de los procesos actuales.

Los profesores de las universidades son actores muy importantes para el logro de la excelencia académica, sólo un cuerpo docente que tiene

solvencia académica y compromiso con la tarea, puede guiar adecuadamente el proceso de aprendizaje.

Es así como en nuestro país en las últimas décadas se observa un interés creciente por la profesionalidad docente, es decir, por la obtención de las competencias específicas para lograr acciones más eficaces y de mejor calidad. La acción docente universitaria requiere profesores que transiten por el proceso de aprender a enseñar a fin de realizar el valioso acto de enseñar a aprender a los alumnos.

La enseñanza estratégica del docente en el acto didáctico tiene un claro sentido relacional tanto respecto del alumno cuanto del contenido curricular, y la actuación elegida por el docente repercute en los otros elementos de la tríada didáctica. El docente estratégico participa al estudiante el objetivo a alcanzar y también la selección de procedimientos a implementar, con sus justificaciones de valor, a fin de que progresivamente se vayan formando aprendices estratégicos.

Desde nuestra concepción, se observa una limitada búsqueda de procedimientos para enseñar y planificar las acciones educativas. El estudiante tiene un protagonismo muy limitado en el proceso de enseñanza. Entendiéndose que la enseñanza es la actividad que ejecuta el docente y el aprendizaje la actividad que desarrolla el estudiante al aprender. Bajo los actuales esquemas de enseñanza el estudiante tiene pocas posibilidades para la reflexión crítica y autocrítica de lo que aprenden, por lo que urge la necesidad de poner en práctica estrategias metodológicas que coadyuven a dicho propósito de mejorar o desarrollar una efectiva y eficiente enseñanza universitaria.

Los docentes que imparten la enseñanza no siempre adoptan una posición metodológica que oriente el trabajo diario dentro de la propia realidad educativa del entorno. Muchas veces enfatizan la transmisión y reproducción de los conocimientos sin propiciar la reflexión y la comunicación, y en algunos casos, descontextualizados de la realidad,

lo que no permite una aplicación correcta de los métodos en el campo de la investigación, dejando un tanto de lado los principios generales en el enseñar y aprender.

Diferentes han sido los modelos de evaluación del desempeño del docente, la mayoría de ellos centrados en el perfil del docente o en su comportamiento en aula, mientras que en menor medida se han aplicado modelos centrados en resultados o en la práctica reflexiva.

Con el cambio de paradigma del mundo empresarial, de la producción de bienes y servicios, a la satisfacción del cliente; de la nacionalización y regionalismo, la Globalización e internacionalización; las instituciones sociales se han visto en la necesidad de redefinir su función y pertinencia en una época en continua evolución. Las universidades no son ajenas a este proceso; es más, en su calidad de líderes del conocimiento debieran haberse convertido en abanderadas del cambio, a partir de la innovación en la concepción de su rol, organización y proyección. Sin embargo, todavía son pocas las universidades del país que se han inscrito eficazmente en este proceso y que empiezan a adquirir garantía de éxito para los próximos decenios.

En esa medida, los rectores del Consorcio de Universidades en Lima (Korswagen, R.²⁰ 2005) sostiene: “(...) los profesionales que egresan de las instituciones de educación superior no sólo deben ser formados para desempeñarse y competir en el entorno local, sino que deben estar preparados para desenvolverse con éxito en un contexto en creciente globalización y de incesantes avances tecnológicos, en el cual las modalidades de trabajo en permanente cambio le exigen capacidades de adaptación cada vez mayores”.

En ese sentido, las instituciones de educación superior, en especial, las universidades, deben asumir un compromiso permanente con el aseguramiento de la calidad en la gestión académica y administrativa. En ese esfuerzo, uno de los elementos claves de la gestión académica

está constituido por el cuerpo docente. De su formación y competencia, de su desempeño en las aulas depende en gran medida la calidad académica que alcanza una institución. Por ello, la evaluación del docente constituye una necesidad de primer orden en una institución de educación superior.

La asignación de docencia al profesor no siempre se realiza con cierta coherencia. La elección de asignaturas se convierte, en una asignación. Corresponde a asignaturas de primer ciclo, el profesor se enfrenta a grupos que suelen ser numerosos, con lo que los principales problemas están relacionados con el comportamiento y actitud de los alumnos en clase. Por el contrario, si la docencia asignada es de segundo ciclo, los grupos suelen ser más reducidos, pero la disciplina a impartir es más especializada. En este caso el principal problema radica en la preparación de la materia a impartir. Por otro lado, se recomienda que el profesor progresivamente se vaya incorporando a asignaturas troncales u obligatorias.

En relación a la planificación de la docencia estipulada, a asimilar lo ya establecido, especialmente en la preparación del contenido de cada clase. A pesar de que este aspecto es sumamente importante, es un algo muy poco valorado por los alumnos, que sólo perciben la actuación en clase. Sin embargo, la elección de contenidos adecuados y atractivos para el estudiante fomenta la participación en clase y consigue motivar al mismo. El problema en este caso suele derivarse de la coordinación del profesor con el resto de profesores de la asignatura. La gestión del tiempo en las clases es un aspecto que también exige un considerable esfuerzo por parte del docente dedicados a diferentes tareas dentro de una clase y la preparación de contenidos adicionales para cubrir los posibles huecos que puedan aparecer, para el buen desarrollo de la unidad didáctica.

La responsabilidad del docente no recae únicamente en la exposición de determinados contenidos, sino que es éste quien debe facilitar todo el

proceso de enseñanza- aprendizaje a través de una determinada metodología. Una buena preparación del contenido y de las estrategias para dirigir el aprendizaje puede facilitar mucho la consecución de los objetivos. Es evidente la falta de formación del profesorado en técnicas docentes y en general en metodologías de enseñanza, puede llevar a pensar que el profesor se limita a imitar las metodologías ya conocidas y tradicionales. Sin embargo, el profesor suele tratar de innovar en la enseñanza, mejorar en alguna forma lo que él ha conocido.

El afán de superación, presente en el docente, le lleva a aprender por sí mismo e intentar utilizar otras técnicas, estrategias y recursos didácticos novedosos en el aula. A la hora de llevar a la práctica estas estrategias, el profesor se encuentra con muchas dificultades. Por un lado, la mayor complejidad de estos métodos exige un elevado tiempo de preparación de las clases. Por otro lado, existe una falta de concienciación de los alumnos en la importancia del proceso de aprendizaje. A menudo el profesor se encuentra con actitudes pasivas por parte de los alumnos: limitarse a copiar y saber qué tipo de examen va a tener lugar para adquirir los conocimientos mínimos y conseguir aprobar la asignatura. Esto le lleva a un estado de insatisfacción que le desmotiva e interfiere muy negativamente en la proactividad innata del profesor. Otro aspecto a tener en cuenta es la necesidad de adaptación de la metodología a la diversidad existente entre los alumnos. A menudo se considera que las metodologías más adecuadas en cursos inferiores son aquellas que podemos denominar expositivas, mientras que en los cursos superiores, se pueden incluir estrategias de autoaprendizaje con una buena aceptación por parte del alumnado.

Los contenidos de las asignaturas deben ser revisados y actualizados para conseguir que los conocimientos estén en contacto con la realidad y no queden obsoletos. Esta tarea la suelen llevar a cabo los profesores coordinadores de las asignaturas o aquellos con más experiencia. Sin embargo, para la formación integral del profesor, es conveniente

participar en la elaboración y/o actualización de los contenidos de los programas de las asignaturas.

Una de las tareas en las que el profesor invierte más tiempo es en la elaboración de su propio material escrito como soporte al ya existente. Esto, que a priori es altamente constructivo, puede ser perjudicial si no se comienza por evaluar lo ya existente, valorando no sólo lo defectuoso sino también lo útil y positivo. Además del material propio, el profesor debe participar junto con el resto de profesores de la asignatura en la preparación de actividades prácticas y de aplicación a la realidad.

En la Región Lambayeque, la problemática que afronta la Educación Superior en nuestra realidad tiene que ver con la oferta educativa de carreras profesionales que se brinda, ya que no se basan en un diagnóstico de las necesidades reales de la región ni tampoco toman en cuenta lo que se plantea en el Plan de Desarrollo Regional Concertado por lo que se ofrecen carreras técnicas y profesionales desarticuladas que no tienen mercado laboral. Ello sumado a una limitada asignación de recursos económicos para atender integralmente a la formación de profesionales, además de una deficiente e inadecuada infraestructura y equipamiento.

Existe también poca motivación y compromiso de algunos docentes universitarios y de institutos superiores así como duplicidad de jornadas laborales a tiempo completo. Sus actividades académicas relacionadas a la investigación, consejería, tutoría y promoción comunal son escasas lo que genera bajo nivel de producción intelectual en estos docentes.

Además de una enseñanza teórica y repetitiva, con contenidos segmentados, que no responden a las necesidades ni demandas laborales que exige la región para su desarrollo²¹, ni a las necesidades de conservación de los recursos naturales dentro del enfoque del desarrollo humano sostenible.

Toda esta problemática se evidencia en los estudiantes quienes logran un débil desarrollo de capacidades, en función a la carrera profesional o especialidad en la que se están formando, agravado por las limitaciones a los futuros profesionales para la realización de sus prácticas profesionales en las empresas públicas y privadas, como parte de su proceso formativo, además de que los estudiantes de pre y postgrado no se titulan o no obtienen su grado académico.

Asimismo, en las instituciones de Educación Superior se evidencia una débil cultura organizacional, principalmente en las públicas, donde el clima institucional es desfavorable, observándose serios enfrentamientos o conflictos entre los diferentes actores. Existe también inestabilidad en cargos directivos o jerárquicos.

El ejercicio de la autonomía universitaria se cuestiona porque se evidencia una educación superior desarticulada a la educación básica así como una dedicación excesiva de tiempo y recursos a actividades alejadas del quehacer académico y científico, incumpliendo sus fines y principios establecidos en la Ley Universitaria, situación que obliga a una mejor acción de la Asamblea Nacional de Rectores y rol vigilante de la Sociedad Civil.

En tal contexto, los profesores universitarios de la región Lambayeque evidencian dificultades en el proceso de enseñanza porque aplican métodos antiguos, alumnos desmotivados, clases monótonas, tediosas, aprendizajes no significativos, lento avance en el proceso de aprendizaje.

La Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación –FACHSE- tiene sus orígenes en la ex Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Lambayeque, creada el 16 de octubre de 1965. Nace con las especialidades de Filosofía y Ciencias Sociales, Historia y Geografía, Lengua y Literatura, Biología y Matemáticas. Al crearse la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo en 1970, por fusión con la Universidad

Agraria del Norte, el nuevo sistema departamentalista la convierte en Programa Académico de Profesorado Secundario, y como tal entra en proceso de extinción.

En noviembre de 1972 se crea el Programa Académico de Sociología. Las gestiones de la ciudadanía lambayecana permiten que en 1984 se reabra la Carrera Profesional de Educación que conjuntamente con Sociología gestan la estructura básica de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación formalizada por Ley Universitaria N° 23733 del año 1983 y sancionada por Estatuto del año 1984.

Actualmente la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación cuenta en su Carrera Regular con tres Escuelas Profesionales: Educación, Sociología y Ciencias de la Comunicación donde estudian alumnos provenientes de todos los Departamentos de la Región Norte.

Con la creación de la Unidad de Producción de Servicios Educativos aparecen los Programas Especiales que actualmente son Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta, Programa de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Modalidad Mixta, Programa de Complementación Académica Docente, Programa de Complementación Pedagógica Universitaria, Programa de Educación Continua y Programa de Maestrías en Ciencias de la Educación y en Ciencias Sociales donde se imparten estudios a más de 5000 alumnos. Últimamente Consejo de Facultad ha aprobado su Programa de Doctorado. Además dentro de su estructura orgánica depende el Colegio de Aplicación Pedro Ruiz Gallo que imparte educación primaria y secundaria a más de 400 alumnos.

Cabe mencionar que la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación se ha descentralizado y a la fecha ofrece servicios educativos a través de sus 59 Oficinas de Extensión ubicadas en todo el territorio nacional.

Su plana docente es una de las más competentes y capacitadas del país, pues posee un número elevado de Doctores en Educación y Maestros en Ciencias de la Educación.

Actualmente el Decanato de la FACHSE estudia el relanzamiento de la Facultad en lo que significa su nueva era: Distancia y Virtual.

En este contexto encontramos que el problema realmente significativo que enfrenta la FACHSE, es el rediseño curricular o reingeniería curricular o también podríamos decir la actualización curricular. Hace más de 15 años que doctores, maestros y licenciados se reúnen permanentemente en búsqueda de propias, pertinentes y adecuadas propuestas pero aún no se avizora una solución.

Esto a pesar de que nuestra Universidad se encuentra incursa en la nueva Ley Universitaria -promulgada recientemente por el presidente de la República- en la misma que se eleva las vallas para iniciar una carrera como profesor en un centro superior de estudios. El Capítulo VIII de la nueva norma exige una serie de requisitos, siendo una de ellas el tener el grado de maestro o magíster para la enseñanza en el nivel de pregrado.

Sin embargo, en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque (UNPRG) -considerando estas exigencias académicas- el panorama es bastante sombrío, porque el 50% de profesores en la actualidad no tendría maestría. Considerando que la ley exige tener como mínimo una maestría para poder ejercer la docencia en las universidades, se convierte en una problemática el proceso de enseñanza que utilizan los docentes que no cuentan con grado de maestro o magister. Esto nos lleva a preguntarnos cuanta diferencia existe entre un docente que si cumple con estos requisitos con el que no y cuáles son las metodologías utilizadas por estos en la enseñanza universitaria.

En la UNPRG, de los 900 docentes que en ella laboran, el 50% cumpliría con el requisito de ser magíster, lo cual lo califica para enseñar. Incluso, sostuvo que hay profesores hasta con dos maestrías o doctorados, aunque reconoció que también muchos de ellos no actualizan sus conocimientos.²¹

Y es que de la capacitación de los docentes depende mucho la calidad de la enseñanza universitaria; sin embargo el Gobierno debe cumplir con preparar a los educadores a través de las políticas de fortalecimiento que determina esta ley.

En este contexto, en la universidad nacional Pedro Ruiz Gallo los docentes tienen poca capacitación en la enseñanza, escasa iniciativa, insuficiente aplicación de estrategias metodológicas, poca adaptabilidad al cambio, deficiente aprendizaje significativo.

1.3. Como se manifiesta y qué características tiene el objeto de estudio.

La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, a través de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, con el transcurrir del tiempo se ha caracterizado por formar profesionales de alta calidad profesional, que vienen ejerciendo su labor en la alta esfera educativa, económica y social del Perú y del mundo; sin embargo, también una de las características en la facultad de Educación es la preocupación constante por una búsqueda metodológica dirigida a los estudiantes para que la enseñanza docente sea cumplida a cabalidad.

Es preocupación de las autoras de la presente investigación, no solo contribuir con el conocimiento en dicho tema, sino también encontrar alternativas de solución en la búsqueda de la más eficaz estrategia metodológica que finalmente beneficie al estudiante universitario en su objetivo final, el cual es el de conseguir o lograr su óptimo aprendizaje.

En tal sentido, el instrumento aplicado a los estudiantes ha considerado diversos ítems que nos han permitido encontrar resultados para conocer

sobre la información que proporciona el profesor universitario sobre la actividad docente.

Las características según los resultados del test son:

- 1) La información que proporciona el profesor sobre la actividad docente (objetivos, actividades, bibliografía, criterios y sistema de evaluación etc.) me resultó de fácil acceso y utilidad.

Los resultados del Cuestionario arrojaron que 7 estudiantes que representa el 35% del total respondieron que estaban “De acuerdo”, otros 7 estudiantes con la misma equivalencia respondieron que estaban “En desacuerdo” y finalmente 5 estudiantes que equivalen al 25% del total contestaron estar “Totalmente de acuerdo”.

- 2) Las tareas previstas (teóricas, clases prácticas, de trabajo individual, en grupo etc.) Guardan relación con lo que el profesor pretende que aprenda en la actividad docente.

De los resultados del Cuestionario podemos darnos cuenta que los porcentajes se encuentran divididos entre la aceptación y la negación en referencia a las tareas previstas; esto es, el 15% está Totalmente de acuerdo, un 35% está De acuerdo; pero un 50% del total respondieron que estaban “En desacuerdo”.

- 3) En el desarrollo de la actividad docente no hay cruzamientos con los contenidos de otras actividades ni repeticiones innecesarias.

Los resultados del Cuestionario nos muestra que 9 estudiantes que equivalen al 45% del total respondieron que estaban “En desacuerdo”, 6 estudiantes que equivalen al 30% optaron por la alternativa “De acuerdo” y 5 estudiantes que equivalen al 25% del total optaron por la alternativa “Totalmente de acuerdo”.

- 4) Se coordinan adecuadamente las clases teóricas y prácticas previstas en el programa.

Del Cuestionario podemos ver que 10 estudiantes que equivale al 35% del total respondieron que estaban “En desacuerdo”, 3 estudiantes que equivalen al 30% optaron por la alternativa “De acuerdo” y 5 estudiantes que equivale al 25% del total optaron por la alternativa “Totalmente de acuerdo”, finalmente 2 estudiantes que equivale al 10% del total optaron por la alternativa “Muy en desacuerdo”.

- 5) Los créditos asignados a la actividad docente guardan proporción con el volumen de contenidos y tareas que comprende.

De los resultados del Cuestionario podemos ver que 1 estudiante que equivale al 5% del total dijo estar “Totalmente de acuerdo”, 9 estudiantes que equivale al 45% del total respondieron que estaban “De Acuerdo”, y 10 estudiantes que equivalen al 50% optaron por la alternativa “En desacuerdo”.

- 6) El profesor reduce o amplía el programa en función del nivel de los conocimientos previos de los estudiantes.

Los resultados del Cuestionario muestran que 3 estudiantes que equivale al 15% del total respondieron que estaban “Totalmente de acuerdo”, un 25% dijo que estaba “De acuerdo”, sin embargo la mayoría representada por 12 estudiantes equivalente al 60% respondieron que estaban “En Desacuerdo”.

- 7) El profesor, prepara, organiza y estructura bien las actividades o tareas que se realizan en clase (o laboratorio, trabajo de campo, seminario, etc.).

Los resultados del Cuestionario nos muestran que los porcentajes se encuentran divididos entre la aceptación y la negación en referencia a las tareas previstas; esto es, el 15% está Totalmente de acuerdo, un 35% está De acuerdo; pero un 50% del total respondieron que estaban “En desacuerdo”.

- 8) El profesor utiliza adecuadamente los recursos didácticos (audiovisuales, de laboratorio, de campo etc.) para facilitar el aprendizaje.

De los resultados del Cuestionario podemos darnos cuenta que 9 estudiantes que equivalen al 45% del total respondieron que estaban “En desacuerdo”, 6 estudiantes que equivalen al 30% optaron por la alternativa “De acuerdo” y 5 estudiantes que equivalen al 25% del total optaron por la alternativa “Totalmente de acuerdo”.

- 9) El profesor favorece la participación de los estudiantes en el desarrollo de la actividad docente (facilita que exprese sus opiniones, incluye tareas individuales o de grupo etc.).

Los resultados del Cuestionario nos muestra que 10 estudiantes que equivale al 50% del total respondieron que estaban “En desacuerdo”, 3 estudiantes que equivalen al 15% optaron por la alternativa “De acuerdo” y 5 estudiantes que equivale al 25% del total optaron por la alternativa “Totalmente de acuerdo”, finalmente 2 estudiantes que equivale al 10% del total optaron por la alternativa “Muy en desacuerdo”.

- 10) El profesor utiliza un buen método de enseñanza facilitando mi aprendizaje, con lo cual logro mejorar mis conocimientos, habilidades o modo de afrontar determinados temas.

Los resultados nos muestran en el Cuestionario que 1 estudiante que equivale al 5% del total dijo estar “Totalmente de acuerdo”, 11 estudiantes que equivale al 55% del total respondieron que estaban “De Acuerdo”, y 8 estudiantes que equivalen al 40% optaron por la alternativa “En desacuerdo”.

En la aplicación de los ítems, sin embargo, se ha encontrado un rechazo con respecto a que los estudiantes han respondido mayoritariamente que las clases teóricas y prácticas previstas en el programa no se

coordinan adecuadamente, mostrándose en desacuerdo por dicha situación. Eso podría decirse que caracteriza la acción docente hecho tal que debería corregirse si es que se quiere lograr la excelencia en la calidad de la enseñanza universitaria.

1.4. Descripción de la Metodología

El diseño de la presente investigación que se empleó fue el cuasi experimental.

Es cuasi experimental, porque su población está conformada por todos los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la FACHSE – UNPRG en una totalidad de 1,179; su muestra quedó conformada por 20 estudiantes, a los mismos que se les aplicó un Cuestionario; con la finalidad de lograr el desarrollo científico de la enseñanza universitaria en la Escuela de Educación – FACHSE - de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”, Lambayeque 2014.

El tamaño de la muestra se eligió por el método de elección probabilística al azar, la misma que estuvo conformada por 20 estudiantes, a quienes se les aplicó el instrumento.

La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de técnicas, las cuales fueron:

- **Fichaje:** Para obtener e interpretar datos de fuentes (textos, revistas, informes, etc.) además de archivos locales, archivos privados, otros documentos, estadísticas.
- **Análisis de contenidos:** Para recolectar, desagregar e interpretar los datos obtenidos de las fuentes que sirven de sustento científico a esta investigación.
- **Observación sistemática:** Consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis.

- **Entrevista estructurada:** Se utilizó para recabar información en forma verbal y personal a través de preguntas.
- **Cuestionario:** Se aplicó un Cuestionario en dos fases, para determinar el objetivo que consistió en lograr el desarrollo científico de la enseñanza universitaria.

Los instrumentos utilizados fueron;

- **Formato de entrevista:** La entrevista no fue mera sesión de preguntas y respuestas sino una plática. La forma de recopilar esta información será mediante una grabadora y en forma de notas que posteriormente serán analizadas.
- **Ficha de Evaluación:** Es un documento estructurado para recoger datos que consiste en una serie de indicadores, escritas u orales, a las que el profesor debe responder.

Posterior a la recolección de la información, se procesó, se verificó el llenado de las fichas, y se elaboró cuadros con los resultados para su procesamiento, lo que permitió tener un consolidado de la información obtenida. El método utilizado en nuestra investigación estuvo sustentado por el método inductivo-deductivo.

- Búsqueda de antecedentes de estudio

Para la investigación se visitó bibliotecas de diversas instituciones educativas en las cuales se pretendió encontrar trabajos de investigación educativa que se relacionen a una de las variables en estudio.

- Elaboración de fichas bibliográficas

Se hizo necesario elaborar fichas bibliográficas para llevar el orden de los principales libros que servirán para realizar el marco teórico en relación a las variables de estudio.

Los procedimientos empleados fueron:

- Observación sistemática para identificar las dificultades en el ámbito de la enseñanza universitaria.
- Diseñar la Estrategia Metodológica basada en la T.A.S. de Ausubel.
- Aplicar la Estrategia Metodológica para lograr el desarrollo científico de la enseñanza universitaria.

Para el análisis estadístico de los datos se siguió los siguientes pasos:

Seriación: Se ordenaron los instrumentos de recolección de datos.

Codificación: Se codificaron de acuerdo al objeto de estudio. Consistió en darle un número a cada uno de los instrumentos.

Tabulación: Después de aplicar los instrumentos, se procedió la tabulación, empleando para ello la escala numeral. Se tabuló cada uno de los instrumentos aplicados por separado.

Elaboración de cuadros: Los instrumentos tabulados nos permitieron elaborar cuadros o tablas para cada uno de los instrumentos.

Los cuadros o tablas elaboradas nos permitieron realizar un análisis de los datos recogidos y así poder comprobar la hipótesis de estudio planteada.

CAPÍTULO II: LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DAVID AUSUBEL.

2.1. Teoría de David Ausubel.

Ausubel³⁰ (1983), afirmó: “Si tuviera que reducir toda la psicología a un solo principio enunciaría este: el factor más importante que incide en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, averígüense este y enséñense consecuentemente”.

Dicha formulación proviene que solo vinculando los conocimientos nuevos con los previamente presentes en los estudiantes, podrá hacerse significativo su aprendizaje; y que la intención esencial de la escuela debe ser la búsqueda de los aprendizajes significativos. Dicha máxima la adoptan plenamente los diversos enfoques constructivistas en educación y a sus seguidores al entender que toda clase debería iniciarse con una pregunta y por una evaluación diagnóstica.

En tal orden, el Constructivismo ha reivindicado en el terreno pedagógico la finalidad vinculada con la comprensión y el cambio conceptual. Se ha acercado a la crucial pregunta de cómo generar el cambio conceptual en la educación; ha intentado revelar la “caja negra” y convertirla en una “caja transparente”. Se ha preocupado y con razón por las construcciones previas del estudiante, por las fuertes resistencias que genera para obtener un aprendizaje significativo. Ha reconocido el papel activo del estudiante en todo el proceso de aprendizaje, y al hacerlo, ha superado la visión informática, acumulativa y mecánica privilegiada por la Escuela Tradicional.

Así mismo, y si bien en un sentido estricto las concepciones de Ausubel y su equipo no podían considerarse directamente como constructivistas, ya que para la Teoría del Aprendizaje Significativo el individuo no construye sino que asimila conceptos del mundo exterior; su énfasis en los conceptos y conocimientos previos ha sido reivindicado como uno de los mayores aportes a la interpretación constructivista y ha generado una de las líneas más prolíferas de investigación realizada bajo esta óptica.

Según Ausubel, "el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. Hablar de la teoría del aprendizaje significativo, es referirnos a una de las grandes contribuciones de Ausubel al aprendizaje, el cual aborda el proceso tomando en cuenta en su totalidad los factores que determinan el mismo.

Ausubel afirma que el origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo radica en el interés que tiene 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. Además explica, que una teoría del aprendizaje escolar que sea realista y científicamente viable debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico, con el propósito de lograr esa significatividad, se debe prestar mucha atención a todos y cada uno de los elementos y factores que le afectan y que pueden ser manipulados para tal fin.

Pero para abordar con claridad los verdaderos aportes del aprendizaje significativo se debe enfocar en dos etapas distintas: las propuestas inicialmente por Ausubel y las contribuciones hechas a lo largo del tiempo en esta área.

El docente hace posible este aprendizaje significativo porque utiliza técnicas y estrategias didácticas en forma completa y organizada utilizando la enseñanza deductiva.

Es una teoría psicológica del aprendizaje¹ en el aula, 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 adquiera significado para el mismo.

² 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).

Dado que lo que quiere conseguir es que los aprendizajes que se producen en la escuela sean significativos, Ausubel entiende que una teoría del aprendizaje escolar que sea realista y científicamente viable debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico. Así mismo, y con el objeto de lograr esta significatividad, debe prestar atención a todos y cada uno de los elementos y factores que le afectan, que pueden ser manipulados para tal fin.

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

¹Rodríguez Palmero. La Teoría del Aprendizaje Significativo. Pamplona, Spain 2004.
<http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

²Rodríguez Palmero. La Teoría del Aprendizaje Significativo. Pamplona, Spain 2004.
<http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

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.

El mundo de hoy se caracteriza por su incesante cambio. Los desafíos que plantea este cambio han sido objeto de amplias estudios, tanto en la literatura especializada, como en los documentos emitidos por los diferentes organismos a nivel mundial.

La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje. Esta idea está íntimamente ligada a la comprensión de toda educación en un contexto más amplio: ***el aprendizaje a lo largo de toda la vida***, donde el sujeto precisa ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende y, todo ello de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que se transforman rápidamente.

Desde el punto de vista de la formación esta realidad nos lleva a abordar el papel del aprendizaje universitario en esta sociedad del conocimiento, cada vez más definida por su complejidad y diversidad, y que introduce en los modelos formativos importantes cambios. En este sentido, sin profundizar en los rasgos que caracterizan a esa nueva cultura del aprendizaje y la enseñanza, hay

ciertas tendencias en la naturaleza de los saberes que la universidad gestiona que se deben considerar, ya que constituyen verdaderos retos que la sociedad del conocimiento plantea a la enseñanza y el aprendizaje universitarios.

Toda enseñanza pretende crear un proceso de aprendizaje en un contexto dado (recursos disponibles, características de los estudiantes, etc.) y en un momento determinado en función de los objetivos fijados tanto al nivel de una asignatura concreta como al nivel del proyecto formativo global. Construir una visión del aprendizaje supone una clarificación de lo que entendemos por aprendizaje, una visión clara de los objetivos de nuestra enseñanza y de su lugar en un proceso más largo de formación espacio temporal, en el que se inscribe, es decir, tener una visión sistémica de todo el proceso en la que todos los elementos sean coherentes

Es por ello que una de las características esenciales del nuevo espacio mundial en la educación superior va a ser la organización de las enseñanzas siguiendo el modelo de formación académica centrado en el aprendizaje del alumno. Consecuentemente los profesores decidirán las metodologías pertinentes para el logro de los objetivos propuestos, utilizando como criterio el perfil académico profesional, los conocimientos actuales sobre los procesos de aprendizaje eficaz, y las características que impone la formación en competencias, además de las condiciones estructurales y organizativas en las que se vayan a llevar a cabo dichas actividades, como por ejemplo, los espacios, el tamaño de los grupos, la organización docente, etc. A ello nos dirigimos en el presente estudio, siendo nuestro propósito proponer que la Estrategia Metodológica sea eficazmente empleada en el desarrollo de la Enseñanza Universitaria.

2.2. Estrategia.

Cuando hablamos de “estrategia” y deseamos estudiar su significado, debemos remontarnos a los siglos V y VI antes de Cristo, en occidente con los griegos y en el oriente con la China y Japón.

En Occidente, la palabra estrategia se deriva del griego *stratós* (ejército) y *agó* (yo conduzco) y está asociada a la idea de conducción y liderazgo. Los pensadores griegos Heródoto, Jenofonte y Sócrates, entre los años 430 y 480 AC., cuando hablaban de estrategia se referían al “arte de la conducción y liderazgo de los ejércitos”, vinculando la palabra con la guerra. De igual manera en la China y el Japón este concepto se asociaba con la guerra, pero con un enfoque diferente. El Sun Tzu, escritor del siglo VI AC., define la estrategia como “astucia y cálculo” afirmando, ante todo, que la guerra estaba basada en el engaño; tal es el caso de las banderas y los bongós que usaban los guerreros para anunciar avance o retirada y que confundían al enemigo.

En China, el Zen propugna a sus seguidores: “Disminuye tu luz para armonizar con el mundo”; a partir de esa premisa, el concepto de fortaleza estratégica es tratado por Takuan Soho, quien afirma que la inteligencia desarrollada no se muestra, porque se ha escondido previamente. Esta es la noción que subyace en las reglas del juego *Weiki*, conocido en occidente como *Go*. Sus principios hoy en día están incorporados al pensamiento técnico empresarial desarrollado por Peter Senge, quien traslada el concepto de “astucia” a la guerra de los negocios.

En la Edad Media muchos fueron los que utilizaron y definieron la palabra estrategia, incluso se incorporan al concepto ideas contenidas en el Corán tales como la noción de *Kayd* (estrategia-artificio). Un filósofo de la época, Ruse, dice: “*Dios utiliza la astucia para conseguir su fin*”, es decir que asocia la palabra estrategia con argucia y no con la fuerza. Pero es en el Renacimiento cuando Maquiavelo reformula el concepto y le da una nueva dirección en el arte de la política. Otorga mayor peso al factor racional y además asocia el concepto al de opinión pública, que es usado por primera vez en la política. Afirma en *El Príncipe*: “*Los hombres juzgan más por los ojos que por las manos, ya que todo es dado a ver, pero palpar a unos pocos: cada uno ve lo que le parece, pero pocos palpan lo que es y estos pocos no se atreven a enfrentarse a la opinión de muchos, que tienen además la autoridad del Estado*”

para defenderlo". Durante la Ilustración, Federico de Prusia³, a su vez, asocia la razón y sus luces con la palabra estrategia.

Ya en 1843, Clausewitz⁴ introduce nuevamente el concepto vinculándolo con la guerra, con los actos destinados a forzar o someter al enemigo a nuestra voluntad y así se explica hasta el siglo XIX, cuando von Molke define estrategia como la adaptación práctica de los medios puestos a disposición de un general para el logro de un objetivo que persigue. Esta idea es trasladada al Marketing y al Bussines Administration, hasta llegar al siglo XX, donde los enfoques occidentales se fusionan con los orientales y dan forma a la "era de la disuasión", con la fuerza que organizaciones como las Naciones Unidas la adoptan para conformar sus fuerzas militares. Lo hacen bajo la visión de intervención en conflictos para coadyuvar y garantizar la paz y de manejo de conflictos a través de la búsqueda del consenso. Es entonces cuando se comienza hablar de diversos tipos de estrategias.

En el mundo de la empresa se incorporan conceptos como estrategia general, operativa y logística, jerarquizadas en función de una pirámide estratégica organizacional. En 1963, Watson Dunn, tratando de darle carácter científico a la publicidad, habla de estrategia publicitaria, que representa con la fórmula $E=R$ (estrategia = resolución de problemas), asociándola con la teoría de las probabilidades de la economía moderna. Así, en el siglo XX, economistas, mercadólogos y publicistas ya no hablan de guerra del mercado sino de tablero de ajedrez. Extienden el concepto de estrategia a las relaciones públicas e introducen en él principios de la teoría de la decisión, que luego serán usados para apoyar otros procesos empresariales tales como las relaciones humanas asociadas a procesos de comunicación.

Actualmente la mercadotecnia y la publicidad hablan inclusive de estrategias subordinadas, como las que se desprenden del *marketing mix*: estrategia de producto o marca, de precio y distribución, de ventas y promoción, de

³ Sobre Federico de Prusia, consultar http://es.wikipedia.org/wiki/Federico_II_el_Grande

⁴ Sobre Clausewitz, consultar <http://www.clausewitz.com/CWZHOME/MoraCWZ2.htm>

publicidad y medios. Todas están estrechamente relacionadas con los modelos de las organizaciones productivas y de servicios.

Los modelos organizacionales llamados normativos han dado paso a enfoques de planificación estratégica corporativa y a reflexiones estratégicas, es decir desde la productividad hacia la competitividad, donde son factores intervinientes la calidad, flexibilidad, agilidad y asociatividad. Peter Senge incluso se refiere a perspectivas holísticas o a organizaciones inteligentes, que incorporan conceptos como pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, construcción de visión compartida para el aprendizaje en equipo, así como el concepto de hábitos creativos o flexibles para las organizaciones competitivas en situaciones de presión ambiental e incertidumbre, todos ellos desprendidos del concepto de estrategia.

Finalmente, hoy en día estas acepciones son tan vigentes que se ven hasta en nuestras propias vidas personales cuando hablamos de metas y proyectos y los asociamos a un plan de vida.

Según Monereo⁶ (1999), estrategia se define como "un conjunto planificado de acciones y técnicas que conducen a la consecución de objetivos preestablecidos durante el proceso educativo".

En la literatura se pueden encontrar las denominaciones siguientes: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias o técnicas didácticas, estrategias docentes, entre otras, las cuales se utilizan indistintamente. Ello obedece a que sus fronteras son difusas y en ocasiones pueden ser utilizadas con múltiples significaciones. Además, en no pocas oportunidades se tiende a la utilización de palabras como táctica, técnica, procedimiento, etc., para hacer referencia a las estrategias, lo que trae como consecuencia disímiles problemas de interpretación.

Las anteriores consideraciones hacen que sea necesario precisar las relaciones que se establecen entre estrategia y táctica. La consulta en la

bibliografía especializada sobre el particular permite arribar a las siguientes consideraciones:

- Las estrategias son consideradas a un nivel macro o global; mientras que las tácticas se instauran en una dimensión micro o específica.
- El término *estrategia* alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones y procedimientos – de dirección, educación, enseñanza o aprendizaje, según el caso– en condiciones específicas.
- Las tácticas suelen verse como procedimientos para la consecución de una finalidad.
- Una táctica es un procedimiento específico que se aplica y que tributa a todo el proceso, a la estrategia en general.

Ortiz⁷ (2004) destaca como los rasgos esenciales de las estrategias en el ámbito pedagógico presuponen la planificación de acciones a corto, mediano y largo plazo; no son estáticas, son susceptibles al cambio, la modificación y la adecuación de sus alcances por la naturaleza pedagógica de los problemas a resolver; poseen un alto grado de generalidad de acuerdo con los objetivos y los principios pedagógicos que se asuman, así como la posibilidad de ser extrapoladas a diversas situaciones; y permiten lograr la racionalidad de tiempo, recursos y esfuerzos.

Lo planteado permite expresar los aspectos más generales de las estrategias en el ámbito pedagógico, sin llegar a una definición exacta de las mismas. Específicamente, al realizar la distinción entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, es necesario partir de la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una síntesis, por lo que ha sido un error divorciar uno del otro. No obstante, pueden distinguirse ambos tipos de estrategias si se tiene en cuenta que, en el caso de las estrategias de enseñanza, el énfasis está en la planificación, el diseño, la secuenciación, la elaboración y la realización del contenido; mientras que las estrategias de aprendizaje se refieren a las acciones de los alumnos que se dan durante el aprendizaje e

influyen en la motivación, la asimilación, la interpretación, la retención y la transferencia de la información.⁸

Díaz y Hernández⁹ (1998) expresan que la investigación sobre estrategias de enseñanza ha abordado aspectos como el diseño y el empleo de objetivos de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos. Por su parte, la investigación sobre estrategias de aprendizaje se ha enfocado en el campo del denominado aprendizaje estratégico, a través del diseño de modelos de intervención, cuyo propósito es dotar a los estudiantes de estrategias efectivas para el aprendizaje independiente.

Así, las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones, en las cuales el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita para cumplimentar una tarea. Estas estrategias son procedimientos personales que permiten, por una parte, el control, la selección y la ejecución de métodos y técnicas para el procesamiento de la información; y por el otro, planificar, evaluar y regular los procesos cognitivos que intervienen en dicho proceso.

2.3. Estrategia metodológica.

Según Sevillano (1995), es el “conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica de acuerdo a los objetivos y/o competencias previstas. Tipo de experiencias o condiciones que el maestro crea para favorecer el aprendizaje de sus alumnos”.

Toda estrategia educativa comprende acciones organizadas en un sistema metodológico que se concreta en la interacción pedagógica. Lo que busca es originar, mantener y enriquecer los aprendizajes que el estudiante expandirá individualmente o con ayuda de otros (Profesor, compañeros de clase).

El docente como gestor de la estrategia tiene la ocasión de desplegar su preparación científica, profesional y metodológica,⁵ los cuales tienen que ver fundamentalmente con los procesos seguidos por el docente para enseñar a leer y escribir respectivamente, teniendo en cuenta que una estrategia metodológica bien manejada, redundará positivamente en el incremento de los aprendizajes de los estudiantes, esto también ayudará a elevar el conocimiento, ayudándoles a comprender las lecturas haciendo uso de sus recursos cognitivos disponibles.

Según Dansereau, Weinstein y Mayer (1983), cualquier aprendiz que posee estos recursos y procesos cognitivos, estará en condición de procesar la información, haciendo el uso de la atención, la percepción, la codificación, almacenaje, recuperación, etc., que son las bases de los conocimientos, como los conceptos y principios, que se constituye por esquemas, conocidos en la pedagogía como conocimientos previos, elemento sustancial que aprovechamos para el aprendizaje significativo y como fuente esencial de la construcción de nuevos saberes.

Teniendo en cuenta de igual modo que se posee un conocimiento estratégico, que consiste en saber cómo conocer, algo novedoso e interesante, se plantea el conocimiento metacognitivo, que es el Conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas.

Entonces las estrategias y metodologías que el maestro maneja en el proceso de enseñanza, se factible siempre y cuando se tenga en cuenta diversos factores relaciones con sus práctica constante que realiza en el aula y la creatividad para dirigir la enseñanza aprendizaje, que se manifestará en la comprensión de la realidad, comprendiendo que la educación de este siglo se basa en las competencias que cada persona debe adquirir y que le sirva durante toda su vida.

⁵ Actualizador Pedagógico Pág. 127

El maestro debe seleccionar e innovar las estrategias metodológicas que va a emplear, así como también posee los conocimientos suficientes referidos a las materias a desarrollar en el proceso de enseñanza, previamente seleccionados y preparados, que sean ajenos a la improvisación y la rutina o situaciones mecanicistas de la práctica diaria. Una buena selección y manejo de las estrategias de enseñanza motivará al docente y al alumno, a desenvolverse gustosamente con fines de construir un aprendizaje verdaderamente significativo.

2.4. Enseñanza.

La enseñanza es una actividad enormemente compleja y la capacitación de su profesorado tiene una alta incidencia en la calidad de la educación ofrecida. Esta complejidad vendría, entre otras razones, porque es una práctica de mejora humana, que exige la cooperación del alumno, la enseñanza supone unas complejas relaciones emocionales, se ejerce en condiciones de aislamiento estructural y el grado de incertidumbre es mayor que en otros trabajos. En este sentido, tenemos que "los buenos profesores, preciso es advertirlo, no nacen, sino que se hacen y el punto de partida es la formación inicial".³¹

El acto de enseñanza ha sido concebido siempre como uno comunicacional, es decir, un proceso en el cual alguien comunica algo a alguien. En este caso los alguien serían el profesor y el alu~. A su vez, el proceso comunicacional se ha concebido - erróneamente - como un proceso de transmisión: un mensaje que se envía y es recibido. Como en la docencia universitaria la materia prima que se manipula es el conocimiento, se concluyó en que el proceso de enseñanza es uno en el cual *el profesor transmite conocimientos a sus alumnos*.

Al analizar este proceso, sin embargo, nos encontramos que el profesor lo que transmite a sus alumnos son saberes e informaciones sobre conocimientos

construidos por la comunidad científica a lo largo de toda la historia del conocimiento científico. El profesor supone que cuando el alumno se apropia de esos saberes e informaciones (por vía de la memorización y comprensión) se ha apropiado en realidad del conocimiento producido por el científico. Y esto es erróneo, no sólo porque el alumno no puede apropiarse por esa vía del conocimiento científico, sino que el profesor (quien supuestamente posee ese conocimiento) tampoco se ha apropiado (en la mayoría de los casos) del conocimiento que está tratando de enseñar, porque el conocimiento científico, en tanto experiencia, es único, irreplicable y no susceptible de transmisión. Para que alguien pueda apropiarse de un conocimiento científico debe equiparar su horizonte lingüístico (código comunicacional) al horizonte lingüístico en que ese conocimiento fue construido (código científico) y luego con su propia interpretación elaborar (recrear según Bojalil, 1982) *su propio conocimiento* referido al anterior, que nunca será igual al de la fuente primaria, porque como ya lo dijimos anteriormente esa construcción es única e irreplicable. A esta situación hemos llegado por una clara y precisa definición y separación de roles en los actores de la vida universitaria. Unos están allí para *producir* el conocimiento, es decir, son investigadores. Otros transfieren esos conocimientos a la comunidad extra universitaria, traducidos en servicios y aplicaciones, son los extensionistas; y hay otro grupo que debe *transmitir* esos conocimientos, son los docentes (Silvio Pomena, 1988).

Nótese que los encargados de transmitir el conocimiento mediante la enseñanza no son los creadores del mismo, ni tampoco - dentro del esquema tradicional que estamos comentando - se preocupan por apropiarse debidamente de ese conocimiento. Se contentan con los saberes e informaciones en relación al conocimiento en cuestión, y lo mismo ocurre con los alumnos, éstos no pueden apropiarse de un conocimiento inexistente porque sus profesores no lo han construido, en otras palabras, tampoco lo tienen. Por eso se limitan a hacer lo mismo que sus profesores, a apropiarse de saberes e informaciones a través de un mediocrizante proceso de memorización y comprensión.

Pareciera, por todo lo anterior, que pudiéramos llegar a una conclusión o síntesis. Lo que enseña la mayoría de nuestros profesores universitarios no tiene un nivel científico; y aun cuando lo tuviera, no sería posible transmitirlo porque éste no es susceptible de tal procedimiento. Habría que buscar entonces la manera de que los docentes (profesores universitarios) puedan construir sus propios conocimientos, y a la vez ayudar a sus alumnos a que ellos construyan los suyos, vale decir, que aprendan por sí mismos.

Así, cuando hablamos de método en el ámbito de la enseñanza nos referimos a la *"forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente"*. Cada profesor concibe y ejecuta su tarea siguiendo fundamentalmente pautas basadas en sus ideas personales sobre la enseñanza ó costumbres del gremio al que pertenece. La falta de información sobre otros modos de proceder reconocidos como exitosos y la intensa vinculación de la enseñanza superior al magisterio académico ha determinado que la denominada "lección magistral" constituya la estrategia metodológica más empleada en toda la enseñanza universitaria a pesar que existen otros procedimientos más eficaces para lograr la implicación de los sujetos en su proceso de aprendizaje.

La lección magistral es aquel método expositivo *"la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida"*. Esta metodología - también conocida como lección (*lecture*)- se centra fundamentalmente en la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio. El término "lección magistral" se suele utilizar para denominar un tipo específico de lección impartida por un profesor en ocasiones especiales.

El principal argumento que justifica la utilización de este método es la *"autoridad científica del profesor"*. Se considera que el dominio de la materia por parte del profesor y sus habilidades para la comunicación didáctica permiten, sobre todo, la comprensión del tema y, en ocasiones, un enfoque en profundidad del mismo. Para lograr estos propósitos la exposición deberá ser

organizada y desarrollada siguiendo el siguiente orden lógico. La parte introductoria de la exposición, además de captar el interés y la atención del alumno ante la importancia del tema, deberá activar en los alumnos los conocimientos previos con los que se relacionan los contenidos de la exposición. El desarrollo de la misma se deberá efectuar de forma estructurada con el fin de que permita observar la coherencia interna entre la información suministrada y consecuentemente elaborar una red o mapa conceptual de los contenidos adquiridos. Finalmente la fase final de cierre de la exposición debe posibilitar la elaboración de un resumen o síntesis de la información adquirida y facilitar la integración de los nuevos conocimientos con los adquiridos anteriormente.

Así pues, la eficacia de esta metodología depende de los propósitos y conductas que realiza el profesor para transmitir la información a sus alumnos y de la recepción y respuesta que éstos elaboran ante los mensajes recibidos.

Hace ya algún tiempo que Doyle (1986) identificó seis características que hacen de la enseñanza una tarea compleja, por ser una actividad dinámica: multidimensional, simultánea, inmediata, impredecible, sometida al público, con una historia que pesa. Esto hace que aprender a enseñar no sea fácil, dado que requiere una toma continua de decisiones, sin tiempo para reflexionar suficientemente sobre las decisiones adoptadas (Jackson, 1994).

Sin embargo, una idea bastante generalizada y aceptada socialmente, considera la enseñanza como un oficio sencillo. Labaree (1996), citado por Bolívar (2006), identifica tres razones para que esta práctica compleja se considere fácil: es una práctica visible que todo el mundo ha visto cómo se realiza, las habilidades requeridas no son extraordinarias sino normales y el conocimiento requerido es genérico más que especializado.

La revaloración de la formación del profesorado pasa, entonces, entre otros factores, por romper con la imagen social de que la enseñanza es una tarea fácil y sencilla; por el contrario, como trabajo difícil requiere una rigurosa

formación. Los profesores importan, son uno de los factores clave que marcan una diferencia en los niveles de consecución de los alumnos.

Según Bolívar (2006), existen tres áreas generales de conocimientos, habilidades y disposiciones que son importantes para formar a los profesores:

- a) Conocimiento de los alumnos y de cómo aprenden y se desarrollan en un contexto social.
- b) Concepciones de los contenidos del currículum y de sus objetivos, una comprensión de las disciplinas y habilidades para enseñarlas a la luz de unos propósitos sociales.
- c) Una comprensión de la enseñanza a la luz de la capacidad de los alumnos para adquirir los contenidos, informada por la evaluación y apoyada por el entorno del aula.

Actualmente, disponemos de un *corpus* sustantivo de evidencias, tanto sobre cómo la gente aprende como sobre estrategias específicas de enseñanza que incrementan el aprendizaje. Pero como hemos venido insistiendo en este artículo, para que los profesores puedan ser efectivos, deberán trabajar en contextos que les brinden oportunidades para que puedan usar lo que conocen. No obstante, hay que reconocerlo, en una gran mayoría de escuelas estas condiciones no existen. Por eso, no basta tener profesores bien formados para que puedan, por sí mismos, de modo espectacular, cambiar los resultados en educación. Habrá que atender las dos caras de la reforma: mejores profesores y mejor sistema educativo.

Pero aun en el caso de profesores que tiene formación específica para la docencia y que trabajan en una carrera que forma a los futuros educadores o profesionales de la educación, no tenemos resuelto el tema, como veremos en los resultados del estudio que realizamos, aún hay serios obstáculos que superar.

Un punto en realidad interesante es la perspectiva que los alumnos universitarios tienen del desempeño y la actuación de sus profesores. Consideramos que sus apreciaciones podrían ser muy útiles para mejorar la enseñanza, siempre que los docentes mostraran interés auténtico y se tomaran el tiempo para conocerlas, desafortunadamente eso no ocurre, los alumnos casi nunca son tomados en cuenta cuando se planifica la enseñanza o se toman decisiones que les afectan, esto no sólo pasa en nuestro medio, en otros países la perspectiva de los alumnos generalmente es ignorada por los docentes y también por la investigación educativa.

Lo anterior nos conduce a pensar ¿cómo podemos mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje si ignoramos a uno de los actores centrales del proceso?, ¿cómo elevar la calidad de la educación sin tomar en consideración las necesidades sentidas de los usuarios del servicio?, ¿cómo no apreciar las valoraciones de quienes tienen muchos años de experiencia como estudiantes, y por tanto, mantienen una posición privilegiada para distinguir una buena enseñanza de otra que no lo es?

De acuerdo con Imbernón (2006) si se tuviera que condensar en unas cuantas frases dónde radica la mayor preocupación internacional sobre la profesión docente, se podrían mencionar los siguientes aspectos:

- Estudiar las nuevas competencias que el profesorado ha de adquirir en la sociedad actual.
- Hacer más atractiva la profesión, en su entrada y desarrollo, para reducir la escasez del profesorado en muchos países (mejorar aspectos como el salario, la carga de trabajo, la seguridad laboral, la carrera, la imagen y el prestigio social, etc.).
- Potenciar una institución educativa más autónoma, más responsable de su gestión pedagógica, organizativa y del personal.

2.5. Estrategia de enseñanza.

“Son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991).

“La estrategia es un conjunto de actividades mentales cumplidas por el sujeto, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimientos” (Beltrán Llera, J. 1995; citado por Gallegos, J., 2001).

“Son pensamientos y conductas que un alumno inicia durante su aprendizaje que tienen una influencia decisiva sobre los procesos cognitivos internos relacionados con la codificación...” (Wenstein y Mayer, 1986; citado por Gallegos, J., 2001; p. 23).

“Es una operación mental. Son como las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas” (Gallegos, J., 2001; p. 23).

Partiendo de estas definiciones, se podría decir que las estrategias de enseñanza son el medio o recursos para la ayuda pedagógica, las herramientas, procedimientos, pensamientos, conjunto de actividades mentales y operación mental que se utiliza para lograr aprendizajes. Por lo tanto, ¿Qué se va entender por estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista? Son todos aquellos procedimientos que el docente y alumno utilizan para la construcción conjunta del aprendizaje significativo.

La concepción del aprendizaje desde el enfoque constructivista acentúa la importancia de comprender el proceso de construcción del conocimiento para que el alumno esté consciente de las influencias que moldean su pensamiento; esto les permitirá elegir, elaborar y defender posiciones de manera crítica a la vez que se muestran respetuosos de las posiciones de los demás. Además, el docente es quien fomenta una interacción constructiva, concibiendo la construcción del saber como una relación de los acervos, experiencias y necesidades.

Se encarga de guiar para relacionar el conocimiento con las aplicaciones y crea un clima para la libre expresión, sin creaciones, ni temor a equivocarse. En consecuencia, el uso de estrategias de enseñanza constructivista se organiza en torno a las siguientes ideas:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- El alumno construye el conocimiento por sí mismo y nadie puede sustituirse en esta tarea.

El alumno relaciona información nueva con los conocimientos previos, lo cual es esencial para la construcción del conocimiento.

- Los conocimientos adquiridos en un área se ven potenciados cuando se establecen relaciones con otras tareas.
- El alumno da un significado a las informaciones que recibe.
- La actividad constructivista del alumno, se aplica a contenidos que ya están elaborados previamente, es decir, los contenidos son el resultado de un proceso de construcción a nivel social.
- Se necesita un apoyo (docente, compañero, padres, otros), para establecer el andamiaje que ayuda a construir conocimientos.
- El profesor debe ser un orientador que guía el aprendizaje del alumno, intentando al mismo tiempo, que la construcción del alumno se aproxime a la que se considera como conocimiento verdadero.

Los constructivistas acentúan la importancia de comprender el proceso de construcción del conocimiento para que los estudiantes estén conscientes de las influencias que moldean su pensamiento; esto les permitirá elegir, elaborar y defender posiciones de manera crítica, a la vez, que se muestran respetuosos de las posiciones de los demás.

Asimismo, el rol del docente constructivista es la de fomentar una interacción constructivista, concibiendo la construcción del saber cómo una relación de los acervos, experiencias y necesidades, guiar para relacionar el conocimiento con las aplicaciones, crear un clima para libre expresión, sin coacciones, ni temor a equivocaciones.

La concepción constructivista se organiza en torno a las ideas siguientes: el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, él construye el conocimiento por sí mismo y nadie puede sustituirle en esa tarea; también, relaciona la información previa con la nueva, esta conexión es esencial para la construcción de su conocimiento. El alumno da significación a las informaciones que recibe.

Para ello, se requiere el apoyo del docente, compañeros, padres, otros; para establecerle andamiaje que ayuda a construir el conocimiento. El docente debe ser un orientador, mediador y guía del aprendizaje del alumno, ayudándolo a que el alumno se aproxime al conocimiento verdadero.

2.6. Enseñanza universitaria.

Los diversos modelos educativos que hoy se ponderan en planes y programas de estudio en todos los niveles y las modalidades educativas, colocan al estudiante como protagonista principal del acto educativo, al menos en el discurso formal de sus fundamentos. Este postulado, heredado desde la teoría de Ausubel, destaca que la educación debe estar enfocada en el alumno y no en el profesor, y que el estudiante es un constructor activo de la información, es propositivo y crítico en la construcción de su propio aprendizaje. Esta tendencia ha desplazado los modelos educativos orientados a la enseñanza, o que ponían especial atención en ésta, por nuevos proyectos educativos en los que la capacidad de aprender se sitúa en el centro de ellos.

Estos modelos educativos centrados en el aprendizaje del estudiante, y sustentados en los enfoques cognitivos y los principios constructivistas de la educación, constituyen los fundamentos de muchas innovaciones o reformas

curriculares promovidas desde la última década del siglo XX en nuestro medio, y prácticamente en el orden mundial. Estos fundamentos acaban materializándose en la elaboración de estructuras curriculares flexibles o currículos por competencias, o en la especificación formal de experiencias de aprendizaje basadas en proyectos, en casos, en la solución de problemas, o en servicios a la comunidad, con la intención de promover aprendizajes significativos.

Sin embargo, estos proyectos educativos son puestos en práctica por los docentes sin un conocimiento instruido y con una excesiva confianza en las capacidades y destrezas inherentes al estudiante para la construcción de su propio aprendizaje, que, paradójicamente, han inducido a desatender o desestimar la importancia fundamental de la enseñanza en los procesos de aprendizaje. El que los docentes no intervengan o tengan una participación muy limitada en las decisiones de las reformas curriculares adoptadas por las autoridades escolares o los especialistas en la materia, y con escasa o nula preparación para su operación en el aula, los convierte en meros aplicadores de las innovaciones pedagógicas o didácticas, sin que tengan conocimiento de sus orígenes, fundamentos, incluso de los debates pedagógicos que las soportan; esto los lleva a hacer un uso equivocado o deficiente de teorías como las de Bruner y Ausubel, que si bien ponen de relieve el aprendizaje activo del estudiante como elemento central de la enseñanza, sus teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje redefinen y revaloran el papel del profesor y la estructuración sistemática del contenido de la enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos en los estudiantes.

El problema de desestimar la relevancia de la enseñanza en los procesos de aprendizaje ha ocasionado que no se preste atención a las necesidades y expectativas de los estudiantes respecto a los recursos de la enseñanza que faciliten su acercamiento al conocimiento de manera más efectiva, ni se tome en cuenta lo que piensan o esperan de sus profesores y de las estrategias didácticas o recursos materiales empleados por éstos. Al contrario, se da por sentado que el estudiante pondrá en acción todos sus recursos para apropiarse

del conocimiento, además de que todos lo harán de la misma manera, a partir de las condiciones de enseñanza que el currículo o el docente establezcan.

En tal sentido, hemos comprobado en nuestras investigaciones la importancia que los estudiantes universitarios le asignan a diferentes aspectos y condiciones de la enseñanza y su influencia en la forma en que ellos se acercan al conocimiento; del mismo modo, hemos confirmado que sus expectativas sobre la educación y la enseñanza no siempre coinciden con las acciones que los docentes despliegan en sus prácticas de enseñanza, por lo que constituyen uno de los elementos del contexto educativo que influye con trascendencia en la formación profesional y en el modo en que los estudiantes conforman su identidad disciplinaria y profesional (Covarrubias & Camarena, 2010).

Por ello, y aunque la enseñanza haya pasado a un segundo plano en los proyectos curriculares centrados en el aprendizaje, o bien, los docentes minimicen su función en los programas académicos, lo cierto es que sigue siendo la piedra angular de la educación, aun cuando entendemos que, con base en principios y fundamentos diferentes a los tradicionales, su importancia en los nuevos escenarios educativos requiere continuar con su estudio, problematización e investigación.

La mayoría de los estudios reportados en la literatura sobre la apreciación de los estudiantes sobre la enseñanza universitaria corresponden a investigaciones que aplican cuestionarios a los estudiantes para que evalúen la efectividad de la enseñanza, con la intención de que sus resultados posibiliten la mejora de la docencia universitaria.

En este contexto, la enseñanza universitaria es la forma organizada del trabajo educativo a Nivel de Instancia Superior, el cual tiene como componentes a: el Docente Universitario, el Estudiante Universitario y la Metodología Universitaria.³²

En tal sentido, la literatura explica que la enseñanza universitaria posee características que la definen como un proceso de ayuda para la búsqueda, adquisición y construcción del saber científico, así como un proceso intelectual que critica estos conocimientos.³³

La enseñanza universitaria contribuye a engrandecer el saber y los procesos para consolidarlo, profundizando en los múltiples significados vividos desde la experiencia compartida con cada estudiante, y mediante la concepción didáctica del docente universitario se concreta el conjunto de decisiones que toma, para dar sentido a su enseñanza y propiciar el aprendizaje formativo de los estudiantes, mediante el conjunto de tareas más adecuadas para su capacitación profesional y la aplicación de los modos de conocimientos más elaborados.³⁴

La universidad es sede del saber y; por tal razón ha incrementado, su exigencia es serie de mil detalles que constituyen el instrumento operativo mediante el cual la vida de la universidad se hace posible.

La intencionalidad, métodos, medios, espacios y recursos que utilice la Universidad para trabajar el conocimiento, demostrará su vigencia histórica y su capacidad para reorientar sus opciones didácticas o trabajo en el aula.³⁵

La enseñanza universitaria es una relación interpersonal dirigida a transmitir conocimientos, pero sobre todo a comunicar ideas y buscar formas apropiadas y eficaces de adquirirlos, criticar los recibidos y avanzar en la búsqueda de otros nuevos.

La finalidad pues de la enseñanza universitaria, no es solamente la comunicación de un saber adquirido, sino el despertar la iniciativa, la creatividad, y el espíritu de búsqueda de cuantos intervienen en ella.

Lazo (1997) afirma que cuando una Universidad cristaliza sus objetivos, se dice que ha logrado Efectividad, cuando saca provecho de sus recursos humanos se dice que ha alcanzado la Eficacia; cuando prevé sistemáticamente su desarrollo, se dice que domina acertadamente su Planificación; y cuando el

grado de colaboración de todos sus miembros es elevado y coherente, se dice que hay una buena Participación, alcanzando así la excelencia.

Según la concepción de Lazo, el docente universitario tiene que renovarse, actualizarse y ser creativo. Es necesaria una enseñanza en forma de docencia creadora.

Pero si bien la enseñanza es una práctica, ella requiere un grado máximo de flexibilidad, adaptabilidad y claridad mental por parte del docente, requisito que se logra con el dominio absoluto de la técnica y el conocimiento fundado en la enseñanza.

Enseñar sistemáticamente, es manejar adecuadamente:

- Motivación
- Dispositivo didáctico (materiales o medios de instrucción)
- Métodos, procedimientos y formas
- Selección de pertinencias (contenidos temáticos)

La enseñanza, al igual que la educación, tiene sus fundamentos, los cuales menciono a continuación:

- Todo docente tiene que saber; ¿para qué enseñar?, ¿Cuáles deben ser los fines de la enseñanza? Y además ¿Cómo debe enseñar? La Universidad, entonces tiene que analizar y replantear su sistema de enseñanza.

El fundamento, la base del proceso educativo radica en la enseñanza, y esta debe adecuarse permanentemente a los nuevos cambios.

Las universidades están inmersas en profundos e imparables procesos de cambio, generándose nuevas demandas sobre estas instituciones y, evidentemente, sobre el profesorado universitario.

Como afirma Tomàs (2001) “volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión”, significando este replanteamiento en la función docente “dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...” ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que “debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar”.

Una segunda función a considerar del profesor universitario es la investigadora, donde también los cambios se van sucediendo: fomento de la investigación competitiva, creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, por miembros de diferentes Universidades, Estados, etc.

Como tercera función propia que puede desarrollar el profesor universitario no podemos dejar de hacer referencia a la gestión. El personal docente e investigador, como un miembro más de la institución, puede participar activamente en la gestión de su organización, pero debemos alertar que las funciones inherentes al profesor universitario son la docencia y la investigación, quedando la gestión como el compromiso personal que cada uno adquiera voluntariamente con la institución donde labora, por ello, en un intento de acotar nuestro objeto de estudio excluirémos esta función en el desarrollo posterior de este documento.

Anteriormente, al definir el constructo competencia, hemos hecho referencia al contexto profesional donde se desarrolla. Así, antes de intentar definir el perfil competencial del profesor universitario, no podemos eludir establecer sus tres diferenciados (pero íntimamente interconectados e interrelacionados) escenarios de actuación profesional:

- el contexto general (entorno socioprofesional, cultural, etc.),
- el contexto institucional (departamento, facultad, universidad)
- y, por último, el microcontexto aula-seminario-laboratorio.

No cabe duda que las funciones del profesor universitario que estamos analizando se entienden, sólo si se relacionan con los escenarios de actuación profesional descritos, cobrando cada una de las funciones mencionadas una dimensión más o menos relevante y adquiriendo unas características específicas según en qué escenario de los mencionados situemos al profesor universitario, siendo evidente que ninguno de estos escenarios puede analizarse de manera aislada, ya que cada uno de ellos está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones a desarrollar. Así, es necesario considerar los escenarios de actuación profesional y las funciones del profesor universitario, previamente a la definición del perfil competencial y al establecimiento de la formación necesaria.

En el Perú, la enseñanza universitaria mayoritariamente es una enseñanza centrada en el contenido, es decir, en transmitir una serie de conocimientos. Usualmente la enseñanza universitaria consiste en explicar contenidos, de hecho, desde que se diseña la currícula lo que se hace es distribuir en cursos una serie de informaciones y de conceptos, que los alumnos tienen que conocer para que luego ese “aprendizaje” sea verificado a través de las evaluaciones.⁶

La enseñanza de pregrado debe estar orientada a la profesionalización, debería ser una enseñanza que no gire en torno a los contenidos sino en las prácticas profesionales y a las competencias profesionales. Es decir, más que enseñarles temas a los estudiantes lo que debería hacerse es ayudarles a adquirir las competencias que se requieren para poder tener un ejercicio profesional calificado. El objetivo de un curso no es que el alumno aprenda el contenido, el objetivo es que este aprenda a hacer algo con esos contenidos y que ese algo esté relacionado con su profesión. Él que solo repita los contenidos como loro no lo va a hacer mejor profesional. Lo ideal sería que el estudiante esté lo más próximo o cercano a la práctica profesional desde el primer ciclo.

⁶ Bretel, I. (2013). La enseñanza universitaria debe estar orientada a la profesionalización. En <http://beta.udep.edu.pe/hoy/2013/la-ensenanza-universitaria-debe-estar-orientada-a-la-profesionalizacion/>

Por todo ello, pensar en mejorar la calidad de la educación significa pensar en las prácticas de enseñanza como condición primaria e indispensable para alcanzarla. Las prácticas de enseñanza representan el espacio social en el que se gestan y promueven la motivación por aprender, el compromiso con las exigencias escolares, las estrategias de aprendizaje, y la misma enunciación y aceptación de las formas de evaluación; de aquí la importancia de su estudio y perfeccionamiento.

En general, le toca al profesor asumir la enseñanza, ya que su posesión de saberes y normas de una profesión conceden el fundamento para otorgarle una autoridad científico-profesional, y cuya representación social le asigna un poder simbólico para hablar y actuar con “autoridad profesional”. Los profesores son los principales actores responsables de proporcionar a las nuevas generaciones el conocimiento socialmente acumulado y contribuyen, asimismo, en los procesos de socialización de los que aspiran a ser parte del gremio profesional, cuyo ejercicio será valorado en tanto intervengan con validez en los espacios de legitimación en el ámbito social y laboral (Arce, 1982).

Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje es bidireccional; se construye a partir de la experiencia y las situaciones significantes para cada uno, profesor y estudiante, por lo que las representaciones que tengan del acto educativo y uno del otro determinarán en gran medida la forma en que se relacionan con éste. Si bien las investigaciones sobre las representaciones de los profesores universitarios acerca de la enseñanza son escasas, como reportamos, aún son más las de los estudiantes

2.7. ⁷Tipos de Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo no es la “simple conexión” de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva. Existen tres tipos de aprendizaje significativo:

⁷ <http://apuntesenpsicologia.blogspot.com/2009/08/teoria-del-aprendizaje-significativo-de.html>

2.7.1. ⁸Aprendizaje de Representaciones.

Es el aprendizaje más elemental. Consiste en darle significados a determinados símbolos. Ocurre cuando se igualan en significado símbolos con sus referentes (objetos, eventos, conceptos). Por ejemplo, el aprendizaje de la palabra “Pelota”, ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo, por consiguiente, significan la misma cosa para él.

2.7.2. ⁹Aprendizaje de Conceptos.

Los conceptos son objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos: Formación y asimilación. En la Formación, las características del concepto se adquieren por la experiencia directa, en etapas de formulación y prueba de hipótesis. Se adquiere el significado genérico de la palabra “pelota”, ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural “pelota”, se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. Los niños aprendan el concepto de “pelota” por varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por Asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones, por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una “Pelota”, cuando vea otras en cualquier momento.

2.7.3. ¹⁰Aprendizaje de Propositiones.

⁸ Idem

⁹ Idem

¹⁰ Idem

El Aprendizaje de Propositiones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de ellas es un referente único, luego se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Por ejemplo la frase “el viento es aire en movimiento”, donde “viento” vendría a ser la combinación de los conceptos de “aire” y “movimiento”.

2.8. ¹¹Aplicaciones Pedagógicas.

- El maestro debe conocer los conocimientos previos del alumno, se debe asegurar que el contenido a presentar pueda relacionarse con las ideas previas, ya que al conocer lo que sabe el alumno ayuda a la hora de planear.
- Organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos.
- Considerar la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender, el hecho de que el alumno se sienta bien en su clase, con una actitud favorable y una buena relación con el maestro, hará que se motive para aprender.
- El maestro debe utilizar ejemplos, por medio de dibujos, diagramas o fotografías, para enseñar los conceptos.

2.9. ¹²Condiciones para el logro del Aprendizaje Significativo.

La nueva información deberá relacionarse de manera sustancial y no arbitraria con lo que ya se sabe, también depende de la disposición (motivación y actitud) de aprender, así como la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje. Cuando se establece que debe haber una relación no arbitraria, se quiere decir que si el material en sí no es al azar, encontraremos una forma de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que son capaces de aprender.

¹¹ Idem

¹² Idem

Respecto al criterio de la relacionabilidad sustancial (no al pie de la letra), significa que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado.

Independientemente de cuánto significado potencial tenga un contenido, si la intención del alumno es la de memorizar arbitraria y literalmente; tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y sin significado. Y sin importar lo significativa que sea la actitud del alumno, el aprendizaje no será significativo si la tarea de aprendizaje no lo es, ni tampoco relacionable, intencionada y sustancialmente, con su estructura cognoscitiva.

Esto ilustra la memorización mecánica de conceptos o proposiciones sin el reconocimiento del significado de las palabras. Como aprender la ley de Ohm donde la corriente en un circuito es directamente proporcional al voltaje. No será significativamente aprendida a menos que se sepan los significados de corriente, voltaje, resistencia, proporciones directa, y se trate de relacionar estos significados como la estipula la ley de Ohm. Un alumno puede aprender por repetición por no estar motivado o dispuesto a hacerlo de otra manera, o su nivel cognitivo no le permite la comprensión. En esto hay dos aspectos:

- a) La necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos previos al aprendizaje de sus alumnos.
- b) La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

2.10. La función docente: formar especialistas y ciudadanos cosmopolitas.

Jacques Delors, en su célebre Informe preparado para la UNESCO (Delors et al, 1996) nos habla de un modelo holístico de educación basada en cuatro pilares: *el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.*

El primero hace referencia a combinar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias, y además hace referencia a aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. El aprender a hacer, nos habla de adquirir no sólo una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Aprender a vivir juntos significa desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizando proyectos comunes y preparándose para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser significa propiciar que aflore mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, es básico no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar. Concluye Delors que, “mientras los sistemas educativos formales tienden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo” (Delors et al, 1996:109).

2.11. Los Métodos en la Enseñanza Universitaria.

Una vez establecida la distribución del volumen de trabajo del alumno, según las modalidades de enseñanza establecidas, procede tomar una segunda decisión: *determinar la metodología de trabajo a utilizar en la ejecución de cada una de estas modalidades especificando las tareas a realizar por el profesor y el alumno*. Como hemos visto en el apartado anterior, los procesos de enseñanza pueden llevarse a cabo de distintas formas, organizándolos con diferentes metodologías. En un mismo tipo de modalidad se pueden emplear distintos procedimientos metodológicos para su ejecución. Así, por ejemplo, la modalidad de seminarios se puede realizar mediante estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, ejecución de proyectos, o trabajo cooperativo. La utilización de uno u otro método dependerá del tipo de

competencias a desarrollar, las características del grupo y del escenario donde vamos a realizar la actividad.

Por ello, vista la tipología de métodos que hemos expuesto en el apartado anterior, necesitamos clarificar cuáles son los más aconsejables en el ámbito universitario. A continuación presentamos un conjunto de métodos que entendemos pueden ser considerados como los más representativos de las diversas formas de trabajar en la enseñanza universitaria en función de la finalidad que se persigue.

El proceso de toma de decisiones en relación con la metodología a utilizar no concluye con la elección de un método ya que, independientemente de la opción metodológica o procedimiento concreto que se elija para desarrollar la actividad en cada una de las modalidades señaladas, resulta imprescindible especificar cuáles van a ser las tareas a realizar por el profesor y los alumnos antes, durante y después de la ejecución de cada una de ellas. La única forma de lograr que el alumno sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje es que participe activamente en la organización y gestión de la propia actividad, es decir su propio proceso de aprendizaje. De ahí que sea muy importante señalar el tipo de actividades y tareas que conlleva cada una de estas metodologías a fin de que los alumnos tengan elementos de referencia a la hora de planificar el trabajo que deben realizar de forma autónoma.

Uno de los hallazgos más consistentes en relación con el aprendizaje es que se trata de un proceso de construcción individual y social, que el estudiante debe regular y por el que tiene que responsabilizarse. Pero ¿cómo se enseña a aprender de forma independiente y autónoma? Un reconocido autor (Biggs, 2005) sostiene que son necesarias cuatro condiciones para que se produzca un buen aprendizaje: una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivacional adecuado, actividad por parte del estudiante y la interacción con otros. La única forma de conseguir de los estudiantes un aprendizaje de calidad es enfrentándoles a situaciones en las que tienen que aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas realistas,

tomar decisiones y aprender de forma autónoma, reflexiva y crítica. Y estos procesos se deben dar, de una u otra forma, en todas las situaciones de aprendizaje independientemente del método utilizado en cada caso.

Por lo tanto la intervención didáctica del profesor ha de orientarse a seleccionar para cada situación didáctica el método y procedimientos que son más adecuados para lograr la motivación y la actividad del estudiante. El desafío para los profesores consiste, entonces, en diseñar experiencias de aprendizaje en las que el estudiante pueda, desde sus formas de ver y comprender la realidad, construir nuevos aprendizajes significativos y formular y aplicar soluciones a las situaciones problemáticas debidamente contextualizadas.

Desde la perspectiva de muchos profesores, la evaluación sería el elemento último y marginal en la planificación de su labor. Sería más bien una incómoda servidumbre calificadora o fiscalizadora que se procura simplificar al máximo. Hay profesores que tienen una concepción clara de lo que quieren que aprendan sus alumnos y orientan sus métodos de enseñanza a este propósito. Sin embargo, no suelen establecer a priori cuáles serán las estrategias y contenidos de evaluación. Así, el profesor planifica y ejecuta focalizado en los métodos y contenidos de su enseñanza.

La primera tarea a afrontar para un cambio real de paradigma es resolver la importante “brecha” entre profesores y alumnos en torno a los referentes que orientan sus estrategias de actuación. Focalizar el proceso en el aprendizaje del alumno supone necesariamente focalizar el proceso en los “sistemas de evaluación”. El alumno, de forma natural, está predispuesto a ello. Sin embargo, para el profesor este cambio requiere algo más que una lectura reposada de este o cualquier otro documento; requiere un cambio de concepto sobre su labor, un cambio de actitud y el aprendizaje de nuevas destrezas.

El profesor permanece anclado en un enfoque de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde lo más importante es qué y cómo enseña él. Primero está el temario -los contenidos-, de ahí se definen coherentemente los métodos y

técnicas de enseñanza y sólo finalmente y al margen del cuerpo principal del proceso se definen las estrategias y contenidos de la evaluación. Así, el profesor suele tener definidos el programa -temas- y los métodos de enseñanza de esos temas antes del comienzo de las clases pero es muy frecuente que sólo al finalizar el curso elabore con celeridad un protocolo de examen.

En la docencia universitaria pueden utilizarse distintas formas de organizar las enseñanzas en función de los propósitos que se plantea el profesor y de los recursos con que cuenta la institución. Desde el punto de vista de la finalidad no es lo mismo que el profesor se proponga como objetivo de su acción didáctica suministrar conocimientos a los alumnos que mostrarles cómo pueden aplicar los conocimientos a solucionar problemas prácticos, como tampoco es igual cuando centre sus objetivos en lograr la participación y debate con los alumnos o en el intercambio y cooperación entre ellos. Cada caso constituye una finalidad distinta y requiere, por tanto, un escenario apropiado.

Lógicamente no todos los escenarios posibles pueden ser implementados en la enseñanza universitaria. Las instituciones tienen sus propios condicionantes que impiden o dificultan incorporar algunos modelos organizativos unas veces por falta de recursos (aulas, espacios, etc.), otras por razones de carácter presupuestario al no poder computar determinadas actividades del profesor dentro de su dedicación docente.

Parece necesario, por tanto, encontrar un equilibrio entre la diversidad de modalidades que cabe establecer en la enseñanza universitaria y una planificación racional de la docencia desde la perspectiva del trabajo del profesorado. De nada sirve efectuar una propuesta sobre modalidades que no fuera operativa a la hora de asignar y computar la actividad docente del profesorado. Teniendo en cuenta estos condicionantes hemos establecido nuestra propuesta sobre las modalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza universitaria en siete grupos: cinco presenciales - que requieren la presencia física de profesor y alumnos- y dos no presenciales.

Modalidades organizativas de la enseñanza:

- **Clases Teóricas:** Hablar a los estudiantes.
- **Seminarios-Talleres:** Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad de los estudiantes.
- **Clases Prácticas:** Mostrar a los estudiantes cómo deben actuar.
- **Prácticas Externas:** Completar la formación de los alumnos en un contexto profesional.
- **Tutorías:** Atención personalizada a los estudiantes.
- **Trabajo en grupo:** Hacer que los estudiantes aprendan entre ellos.
- **Trabajo autónomo:** Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje.

A) CLASES TEÓRICAS.

La modalidad organizativa son las clases teóricas. Su finalidad es hablar a los estudiantes.

A1) Concepto y Finalidad.

Se conoce como clase teórica una *“modalidad organizativa de la enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente como estrategia didáctica la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio”*. Aunque esta exposición se puede realizar de diversas formas y con distintos medios, la característica esencial de esta modalidad de enseñanza es su unidireccionalidad -hablar a los estudiantes- ya que tanto la selección de los contenidos a exponer como la forma de hacerlo constituyen una decisión del profesor. Esta característica y las ventajas que ofrece desde el punto de vista organizativo ha determinado que esta modalidad sea la más habitual en las aulas universitarias ya que resulta relativamente cómoda tanto desde el punto de vista de la institución como

del profesorado dada la simplicidad de los recursos que se necesitan para su instrumentación.

Aunque generalmente se considera que las clases teóricas constituyen estrategias organizativas para facilitar mucha información (teoría) a un amplio número de alumnos, procede señalar que existen formas muy distintas de desarrollar esta actividad en función de las decisiones que los profesores toman en relación con los propósitos que orientan su actividad y la metodología didáctica que utiliza para su ejecución.

Entre los objetivos más comunes que pueden orientar el desarrollo de una clase teórica resaltamos los siguientes: a) exponer los contenidos básicos relacionados con el tema objeto de estudio (narraciones, historias de casos, resúmenes de investigación, síntesis de resultados, etc.) b) explicar la relación entre los fenómenos para facilitar su comprensión y aplicación (generación de hipótesis, pasos en una explicación, comparación y evaluación de teorías, resolución de problemas, etc.) c) efectuar demostraciones de hipótesis y teoremas, (discusión de tesis, demostración de ecuaciones, etc.) y d) presentación de experiencias en las que se hace la ilustración de una aplicación práctica de los contenidos (experimentos, presentación de evidencias, aportación de ejemplos y experiencias, etc.). Así pues, *la modalidad de las clases teóricas constituye una estrategia organizativa que puede ser utilizada con diversos fines didácticos* por lo que no cabe pensar que solo sirven para facilitar información a los alumnos.

La metodología didáctica más utilizada para impartir las clases teóricas es la conocida como "método expositivo" centrado en la *"exposición y/o lección de los contenidos sobre un tema mediante la presentación o explicación por un profesor"*. De ahí que habitualmente se suele denominar este tipo de metodología como "lección magistral". Tal es el grado de identificación entre esta modalidad organizativa de la enseñanza y esta metodología didáctica que habitualmente se utilizan estos dos conceptos -clases teóricas y lecciones magistrales- como sinónimos.

No obstante, queremos establecer algunas precisiones al respecto. De una parte, aunque la “lección” constituya la estrategia más utilizada en las clases teóricas no es la única posible ya que también cabe utilizar en este tipo de clases otras metodologías centradas en el “*estudio de casos*” o la “*resolución de problemas*”, por ejemplo. De otra, aunque es frecuente al referirnos a esta metodología utilizar el término “lección magistral” debemos entender que, en sentido estricto, esta denominación sólo debe ser aplicada a un tipo de lección que imparte un profesor en ocasiones especiales. Finalmente, aunque la exposición se considera una actividad que ejecuta el profesor, en ocasiones puede ser realizada por los alumnos u otras personas externas al grupo.

En cuanto a los recursos, las clases teóricas siempre han sido bien acogidas por las instituciones académicas dada la simplicidad de medios que requieren para su ejecución. No obstante, para su desarrollo, además del uso del lenguaje oral, puede apoyarse opcionalmente sobre otros medios y recursos didácticos (escritos, visuales, audiovisuales, etc.), así como en la participación activa de los alumnos, con el fin de facilitar una mayor recepción y comprensión de los mensajes que se pretenden transmitir. En la actualidad, dadas las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información (TIC), se puede acceder a través de estos medios técnicos a materiales y escritos estructurados -incluso antes del desarrollo de las clases- que pueden agilizar el desarrollo de las mismas y facilitar el trabajo de los estudiantes.

Por último cabe señalar que, aunque las clases teóricas siguen siendo la modalidad organizativa dominante y la exposición o lección del profesor el método más utilizado en las universidades, resulta necesario alternar el uso de esta metodología con otras técnicas didácticas (seminarios, talleres, etc.) -incluso durante una misma clase- con el fin de posibilitar el intercambio y la discusión entre el profesor y los alumnos, y de los alumnos entre sí, respecto al tema objeto de estudio. Ello lógicamente implica la necesidad de

efectuar una planificación conjunta de toda la actividad didáctica a desarrollar sobre una materia en función de las modalidades elegidas.

A2) Organización y desarrollo de una Clase Teórica.

Desde el punto de vista organizativo, el desarrollo de una clase teórica implica la gestión de un *"proceso de comunicación que se realiza con una finalidad específica y en el contexto determinado de una clase"*. Aunque cada docente tiene un modo particular de enfocar y gestionar esta tarea de *"hablar a los estudiantes"*, sí podemos ejemplificar a título general los elementos comunes a toda comunicación o exposición, a saber:

- A. *Las intenciones o propósitos que se plantea el profesor lograr en una clase o lección.* Aunque habitualmente éstos se formulan con carácter general para una materia o unidad didáctica, es importante formular objetivos específicos para cada clase concreta con el fin de orientar el aprendizaje de los alumnos.
- B. *La exposición de información que el profesor envía a sus alumnos.* Mensajes que trasmite utilizando diversos tipos de lenguajes (verbal, no verbal, extraverbal, audiovisual, etc.) con el fin de que éstos adquieran los conocimientos, destrezas, competencias y actitudes que se propone alcanzar. De ahí la importancia de los recursos que se utilizan y cómo se utilizan.
- C. *Recepción y registro de la información por el alumno.* Respuesta de los alumnos a los mensajes del profesor activando mecanismos para atender, seleccionar y memorizar a corto, medio y largo plazo la información recibida en las clases.
- D. *Respuesta del estudiante a los mensajes recibidos.* Reacciones que se generan en cada alumno a partir de los mensajes emitidos por el profesor y que tienen que ver tanto con los procesos cognitivos activados como con las actividades a desarrollar como consecuencia de la lección impartida.

E. *Evaluación del aprendizaje de los alumnos y de la actividad docente.*

Finalmente el profesor deberá efectuar una evaluación de los objetivos que pretendía alcanzar con la clase así como de la forma de ejecutar la misma. Esta evaluación lógicamente deberá tener consecuencias para lecciones futuras.

De acuerdo con este modelo existen cinco factores que determinan la eficacia de una clase teórica: -tres de ellos dependen del profesor (A, B y E) y dos del alumno (C y D). Lógicamente entre ellos existe una conexión evidente ya que la forma de realizar la tarea el profesor va influir en la respuesta de sus alumnos. Estos factores constituyen a su vez el marco de referencia que podemos utilizar para evaluar las clases teóricas tanto desde la perspectiva del alumno como del profesor.

A3) Utilidad de las clases teóricas: ventajas e inconvenientes.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, las clases teóricas contribuyen a activar procesos mentales en los estudiantes que serán más adecuados e intensos en la medida en que el profesor tenga en cuenta que su forma de enseñar ejerce una "función de modelado" respecto a las "estrategias de aprendizaje" que deberían aplicar los alumnos. Si el profesor planifica e imparte sus enseñanzas sin cuestionarse las estrategias cognitivas implicadas en cada aprendizaje difícilmente podrá lograr que los estudiantes las activen de forma adecuada.

De ahí que, teniendo en cuenta la secuencia establecida sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de las clases teóricas, consideramos que los profesores deben tener en cuenta en su planificación las estrategias metodológicas concretas a utilizar vinculadas a cada uno de los procesos mentales que pretende activar en el alumno para lograr un aprendizaje eficaz. Teniendo en cuenta esta vinculación entre procesos cognitivos y estrategias de enseñanza, el profesorado deberá decidir en cada caso el método y procedimientos que va utilizar para lograr los objetivos que se propone alcanzar en cada clase teórica. No existe, por tanto, un modelo

"tipo" de clase teórica dado que técnicamente constituye una modalidad organizativa que se puede desarrollar con distintas metodologías y con recursos didácticos muy diversos. En definitiva, no caben recetas mágicas sobre cómo se debe hacer o desarrollar una clase teórica ya que esto constituye una decisión que el profesor debe tomar en cada caso y contexto en función de sus condiciones y posibilidades. Este margen de discrecionalidad en las decisiones docentes es el que define la calidad de un profesor universitario.

Las decisiones y actuaciones del profesorado en relación con las clases teóricas suelen ser muy cuestionadas por los alumnos no sólo por potenciar escasamente el aprendizaje sino también por utilizar en el desarrollo de las mismas una metodología poco pedagógica. Entre las deficiencias que habitualmente se constatan en relación con las clases teóricas cabe señalar las siguientes: a) presentar los contenidos de forma poco estructurada y sin relacionarlos con los conocimientos previos, b) no destacar las ideas importantes y no hacer resúmenes, c) facilitar demasiada información, a mucha velocidad y con lenguaje técnico, d) no hacer pausas para que el alumno pueda procesar la información, tomar apuntes y relacionar los temas, e) cuidar poco la claridad de la exposición y el uso de los recursos expresivos, f) efectuar un mal uso de los recursos didácticos y audiovisuales, g) estimular poco la atención y participación del alumno, h) no proponer sugerencias y actividades complementarias para el trabajo personal del alumno.

Esta visión crítica sobre las clases teóricas es generalmente compartida por alumnos y profesores aunque sus puntos de vista son diferentes. Mientras que los primeros se quejan de la falta de interés y la situación de pasividad implícita en la mayor parte de este tipo de clases, los segundos, presionados por la carga de los contenidos y el tiempo, a pesar de ser conscientes de las limitaciones de esta metodología, no ven otra forma de transmitir información de manera más rentable teniendo en cuenta el

número de alumnos y los recursos disponibles en las instituciones universitarias.

Por último cabe señalar que, para promover un cambio real de los procedimientos que habitualmente se utilizan en la organización y desarrollo de las clases teóricas, sería necesario una revisión a fondo de los procesos de planificación sobre esta modalidad señalando en cada caso tanto la finalidad que se persigue como las tareas y actividades a realizar tanto por el profesor como por sus alumnos. La especificación de las tareas a realizar por unos y otros en tres momentos diferentes antes, durante y después de una clase teórica- cobra en este momento un interés especial ya que es muy importante a efectos del cómputo de su actividad docente y discente desde la perspectiva de ordenación académica según la nueva normativa de créditos europeos.

2.12. Métodos de Enseñanza.

Cuando hablamos de método en el ámbito de la enseñanza nos referimos a la *"forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente"*. Cada profesor concibe y ejecuta su tarea siguiendo fundamentalmente pautas basadas en sus ideas personales sobre la enseñanza ó costumbres del gremio al que pertenece. La falta de información sobre otros modos de proceder reconocidos como exitosos y la intensa vinculación de la enseñanza superior al magisterio académico ha determinado que la denominada "lección magistral" constituya la estrategia metodológica más empleada en toda la enseñanza universitaria a pesar que existen otros procedimientos más eficaces para lograr la implicación de los sujetos en su proceso de aprendizaje.

Este es el objetivo de este apartado. Presentamos una breve descripción de los principales métodos que un profesor puede utilizar en sus clases en función de las competencias que pretende alcancen sus alumnos y las características del entorno en el que desarrolla su actividad. Entre todos los posibles destacamos aquellos reconocidos como "buenas prácticas" a utilizar: *el método expositivo ó*

lección, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, la resolución de problemas, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje orientado a proyectos y los contratos de aprendizaje. Sobre cada uno de estos procedimientos metodológicos hemos efectuado un trabajo de documentación siguiendo diez criterios específicos -definición, fundamentación, descripción, competencias a desarrollar, tareas del profesor, tareas del alumno, recursos necesarios, procedimientos de evaluación, ventajas e inconvenientes, y bibliografía básica- que a continuación presentamos mediante unas fichas-resumen esperando aportar una información útil para el profesor que será quien, en última instancia, deberá decidir su utilización.

- **Método Expositivo/Lección Magistral:** Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.
- **Estudio de Casos:** Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
- **Resolución de Ejercicios y Problemas:** Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.
- **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):** Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
- **Aprendizaje orientado a Proyectos:** Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.
- **Aprendizaje Cooperativo:** Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.
- **Contrato de Aprendizaje:** Desarrollar el aprendizaje autónomo.

2.12.1. Método Expositivo: Lección Magistral.

Definición.

Se conoce como método expositivo "*la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida*". Esta metodología -también conocida como lección (*lecture*)- se centra fundamentalmente en la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio.

El término "lección magistral" se suele utilizar para denominar un tipo específico de lección impartida por un profesor en ocasiones especiales.

Fundamentación

El principal argumento que justifica la utilización de este método es la "*autoridad científica del profesor*". Se considera que el dominio de la materia por parte del profesor y sus habilidades para la comunicación didáctica permiten, sobre todo, la comprensión del tema y, en ocasiones, un enfoque en profundidad del mismo. Para lograr estos propósitos la exposición deberá ser organizada y desarrollada siguiendo el siguiente orden lógico. La parte introductoria de la exposición, además de captar el interés y la atención del alumno ante la importancia del tema, deberá activar en los alumnos los conocimientos previos con los que se relacionan los contenidos de la exposición. El desarrollo de la misma se deberá efectuar de forma estructurada con el fin de que permita observar la coherencia interna entre la información suministrada y consecuentemente elaborar una red o mapa conceptual de los contenidos adquiridos. Finalmente la fase final de cierre de la exposición debe posibilitar la elaboración de un resumen o síntesis de la información adquirida y facilitar la integración de los nuevos conocimientos con los adquiridos anteriormente.

Así pues, la eficacia de esta metodología depende de los propósitos y conductas que realiza el profesor para transmitir la información a sus alumnos y de la recepción y respuesta que éstos elaboran ante los mensajes recibidos.

Descripción.

Realizar una exposición consiste en suministrar a los alumnos información esencial y organizada procedente de diversas fuentes con unos objetivos específicos predefinidos pudiendo utilizar para ello, además de la exposición oral, otros recursos didácticos. Respecto a los objetivos a lograr con una exposición cabe señalar los siguientes: motivar a los alumnos, exponer los contenidos sobre un tema, explicar conocimientos, efectuar demostraciones teóricas, presentar experiencias, etc. En cuanto a los recursos, la exposición oral se puede apoyar sobre medios didácticos (audiovisuales, documentos, etc.) que faciliten la comunicación y permitan que los sujetos registren más información y activen más estrategias de aprendizaje. Entre estos cabe destacar los que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y, sobre todo, la participación del alumno en las clases.

Por ello se recomienda alternar el uso de la exposición con otras técnicas didácticas (utilización de documentos, discusión por grupos, presentaciones, etc.) que permitan neutralizar los inconvenientes que tiene este tipo de metodología y potenciar, en cambio, sus ventajas.

Modalidad del método expositivo.

De acuerdo con lo anterior se concluye que no existe un modelo tipo sobre el desarrollo de una exposición ya que cabe utilizar en su ejecución distintas estrategias o submodalidades.

Recursos Didácticos Objetivos Académicos	Verbales	Escritos	Visuales	Audiovisuales	Participación de alumnos
Exposición de contenidos	x	(x)	(x)	(x)	(x)
Explicación de fenómenos	x	(x)	(x)	(x)	(x)
Demostraciones prácticas	x	(x)	(x)	(x)	(x)
Presentación de experiencias	x	(x)	(x)	(x)	(x)

x: necesario (x): opcional

Competencias a desarrollar en el estudiante:

1. Conocimientos.

1.1. Generales para el aprendizaje.

Procesamiento de la información facilitada: selección y organización de datos, registro y memoria, etc.

1.2. Académicos vinculados a una materia.

Adquisición, comprensión y sistematización de conocimientos específicos vinculados a una materia.

1.3. Vinculados al mundo profesional.

Aplicación y utilización de conocimientos para la solución de problemas de tipo profesional.

2. Habilidades y destrezas.

2.1. Intelectuales.

Adquisición de estrategias de reflexión, síntesis y evaluación.

2.2. De comunicación.

Comunicación de ideas y elaboración de conclusiones.

Relación con el profesor/ponente.

2.3. Interpersonales.

Aprender a escuchar.

Discutir con otros las ideas planteadas.

2.4. Organización/gestión personal.

Adquisición de estrategias de planificación, organización y gestión de tiempos y recursos para el aprendizaje.

3. Actitudes y valores.

3.1. De desarrollo profesional.

Desarrollar habilidades relacionadas con la formación permanente (lifelong learning).

3.2. De compromiso personal.

Desarrollo de la motivación, la atención y esfuerzo para el aprendizaje.

Desarrollo de la autonomía.

La enseñanza universitaria centra su actividad en mayor o menor medida sobre el contenido teórico necesario y fundamental para el desarrollo de una ciencia. En cualquier caso, podrían destacar las titulaciones de la gama de humanidades por su mayor desarrollo teórico, por el fomento de competencias de conocimientos y capacidades intelectuales académicas vinculadas a materias y por métodos y modalidades organizativas en las que es importante la exposición, discusión de tesis, reflexiones, demostraciones de hipótesis, etc. Sin embargo, como se verá posteriormente, la teoría es un elemento constitutivo del conjunto de todas las enseñanzas universitarias.

La actividad del docente desde el modelo que representa esta dimensión, es fundamental, tanto por el método utilizado (lección magistral) como por su modalidad organizativa (clases teóricas/expositivas).

Consecuentemente, las estrategias evaluativas que se asocian intentan hacer ver al evaluador que el estudiante es capaz de manejar una diversidad de criterios, conceptos, teorías, etc. a través de pruebas de desarrollo, objetivas o de respuesta corta, cuestión que tampoco implica que el tipo de evaluación no pueda ser formativa.

Conviene precisar de nuevo en esta dimensión que la “lección magistral” no es sinónimo de “clases teóricas”. En estas clases se puede utilizar una variedad metodológica que podría desbordar la lección magistral. La lección

magistral es un método muy utilizado, cuyo objetivo podría relacionarse con desarrollar en los estudiantes competencias de conocimientos y capacidades intelectuales vinculadas a materias. Sin embargo, no es la única metodología a utilizar en estas clases, ni tampoco que tales competencias se desarrollen exclusivamente con estas metodologías y modalidades.

CAPITULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN FACHSE - UNPRG

CUADRO No. 01 INFORMACIÓN QUE PROPORCIONA EL PROFESOR SOBRE LA ACTIVIDAD DOCENTE.

¿La información que proporciona el profesor sobre la actividad docente (objetivos, actividades, bibliografía, criterios y sistema de evaluación etc.) me resultó de fácil acceso y utilidad?		
ALTERNATIVA	Frecuencia	Porcentaje
1 Totalmente de acuerdo	3	15%
2 De acuerdo	5	25%
3 En desacuerdo	12	60%
4 Muy en desacuerdo	---	---
NS/NC No sabe no contesta	---	---
TOTAL	20	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e interpretación: Del Cuadro No. 01 a la pregunta **LA INFORMACIÓN QUE PROPORCIONA EL PROFESOR SOBRE LA ACTIVIDAD DOCENTE (OBJETIVOS, ACTIVIDADES, BIBLIOGRAFÍA, CRITERIOS Y SISTEMA DE EVALUACIÓN ETC.) ME RESULTÓ DE FÁCIL ACCESO Y UTILIDAD**, 3 estudiantes que equivale al 15% del total respondieron que estaban “Totalmente de acuerdo”, un 25% dijo que estaba “De acuerdo”, sin embargo la mayoría representada por 12 estudiantes equivalente al 60% respondieron que estaban “En Desacuerdo”.

De la observación del Cuadro Nro.01, acerca de la información que proporciona el profesor sobre la actividad docente, se puede afirmar que 3 estudiantes están totalmente de acuerdo (equivalente al 15%); del mismo cuadro se puede desprender que 5 estudiantes están de acuerdo (evidenciando un 25%), y 12 estudiantes están en desacuerdo (evidenciando un 60% del total de la muestra); al respecto se mostró un desacuerdo acerca de “la información que proporciona el profesor sobre la actividad docente me resulta de fácil acceso y utilidad”, concluyendo que es deficiente esta información en los estudiantes encuestados. El principio metodológico general es la adopción de una multiplicidad metódica, ajustada a las circunstancias en que se desarrolle la enseñanza. Multiplicidad a la que habría que añadir el despliegue de una intención constructiva y no meramente repetitiva, de forma que el alumno no sólo adquiera información, sino también que elabore esa información. De ese modo se mejoran no sólo los modos de enseñar, sino también los de aprender. En esta línea son las aportaciones de Biggs (2003), quien estudia la pertinencia en la enseñanza universitaria, de métodos como la enseñanza dirigida, la enseñanza por pares y el aprendizaje autodirigido.

Por tanto, se puede concluir que estos resultados son negativos. Se considera que parte de la explicación de estos resultados puede venir dada porque los alumnos, desde el comienzo del curso, no disponen de guías docentes donde se especifiquen todos los datos necesarios para el desarrollo de cada asignatura. Tal vez el profesorado no cuenta con experiencia al brindar la información al estudiante debido, en gran medida, a la inexperiencia docente en brindar información. Además, también contribuye la poca difusión que la universidad realiza a los estudiantes de todos los aspectos relacionados con la enseñanza.

CUADRO No. 02
LAS TAREAS PREVISTAS GUARDAN RELACIÓN CON LO QUE EL
PROFESOR PRETENDE QUE APRENDA.

¿Las tareas previstas (teóricas, clases prácticas, de trabajo individual, en grupo etc.) guardan relación con lo que el profesor pretende que aprenda en la actividad docente?		
ALTERNATIVA	Frecuencia	Porcentaje
1 Totalmente de acuerdo	3	15%
2 De acuerdo	7	35%
3 En desacuerdo	10	50%
4 Muy en desacuerdo	---	---
NS/NC No sabe no contesta	---	---
TOTAL	20	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e interpretación: Del Cuadro No. 02 a la pregunta **LAS TAREAS PREVISTAS (TEÓRICAS, CLASES PRÁCTICAS, DE TRABAJO INDIVIDUAL, EN GRUPO ETC.) GUARDAN RELACIÓN CON LO QUE EL PROFESOR PRETENDE QUE APRENDA EN LA ACTIVIDAD DOCENTE**, podemos darnos cuenta que los porcentajes se encuentran divididos entre la aceptación y la negación en referencia a las tareas previstas; esto es, el 15% está Totalmente de acuerdo, un 35% está De acuerdo; pero un 50% del total respondieron que estaban “En desacuerdo”.

De la observación del Cuadro Nro.02, acerca de si las tareas previstas guardan relación con lo que el profesor pretende que aprenda, se puede afirmar que 3 estudiantes están totalmente de acuerdo (equivalente al 15%); del mismo cuadro se puede desprender que 7 estudiantes están de acuerdo (evidenciando un 35%), y 10 estudiantes están en desacuerdo (evidenciando un 50% del total de la muestra); al respecto se mostró un desacuerdo acerca de si las tareas previstas guardan relación con lo que el profesor pretende que aprenda en la actividad docente, concluyendo que es deficiente pues un gran

porcentaje cree que las tareas previstas no guardan relación con lo que el profesor pretende que aprendan los estudiantes encuestados.

En ese sentido, los resultados de las encuestas reflejan una valoración positiva al 50% del total de los estudiantes, es decir está de acuerdo y totalmente de acuerdo, y otro 50% que no está de acuerdo. En tal razón, es preciso indicar que siendo el objetivo del aprendizaje la adquisición de conocimientos, actitudes y valores y, consiguientemente, el desarrollo de la inteligencia en su máxima expresión, que es la sabiduría, es requisito indispensable que las tareas del aprendizaje deban ser reales y auténticas, y no meros instrumentos de evaluación.

CUADRO No. 03
NO HAY CRUZAMIENTOS CON LOS CONTENIDOS DE OTRAS
ACTIVIDADES NI REPETICIONES INNECESARIAS.

¿En el desarrollo de la actividad docente no hay cruzamientos con los contenidos de otras actividades ni repeticiones innecesarias?		
ALTERNATIVA	Frecuencia	Porcentaje
1 Totalmente de acuerdo	5	25%
2 De acuerdo	6	30%
3 En desacuerdo	9	45%
4 Muy en desacuerdo	---	---
NS/NC No sabe no contesta	---	---
TOTAL	20	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e interpretación: Del Cuadro No. 03 a la pregunta **EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE NO HAY CRUZAMIENTOS CON LOS CONTENIDOS DE OTRAS ACTIVIDADES NI REPETICIONES INNECESARIAS**, 9 estudiantes que equivale al 45% del total respondieron que estaban “En desacuerdo”, 6 estudiantes que equivalen al 30% optaron por la alternativa “De acuerdo” y 5 estudiantes que equivale al 25% del total optaron por la alternativa “Totalmente de acuerdo”.

La técnica de la repetición, típica de las actividades de práctica controlada más tradicionales se sustenta en la teoría conductista de que el aprendizaje de la lengua extranjera consiste en la formación de una serie de hábitos lingüísticos mediante imitaciones fieles de modelos correctos en el aula y en el laboratorio de idiomas. En este sentido, el profesor, que actúa como «director de orquesta», decidiendo quién interviene en cada momento y cómo, se asegura de que los alumnos realicen la actividad correctamente, dado que la repetición de errores, según estas teorías, llevaría a la formación de hábitos incorrectos, muy difíciles de erradicar después.

Se trata de conseguir un aprendizaje innovador, no repetitivo, que fomente los procesos cognitivos superiores, la autonomía, que sirva al alumno para iniciarse en la experimentación científica y en el trabajo intelectual, para estimular su iniciativa personal. En este punto de reflexión, conviene repasar los propósitos de la educación superior, las implicaciones y principios metodológicos que inspiran el aprendizaje a estas edades, las posibilidades de las diferentes tipologías de estrategias y métodos de enseñanza–aprendizaje y los principios de una didáctica universitaria renovada (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Zabalza, 2002).

CUADRO No. 04
SE COORDINAN ADECUADAMENTE LAS CLASES TEÓRICAS Y
PRÁCTICAS PREVISTAS EN EL PROGRAMA.

¿Se coordinan adecuadamente las clases teóricas y prácticas previstas en el programa?		
ALTERNATIVA	Frecuencia	Porcentaje
1 Totalmente de acuerdo	5	25%
2 De acuerdo	3	15%
3 En desacuerdo	10	50%
4 Muy en desacuerdo	2	10%
NS/NC No sabe no contesta	---	---
TOTAL	20	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e interpretación: Del Cuadro No. 04 a la pregunta **SE COORDINAN ADECUADAMENTE LAS CLASES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS PREVISTAS EN EL PROGRAMA**, 10 estudiantes que equivale al 50% del total respondieron que estaban “En desacuerdo”, 3 estudiantes que equivalen al 15% optaron por la alternativa “De acuerdo” y 5 estudiantes que equivale al 25% del total optaron por la alternativa “Totalmente de acuerdo”, finalmente 2 estudiantes que equivale al 10% del total optaron por la alternativa “Muy en desacuerdo”. Los resultados muestran un porcentaje negativo (60%) que está insatisfecho pues no se coordinan adecuadamente las clases teóricas y prácticas dadas por el docente; ello contrasta con lo que debiera hacerse.

Y es que las clases teóricas han constituido tradicionalmente el soporte básico de la docencia, y en este contexto, la lección magistral ha adoptado un papel de suma importancia. Las ventajas y los inconvenientes de este tipo de enseñanza no son despreciables (Barnes, 1994), y animan, a un tiempo, tanto a su empleo como a su abandono. Es indiscutible que éste es un buen medio para presentar sistemáticamente la mayor parte de los contenidos del programa, para introducir las ideas ordenadamente y para ofrecer el mayor número posible de ellas.

CUADRO No. 05
LOS CRÉDITOS GUARDAN PROPORCIÓN CON EL VOLUMEN DE
CONTENIDOS.

¿Los créditos asignados a la actividad docente guardan proporción con el volumen de contenidos y tareas que comprende?		
ALTERNATIVA	Frecuencia	Porcentaje
1 Totalmente de acuerdo	1	5%
2 De acuerdo	9	45%
3 En desacuerdo	10	50%
4 Muy en desacuerdo	---	---
NS/NC No sabe no contesta	---	---
TOTAL	20	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e interpretación: Del Cuadro No. 05 a la pregunta **LOS CRÉDITOS ASIGNADOS A LA ACTIVIDAD DOCENTE GUARDAN PROPORCIÓN CON EL VOLUMEN DE CONTENIDOS Y TAREAS QUE COMPRENDE**, 1 estudiante que equivale al 5% del total dijo estar “Totalmente de acuerdo”, 9 estudiantes que equivale al 45% del total respondieron que estaban “De Acuerdo”, y 10 estudiantes que equivalen al 50% optaron por la alternativa “En desacuerdo”.

CUADRO No. 06
EL PROFESOR REDUCE O AMPLÍA EL PROGRAMA EN FUNCIÓN DEL
NIVEL DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES.

¿El profesor reduce o amplía el programa en función del nivel de los conocimientos previos de los estudiantes?		
ALTERNATIVA	Frecuencia	Porcentaje
1 Totalmente de acuerdo	3	15%
2 De acuerdo	5	25%
3 En desacuerdo	12	60%
4 Muy en desacuerdo	---	---
NS/NC No sabe no contesta	---	---
TOTAL	20	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e interpretación: Del Cuadro No. 06 a la pregunta **EL PROFESOR REDUCE O AMPLÍA EL PROGRAMA EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES**, 3 estudiantes que equivale al 15% del total respondieron que estaban “Totalmente de acuerdo”, un 25% dijo que estaba “De acuerdo”, sin embargo la mayoría representada por 12 estudiantes equivalente al 60% respondieron que estaban “En Desacuerdo”.

CUADRO No. 07
EL PROFESOR, PREPARA, ORGANIZA Y ESTRUCTURA BIEN LAS
ACTIVIDADES O TAREAS QUE SE REALIZAN EN CLASE.

¿El profesor, prepara, organiza y estructura bien las actividades o tareas que se realizan en clase (o laboratorio, trabajo de campo, seminario, etc.)?		
ALTERNATIVA	Frecuencia	Porcentaje
1 Totalmente de acuerdo	3	15%
2 De acuerdo	7	35%
3 En desacuerdo	10	50%
4 Muy en desacuerdo	---	---
NS/NC No sabe no contesta	---	---
TOTAL	20	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e interpretación: Del Cuadro No. 07 a la pregunta **EL PROFESOR, PREPARA, ORGANIZA Y ESTRUCTURA BIEN LAS ACTIVIDADES O TAREAS QUE SE REALIZAN EN CLASE (O LABORATORIO, TRABAJO DE CAMPO, SEMINARIO, ETC.)**, podemos darnos cuenta que los porcentajes se encuentran divididos entre la aceptación y la negación en referencia a las tareas previstas; esto es, el 15% está Totalmente de acuerdo, un 35% está De acuerdo; pero un 50% del total respondieron que estaban “En desacuerdo”.

El docente debe estar bien capacitado para sus actividades en clase, para ello la metodología de la enseñanza universitaria, para ser eficaz, debe ser diversificada, utilizando en cada caso el método más apropiado en función de los estudiantes, los contenidos y la estrategia pedagógica elegida. El papel del profesor no es transmitir conocimientos, sino mediar en el aprendizaje de los alumnos, lo que se traduce en el desempeño de una variedad de roles bien diferenciados a lo largo de toda la secuencia del aprendizaje.

CUADRO No. 08
EL PROFESOR UTILIZA ADECUADAMENTE LOS RECURSOS
DIDÁCTICOS PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE.

¿El profesor utiliza adecuadamente los recursos didácticos (audiovisuales, de laboratorio, de campo etc.) para facilitar el aprendizaje?		
ALTERNATIVA	Frecuencia	Porcentaje
1 Totalmente de acuerdo	5	25%
2 De acuerdo	6	30%
3 En desacuerdo	9	45%
4 Muy en desacuerdo	---	---
NS/NC No sabe no contesta	---	---
TOTAL	20	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e interpretación: Del Cuadro No. 08 a la pregunta **EL PROFESOR UTILIZA ADECUADAMENTE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS (AUDIOVISUALES, DE LABORATORIO, DE CAMPO ETC.) PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE**, 9 estudiantes que equivalen al 45% del total respondieron que estaban “En desacuerdo”, 6 estudiantes que equivalen al 30% optaron por la alternativa “De acuerdo” y 5 estudiantes que equivalen al 25% del total optaron por la alternativa “Totalmente de acuerdo”.

A la luz de estos resultados se puede establecer que la mayoría de los puntajes considerando las alternativas individualmente se encuentran en el tramo **EN DESACUERDO**, por lo cual, se advierte que este ítem, considerado clave en el proceso educacional, se encuentra mal evaluado por parte de los estudiantes encuestados; aunque juntando los porcentajes de totalmente de acuerdo y de acuerdo suman 55% del total.

El sistema metodológico es una acción reflexiva en la que se adapta, transforma y combina coherentemente el conjunto de métodos que se conocen, con los modos de pensar y avanzar en la práctica. Poseer un sistema metodológico supone para un docente avanzar en el saber hacer estrechamente integrado en un estilo innovador de pensar y de mejorar la práctica educativa. De ahí, la importancia de establecer unos marcos o principios de actuación que orienten la comprensión y desarrollo de las metodologías puestas en práctica en el proceso de enseñanza–aprendizaje. La metodología didáctica, para Tejedor (2001), “hace referencia a las estrategias de enseñanza y las tareas de aprendizaje que el profesor propone a sus alumnos en el aula, definiendo un tipo de interacción didáctica”.

CUADRO No. 09
EL PROFESOR FAVORECE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES
EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.

¿El profesor favorece la participación de los estudiantes en el desarrollo de la actividad docente (facilita que exprese sus opiniones, incluye tareas individuales o de grupo etc.)?		
ALTERNATIVA	Frecuencia	Porcentaje
1 Totalmente de acuerdo	5	25%
2 De acuerdo	3	15%
3 En desacuerdo	10	50%
4 Muy en desacuerdo	2	10%
NS/NC No sabe no contesta	---	---
TOTAL	20	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e interpretación: Del Cuadro No. 09 a la pregunta **EL PROFESOR FAVORECE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE (FACILITA QUE EXPRESE SUS OPINIONES, INCLUYE TAREAS INDIVIDUALES O DE GRUPO ETC.)**, 10 estudiantes que equivale al 50% del total respondieron que estaban “En desacuerdo”, 3 estudiantes que equivalen al 15% optaron por la alternativa “De acuerdo” y 5 estudiantes que equivale al 25% del total optaron por la alternativa “Totalmente de acuerdo”, finalmente 2 estudiantes que equivale al 10% del total optaron por la alternativa “Muy en desacuerdo”.

Los resultados nos muestran que un 60% dice que está en desacuerdo pues la actividad docente no favorece la participación de los estudiantes en clase. Esta situación requiere que el profesor maneje bien las diversas técnicas de grupo y sepa crear un ambiente de tolerancia, cordialidad y comprensión, en el que todos los alumnos participen activamente. El profesor debe, pues, enseñar a aprender, a crear responsabilidades, a escuchar y a estimular a expresarse;

tiene que establecer objetivos, hacer planes de trabajo con los alumnos, preocuparse por el comportamiento grupal, evaluar el rendimiento de los alumnos y las tareas grupales, y finalmente, estimular, orientar e infundir confianza. El rol del alumnado corresponde al de una persona que, participa plenamente; trabaja con los demás en un clima de cooperación, tolerancia y respeto; expone sus ideas y escucha atentamente a los demás; evita el excesivo protagonismo y la formación de subgrupos que puedan entorpecer la marcha del grupo; y trata de contribuir seriamente al tema tratado.

CUADRO No. 10
EL PROFESOR UTILIZA UN BUEN MÉTODO DE ENSEÑANZA
FACILITANDO MI APRENDIZAJE.

¿El profesor utiliza un buen método de enseñanza facilitando mi aprendizaje, con lo cual logro mejorar mis conocimientos, habilidades o modo de afrontar determinados temas?		
ALTERNATIVA	Frecuencia	Porcentaje
1 Totalmente de acuerdo	1	5%
2 De acuerdo	11	55%
3 En desacuerdo	8	40%
4 Muy en desacuerdo	---	---
NS/NC No sabe no contesta	---	---
TOTAL	20	100%

Fuente: Elaboración propia.

Análisis e interpretación: Del Cuadro No. 10 a la pregunta **EL PROFESOR UTILIZA UN BUEN MÉTODO DE ENSEÑANZA FACILITANDO MI APRENDIZAJE, CON LO CUAL LOGRO MEJORAR MIS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES O MODO DE AFRONTAR DETERMINADOS TEMAS**, 1 estudiante que equivale al 5% del total dijo estar “Totalmente de acuerdo”, 11 estudiantes que equivale al 55% del total respondieron que estaban “De Acuerdo”, y 8 estudiantes que equivalen al 40% optaron por la alternativa “En desacuerdo”.

Estos resultados, aunque muestra que una mayoría (60%) dice estar de acuerdo con que el profesor utiliza un buen método de enseñanza, es cierto también que un 40% refiere que el profesor no utiliza un buen método de enseñanza.

La metodología sobrepasa frecuentemente, su carácter de instrumento y se convierte en contenido y mensaje. Los estudiantes, en este caso, deberían aprender de forma indirecta de los métodos con los que han sido enseñados y tender a reproducirlos en su futura actuación. Si como dice el profesor Fernández Pérez (1989), los profesores aplicaran los métodos que les han aplicado a ellos, no los que les han enseñado, con más razón y convencimiento procuraríamos que nuestros estudiantes, futuros docentes, vivan la diversidad metodológica. De ahí nuestro empeño en que practiquen, critiquen y reflexionen sobre distintos métodos, haciendo nuestros lemas, como el de que el profesional que se dedica a formar maestros debe “enseñar a enseñar enseñando” (García, 1995) o el de Monereo y Pozo (2003) “lo que digo que debería hacerse queda reflejado en cómo lo estoy diciendo”.

3.2. PROPUESTA TEÓRICA.

TÍTULO: “ESTRATEGIA METODOLÓGICA BASADA EN LA TEORÍA DE DAVID AUSUBEL PARA DESARROLLAR LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN 2014 DE LA FACHSE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO DE LAMBAYEQUE”.

De acuerdo a los objetivos de este trabajo de investigación, se plantea una propuesta de mejora de la enseñanza en el nivel superior y de la formación pedagógico-didáctica de los docentes.

En principio, respecto del mejoramiento didáctico en dicho nivel, se puede enfatizar la relación teoría-práctica en la enseñanza, como un dinamizador clave de las prácticas y aprendizajes, así como favorecer la innovación pedagógica. (Lucarelli, 2009) Asimismo se pueden afianzar y potenciar estrategias de enseñanza que se aprecian como valiosas en pos de la formación de los alumnos como el trabajo colaborativo de los alumnos en pequeños grupos y la tutoría docente.

En tal sentido, se pueden desarrollar otras estrategias didácticas más activas, con mayor participación de los alumnos y mayor relación teoría-práctica como podrían ser: el análisis de casos y de fuentes, debates, role playing (dramatizaciones), etc. Asimismo, se podrían impulsar y sistematizar recursos didácticos alternativos para la enseñanza como: videos, documentales, fuentes diversas, nuevas tecnologías digitales; en la medida de las posibilidades de docentes y alumnos y de los recursos institucionales.

La consideración de la clase magistral, como estrategia básica para transmitir el conocimiento. Esta estrategia de enseñanza se fundamenta en la valoración de la relación unilateral Profesor/a-Alumno/a como la más relevante e influyente en los procesos de aprendizaje de los contenidos escolares. Es el docente el que controla, selecciona, organiza y elabora los objetivos y contenidos con la finalidad de transmitirlos a los alumnos/as quienes se limitarán a intentar adquirirlos de forma pasiva y a reproducirlos de la manera más fiel y literal posible.

Así, la idea que dio origen a la presente propuesta, surge de la inquietud de introducir al docente en nuevos esquemas y modelos de enseñanza, que hasta los momentos es inexistente en muchas aulas de clase, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, y que además han tomado gran auge actualmente, en función de los beneficios que aporta tanto al docente como al alumno. Asimismo, la preocupación de muchos estudiosos por la formación del docente, quien enfrenta hoy diversos retos y demandas sociales no sólo debe restringirse a transmitir información, sino que debe lograr articular sus saberes con los dilemas que enfrenta cotidianamente en el aula, al integrar el pensar críticamente de su praxis docente, a través de soluciones creativas de los problemas reales, se estará avanzando en la manera de formar el docente hoy.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

La propuesta de innovación docente diseñada, supone un modelo de actividades de enseñanza-aprendizaje fundamentado en una serie de aportaciones, que se han ido sucediendo en el desarrollo del conocimiento psicológico y psicopedagógico, y en las que se reconoce la relevancia que tienen, entre otros, los procesos mediacionales sociales, la actividad personal de aprendizaje y la internalización de instrumentos psicológicos en los procesos de cambio educativo, es decir, es el alumno/a el que construye su propio conocimiento en interacción con la ayuda educativa orientada a promover la internalización de los instrumentos psicológicos pertinentes.

Una de las aportaciones más significativas nos la ofrece Ausubel (1968) en su teoría cognitiva, quien notablemente se preocupa por los procesos internos del sujeto, tales como: comprensión, almacenamiento, transformación y uso de la información. Sus postulados se enfocan en afirmar que el conocimiento no es estático, sino que es dinámico, flexible y evoluciona considerablemente producto de nuevos hallazgos.

Sin duda alguna, para este psicólogo las nuevas ideas e informaciones que recibe el sujeto, se declaran aprendidas y retenidas en la memoria, en la medida cuando los nuevos conceptos resulten relevantes, al igual que pertinentes, al ser apropiadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva que ya posee el individuo, sirviendo así como anclaje a los nuevos

conceptos, para la obtención de otros. De allí, que las experiencias significativas resultarán interesantes para lograr tal consecución.

Esta posición de Ausubel es apoyada con el enfoque que ofrece Díaz (2006, p. 31), al asumir que la construcción del conocimiento se desarrolla en los profesores como una entidad procesual, la cual “denota flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan en el interior del docente, en un contexto histórico cultural, institucional y social que le sirven de marco”. De acuerdo con el autor, en estos procesos internos que confluyen en el educador se sustentan los conocimientos que se adquieren al momento de establecer contacto con otros actores educativos, pues las experiencias gratificantes son la base para la adquisición de nuevos saberes.

La teoría cognitiva se considera como una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. Ausubel 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 el aula. 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.

La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores y condiciones que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que se ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo. 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 tuvo 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 ser dotados de

significado individual y social. Dado que lo que quiere conseguir es que los aprendizajes que se producen sean significativos, Ausubel entiende que una teoría del aprendizaje que sea realista y científicamente viable debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico. Así mismo, y con objeto de lograr esa significación, debe prestar atención a todos y cada uno de los elementos y factores que le afectan, y que pueden ser manipulados para tal fin.

El concepto-clave de 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. 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. Este autor plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Se entiende por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. 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. 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. 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.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva

del educando, haciendo posible aprovechar las experiencias y conocimientos que afectan a su aprendizaje.

El 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, dichos subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a otros nuevos o ideas-anchaje más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes.

Pasos según Ausubel para desarrollar la Enseñanza.

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

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que potencialmente pueda relacionarse con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

El método propuesto es: la Enseñanza Significativa.

Para Ausubel la actividad del alumno no está identificada con el descubrimiento, esto ocurriría sólo en la adquisición de los primeros conceptos. La actividad la entiende más bien en el sentido de que es el alumno el que aprende y nadie puede hacerlo por él. En este caso la labor del profesor va dirigida a que los alumnos “aprendan a aprender” y no se limitará a proporcionar los medios adecuados, sino que, además de orientarlo y guiarlo, organiza el material y crea experiencias. La mayoría de los contenidos del aprendizaje escolar han sido ya elaborados por la cultura. El papel del profesor, además de organizar y secuenciar, será el de presentar esos contenidos de forma que se adecuen a la estructura del aprendizaje.

Propone un modelo de enseñanza por “exposición” (explicación o presentación de hechos) y hace una defensa del aprendizaje por recepción para explicar el progreso en el conocimiento, a partir de los años escolares. El niño es activo, no sólo cuando manipula y descubre, también cuando escucha las explicaciones y lee. Construye su conocimiento a través de procesos de diferenciación e integración entre la estructura cognitiva y la estructura del medio. Con la instrucción se crean situaciones óptimas de cara al aprendizaje. Esta teoría trata de reconciliar los procesos de aprendizaje asociativo con la reestructuración del conocimiento, destacando el papel de la instrucción. Señala que la reestructuración del conocimiento y el aprendizaje es un producto directo o indirecto de la instrucción y ésta se puede dar también fuera del contexto académico. Aprender un contenido significa atribuirle un significado, es decir, construir una representación mental del mismo. Desarrolla un modelo de instrucción sistemático y aplicado, a fin de favorecer la asimilación de conocimientos en el aula por medio del aprendizaje receptivo. El modelo se basa en el siguiente principio didáctico: primero, diga a los alumnos lo que les va a enseñar, después enséñeselo y luego repítale lo que les enseñó.

Momentos y procedimientos de una Sesión de Aprendizaje Significativo:

MOMENTOS	ACCIONES
MOTIVACIÓN	Activar los conocimientos previos de los estudiantes. Producir el conflicto cognitivo. Motivar el interés del alumno por el nuevo aprendizaje.
BÁSICA	Establecer una confrontación entre los conocimientos previos con los nuevos. Poner en práctica los procesos mentales. Sistematizar el nuevo conocimiento en un producto concreto.
PRÁCTICA	Practicar en la resolución de problemas.
EVALUACIÓN	Obtener una información cualitativa del proceso. Producir la metacognición.
EXTENSIÓN	Relacionar el nuevo conocimiento con otras disciplinas. Iniciar un nuevo proceso de aprendizaje.



**UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES
Y EDUCACIÓN**



SESION DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Universidad** : Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
1.2 Facultad : Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación.
1.3 Especialidad : Matemática y Computación
1.4 Area/curso : Matemática
1.5 Ciclo : II ciclo
1.6 Aula :
1.7 Número de alumnos :
1.8 Docente :
1.9 Fecha :
1.10 Hora :

II. PARTE DIDACTICA

2.1 DENOMINACION DE LA SESION: “Conozcamos intervalos”.

2.2 JUSTIFICACION

El tema intervalos permite que el alumno refuerce su conocimiento, comprenda su utilidad no solo para aprender nuevas nociones, conceptos y algoritmos, sino para dar sentido y direccionalidad a sus intervenciones en la solución de las situaciones problemáticas que les plantea la vida cotidiana en el ambiente al que pertenece. Todo ello para el logro de sus capacidades de área.

2.3 DURACIÓN APROXIMADA: 50 minutos.

2.4 AREA DE COINCIDENCIA: Matemática.

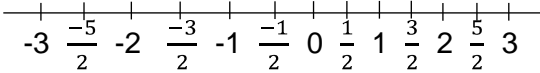
2.5 PROPOSITOS:

Aprendizaje Esperado	Organizador: número, relaciones y funciones.	
	Capacidad (diversificada): - Resuelve problemas de programación lineal, argumenta y comunica los procesos de solución y resultado utilizando lenguaje matemática.	Conocimiento - Intervalos, representación y clases.
Actitud	- Muestra seguridad y perseverancia al resolver problemas y comunicar resultados. - Participa activamente en el proceso.	

2.6 TEMA TRANSVERSAL:

- Educación Ambiental.
- Educación para el amor, la familia y la sexualidad.

2.7 MOMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS

MOMENTOS	ACTIVIDADES	DURACION APROX.
MOTIVACION	<p>El docente motiva al alumno mediante una representación gráfica en la recta real. (anexo nº 01).</p> <p>Si en la siguiente recta numérica, consideramos los puntos -1 y 2, tenemos:</p> <p style="text-align: right;">(graf.a) (graf.b)</p>  <p style="text-align: center;"> $-3 \quad \frac{-5}{2} \quad -2 \quad \frac{-3}{2} \quad -1 \quad \frac{-1}{2} \quad 0 \quad \frac{1}{2} \quad 1 \quad \frac{3}{2} \quad 2 \quad \frac{5}{2} \quad 3$ </p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre -1 y 2 ¿qué conjunto existe?. - A este conjunto incluido o no los extremos se llama - Si se incluyen los extremos (graf.b) se llama - Si no se incluyen los extremos (graf. a) se llama - Después de las reflexiones se declara el tema escribiéndose el título en la pizarra. 	10'
BÁSICA	<ul style="list-style-type: none"> - El docente explica el tema y plantea ejemplos sobre intervalos y lo resuelve junto con los alumnos. (anexo nº 02) 	10'

PRÁCTICA	- Los alumnos participan en la pizarra con ayuda del docente.	15'
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Se evalúa a cada alumno mediante una ficha de evaluación de 2 ejercicios de intervalos (anexo nº 04) - En grupo de 2 alumnos resuelve una hoja práctica de 2 preguntas sobre intervalos (anexo nº 03). 	12'
EXTENSIÓN	- A los alumnos se le entrega una hoja práctica de ejercicios de intervalos para resolver en el ambiente que pertenece. (anexo nº 3).	3'
DURACIÓN APROXIMADA DE LA CLASE		50'

2.8 EVALUACIÓN

Criterios de evaluación		
INDICADORES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
1. Resuelve ejercicios y problema que requieren de utilizar las clases de intervalo.	Esquema Resumen	Pruebas escritas Taller de ejercicios
2. Representa intervalos empleando la notación conjuntista.	Atención y concentración	Diálogo y exposición
Criterio de evaluación: Actitud ante el área: Responsabilidad, amor.		
Se esfuerza por superar las dificultades, personales y académicas.	Atención y concentración.	<ul style="list-style-type: none"> - Escala de actitudes. - Ficha de observación

2. 9 MEDIOS Y MATERIALES.

Comunicación oral, papelotes, plumones de colores, regla, mota, limpiatipos, pizarra, equipo multimedia, diapositivas, fichas de evaluación, lapicero, corrector.

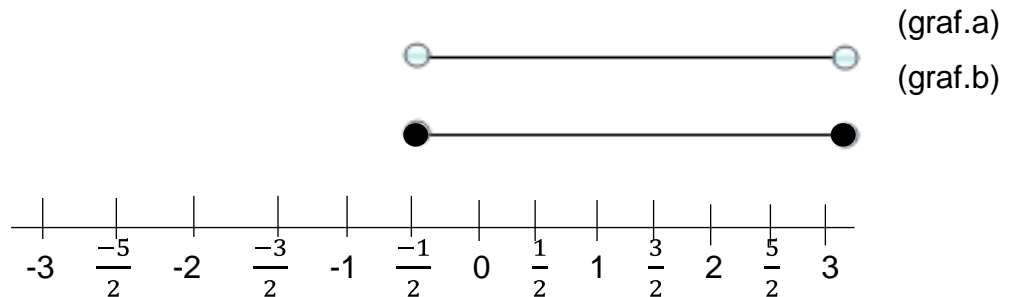
2. 10 BIBLIOGRAFÍA.

2.10.1 Científica

2.10.2 Didáctica

MOTIVACIÓN

Si en la siguiente recta numérica, consideramos los puntos -1 y 2 , tenemos:



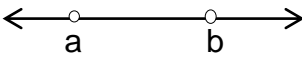
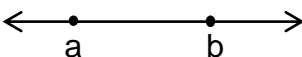
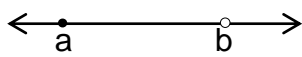
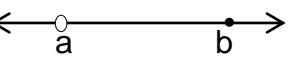
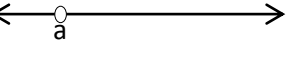
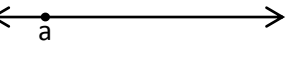
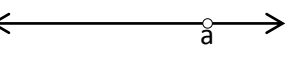
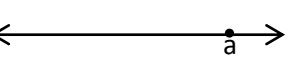
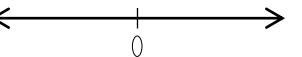
- Entre -1 y 2 ¿qué conjunto existe?
- A este conjunto incluido o no los extremos se llama
- Si se incluyen los extremos (graf.b) se llama
- Si no se incluyen los extremos (graf.a) se llama
- Después de las reflexiones se declara el tema escribiéndose el título en la pizarra.

HOJA INFORMATIVA 0

INTERVALOS

es un

Subconjunto R , cuyos elementos x están comprendidos entre los extremos a y b que también son números reales, que pueden o no estar incluidos en el intervalo, donde $a < b$.

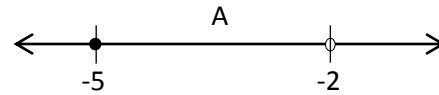
A C O T A D O S	Abierto:	
	$a \in \mathbb{R}, b \in \mathbb{R} / a < b$; se llama intervalo abierto denotado por $\langle a; b \rangle$ al conjunto $\langle a; b \rangle = \{\chi \in \mathbb{R} / a < \chi < b\}$.	 $X \in \langle a; b \rangle \Leftrightarrow a < \chi < b$
	Cerrado:	
	$a \in \mathbb{R}, b \in \mathbb{R} / a \leq b$; se llama intervalo cerrado denotado por $[a, b]$ al conjunto $[a, b] = \{\chi \in \mathbb{R} / a \leq \chi \leq b\}$.	 $X \in [a; b] \Leftrightarrow a \leq \chi \leq b$
	Semiabierto por la derecha:	
N O A C O T A D O S	Se llama intervalo semiabierto por la derecha denotado por $[a, b)$ al conjunto $[a; b) = \{\chi \in \mathbb{R} / a \leq \chi < b\}$	 $X \in [a; b) \Leftrightarrow a \leq \chi < b$
	Semiabierto por la izquierda:	
	Se llama intervalo semiabierto por la izquierda denotado por $\langle a, b]$ al conjunto $\langle a; b] = \{\chi \in \mathbb{R} / a < \chi \leq b\}$	 $X \in \langle a; b] \Leftrightarrow a < \chi \leq b$
N O A C O T A D O S	Infinitos:	
	$\langle a; +\infty \rangle = \{\chi \in \mathbb{R} / \chi > a\}$	
	$[a; +\infty) = \{\chi \in \mathbb{R} / \chi \geq a\}$	
	$\langle -\infty; a \rangle = \{\chi \in \mathbb{R} / \chi < a\}$	
	$\langle -\infty; a] = \{\chi \in \mathbb{R} / \chi \leq a\}$	
	$\langle -\infty + \infty \rangle = \{\chi / \chi \in \mathbb{R}\}$	

Ejemplos:

a. Sea el intervalo acotado $A = [-5; -2 \rangle$, su notación conjuntista es:

$$A = \{x \in \mathbb{R} / -5 \leq x < -2\}$$

Y su representación gráfica es:

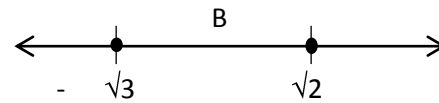


Donde $x \in [-5; -2 \rangle$ si y solo si $-5 \leq x < -2$

b. sea el intervalo acotado $B = [-\sqrt{3}; \sqrt{2}]$, su notación conjuntista es:

$$B = \{x \in \mathbb{R} / -\sqrt{3} \leq x \leq \sqrt{2}\}$$

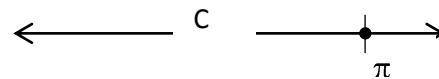
Y su representación gráfica es:



c. Sea el intervalo acotado $C = \{x \in \mathbb{R} / x \leq \pi\}$; su notación como intervalo es:

$$C = (-\infty; \pi]$$

Y su representación gráfica es:



HOJA PRÁCTICA

1. Ejercicios

- a. $\{ x \in \mathbb{R} - \sqrt{3} < x < \sqrt{3} \}$
- b. $\{ x \in \mathbb{R} / 3/2 \leq x \leq 7/4 \}$
- c. $\{ x \in \mathbb{R} / 0,16 < x \leq 0,2 \}$
- d. $\{ x \in \mathbb{R} / -3 < x < 0 \}$
- e. $\{ x \in \mathbb{R} / x > 5 \}$
- f. $\{ x \in \mathbb{R} / x \geq -3 \}$
- g. $\{ x \in \mathbb{R} / x > 0 \}$
- h. $\{ x \in \mathbb{R} / x \leq 5 \}$

2. Escribir con notación conjuntista los intervalos siguientes:

- a. $<-\infty, -8>$
- b. $<-2, 6>$

FICHA DE EVALUACION

EJERCICIOS:

1. Escribir con notación conjuntista los intervalos siguientes:

a. $<-\infty, -3>$

b. $<-2,2>$

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que hemos podido arribar son las siguientes:

El estudio ha permitido lograr el desarrollo científico de la enseñanza universitaria en la Escuela de Educación, FACHSE, de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque 2014, mediante la aplicación de la estrategia metodológica basada en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel.

Las dificultades en el ámbito de la enseñanza universitaria en la Escuela de Educación, FACHSE, de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque 2014, se traducen en un deficiente uso de recursos metodológicos de los docentes, lo que implica que aún se siga empleando los recursos convencionales y/o tradicionales.

La estrategia metodológica basada en la Teoría de David Ausubel, para desarrollar la enseñanza universitaria en la Escuela de Educación, FACHSE, de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque 2014; lo cual ha permitido vislumbrar un mejor panorama en el campo metodológico, ya que deberá imponerse un criterio científico para que el uso de la estrategia metodológica sea un imperativo en la Universidad.

La aplicación de la estrategia metodológica basada en la Teoría de David Ausubel para desarrollar la enseñanza universitaria en la Escuela de Educación, FACHSE, de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque 2014.

Es pertinente y perfectamente válida nuestra evaluación de los resultados de la aplicación de la estrategia metodológica, verificada mediante un Post Test.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones son las siguientes:

- 1) La investigación permite sugerir un replanteamiento de la estrategia metodológica empleada por los docentes, que involucre al estudiante en el propio quehacer de la investigación, generando espacios que le permita compartir sus resultados preliminares, o problemas presentados en el desarrollo de la investigación que están conduciendo, aspecto que posibilitará la retroalimentación por parte del docente y de sus compañeros de aula.
- 2) De los resultados del test a los estudiantes, con el uso de la estrategia metodológica, es pertinente recomendar compartir espacios de trabajo entre los estudiantes tomando como base la formación de la actitud crítica como punto de partida para que el estudiante desarrolle su capacidad de pensar de forma responsable, capaz de emitir buenos juicios.
- 3) Resulta necesario replicar la presente investigación en otras facultades de Post Grado, utilizando en algunos casos otros diseños de investigación, con el fin de profundizar el estudio sobre el empleo de la estrategia metodológica empleada por los docentes y su incidencia en la formación de los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DEL REGNO, M. (2011). Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la didáctica y la formación docente de dicho nivel. Madrid, España.
2. ALMAZÁN, L. y ORTIZ, A. (2004). Tesis: Estrategias Metodológicas para el desarrollo de las Prácticas de Enseñanza en la Docencia Universitaria. Sevilla, España.
3. LLANOS, J. (2012). Tesis: La Enseñanza Universitaria, los Recursos Didácticos y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
4. VARGAS, R. (2004). Perspectivas Docentes en la Educación Superior. Transformando la enseñanza en las Instituciones de Educación Superior: de la retórica a la realidad virtual. Tiempo de Educar, vol. 5, núm. 9, enero-junio, 2004, pp. 175-193. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100907>
5. MARTINEZ, J. (2010). Las Competencias del profesor en la educación superior. Universidad de Málaga, España. Disponible en <http://www.eumed.net/rev/ced/21/jamg.htm>.
6. JENARO, C. (2012). Metodologías Docentes en la Educación Superior: Percepciones del Profesorado sobre su Importancia y Uso. Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
7. DÍAZ BARRIGA, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. México. Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores S.A., México. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000100002&script=sci_arttext
8. IMBERNON, F. (2009). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. Primera edición: abril de 2009. Editorial Octaedro. Barcelona, España.

9. MORENO, T. (2009) La enseñanza universitaria: una tarea compleja. Revista electrónica de Educación Superior. Hildalgo, Editorial Anueis, México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602009000300007&script=sci_arttext
10. UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Art. 9, apart, d, p 5. Informe Final. París, Editorial Santillana, Francia.
11. MINGORANCE, P. (1993). El primer año en la universidad. Análisis de problemas de profesores principiantes. REU: Revista de Enseñanza Universitaria. Buenos Aires, Edit. Grupo de Investigación Didáctica. Argentina. pp.19-36.
12. CRUZ, M. (1999). El programa de formación inicial para la docencia universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid. España. Disponible en <http://www.ub.es/forum/Conferencias/sadu.htm>
13. BOZU, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación. Barcelona, Ediciones Santillana, España. pp 317-328.
14. DUNKIN, M. (1990). La inducción de personal académico a una Universidad: proceso y producto. Superior Educación. Barcelona, España. Disponible en <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art3.pdf>.
15. HOWWEY, K. (1988). Mentor-maestros como profesionales inquisitivos, la teoría en práctica, maestros mentores. Alicante, Editorial FEDIS, España. pp. 210-213.
16. MARCELO, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. Revista Iberoamericana de Educación. Sevilla, Editorial Mundo Nuevo, España. pp 101-144.
17. TOWNSEND, D. (2004). Una evaluación del impacto de la enseñanza en el proyecto se centran en la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad de Lethbridge. Manuscrito inédito. Lethbridge. Canadá.
18. VEENAM, S. (1984). Problemas de profesores principiantes. Revista de Investigación Educativa. Sevilla, Editorial Paidós, España. pp. 143-178.

19. FERREYRO, J. y CANALI, L. La Universidad por un nuevo Humanismo. Estrategias Metodológicas para la acción docente universitaria. Página electrónica Disponible en <http://www.enduc.org.ar/comisfin/ponencia/104-04.doc>
20. KORSWAGEN, R. (2005). Gestión de la Calidad para instituciones de Educación Superior. Procesos de Autoevaluación y Acreditación. 1ra. Edición. Lima, Editorial Consorcio de Universidades, Perú.
21. <http://www.larepublica.pe/10-07-2014/el-50-de-catedraticos-de-la-unprg-no-tendria-maestria>
22. HIDALGO, M. (1999). Metodología de Enseñanza – Aprendizaje. 4º Edición. Editorial INADEP. Lima, Perú.
23. GONZALES, D. (1993). Didáctica del Aprendizaje. Editorial Cultural Centroamericana S.A. Argentina.
24. VILELA C.; DEL VALLE, Z. (1999). Estrategias de Metodología Educativa. Universidad Cayetano Heredia. Lima, Perú.
25. <http://www.larepublica.pe/10-07-2014/el-50-de-catedraticos-de-la-unprg-no-tendria-maestria>. Lambayeque. 2014. Perú.
26. MONEREO, C. (1995). Estrategias para aprender a pensar bien. Cuadernos de Pedagogía. Madrid, Ediciones Novedades Educativas, España.
27. ORTIZ, E. (2004). Estrategias educativas y didácticas en la Educación Superior. Revista electrónica de Pedagogía Universitaria. Universidad de Holguín. La Habana, Cuba.
28. COLUNGA, S. y GARCÍA, J. (2005). Algunas variantes de concreción de los modelos teóricos: las estrategias, las metodologías y los programas de intervención educativa. Camagüey, Editorial Pueblo y Educación, 2005. Cuba.
29. DÍAZ BARRIGA, F. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores S.A., 1998. México.
30. AUSUBEL, D. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2º edición. Puebla, Editorial Trillas, México.

31. BOLÍVAR, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En Escudero Muñoz, J. M. y Gómez, A. L. (editores). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Editorial Octaedro. España. pp. 123–154.
32. MC GREGOR, F. (1967). La Enseñanza Universitaria. PUCP. Pág. 3. Lima, Editorial La Prensa, Perú.
33. LAZO, J. (1997). La Enseñanza Universitaria. Univ. Inca Garcilaso de la Vega, pág. 60. Lima, Editorial Talleres Gráficos. Perú.
34. BARRIENTOS, E. (2008). Didáctica de la Educación Superior I. Compilación UPG. U.N.M.S.M. Lima, Editorial Fondos Educativos. Perú. Pág. 144-145.
35. DÍAZ, D. (1999). La Didáctica Universitaria: referencia imprescindible para una educación de Calidad. Revista electrónica universitaria. Táchira, Venezuela. Disponible en: <http://www.uva.es/autop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>. pág. 6.

ANEXOS

ANEXO 01

CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES

CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ENSEÑANZA DOCENTE

NS/NC No sabe No contesta

1 Totalmente de acuerdo

2 De Acuerdo

3 En desacuerdo

4 Muy en desacuerdo

	NS/NC	1	2	3	4
1. La información que proporciona el profesor sobre la actividad docente (objetivos, actividades, bibliografía, criterios y sistema de evaluación etc.) me resultó de fácil acceso y utilidad.					
2. Las tareas previstas (teóricas, clases prácticas, de trabajo individual, en grupo etc.) guardan relación con lo que el profesor pretende que aprenda en la actividad docente					
3. En el desarrollo de esta actividad docente no hay solapamientos con los contenidos de otras actividades ni repeticiones innecesarias.					
4. Se coordinan adecuadamente las clases teóricas y prácticas previstas en el programa.					
5. Los créditos asignados a la actividad docente guardan proporción con el volumen de contenidos y tareas que comprende.					
6. La dedicación que exige esta actividad docente se corresponde con la prevista en el programa.					
7. El profesor reduce o amplía el programa en función del nivel de los conocimientos previos de los estudiantes.					
8. El profesor, prepara, organiza y estructura bien las actividades o tareas que se realizan en clase (o laboratorio o institución sanitaria, trabajo de campo, seminario...)					
9. El profesor explica con claridad y resalta los contenidos importantes de la actividad docente.					
10. El profesor resuelve las dudas y orienta al alumnado en el desarrollo de las tareas.					

11. Resulta fácil acceder al profesorado en su horario de tutorías.					
12. La ayuda recibida en tutorías resulta eficaz para aprender.					
13. El profesor utiliza adecuadamente los recursos didácticos (audiovisuales, de laboratorio, de campo etc.) para facilitar el aprendizaje.					
14. La bibliografía recomendada por el profesor es útil para desarrollar las tareas individuales o de grupo.					
15. El profesor favorece la participación de los estudiantes en el desarrollo de la actividad docente (facilita que exprese sus opiniones, incluye tareas individuales o de grupo etc.)					
16. El profesor consigue despertar intereses por los diferentes temas que se tratan en el desarrollo de la actividad docente.					
17. El modo en que evalúa (exámenes, trabajos individuales o de grupo etc.) guarda relación con el tipo de tareas (teóricas, prácticas, individuales, de grupo etc.)					
18. El profesor aplica de un modo adecuado los criterios de evaluación recogidos en el programa					
19. El profesor facilitó mi aprendizaje, gracias a su ayuda logré mejorar mis conocimientos, habilidades o modo de afrontar determinados temas					
20. Mejoré mi nivel de partida, con relación a las competencias previstas en el programa					
21. En general, estoy satisfecho con la labor del docente					

ANEXO 02

BIOGRAFÍA DE D. AUSUBEL

David Paul Ausubel nació en Brooklyn, Nueva York, el 25 de octubre de 1918, hijo de una familia judía emigrante de Galitzia, Imperio Austro-Húngaro. Es nieto del historiador Nathan Ausubel, especializado en historia del pueblo judío. Estudió psicología en la Universidad de Pensilvania y medicina en la Universidad de Middlesex. Fue cirujano asistente y psiquiatra residente del Servicio Público de Salud de los Estados Unidos e inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, trabajó con las Naciones Unidas en Alemania en el tratamiento médico de personas desplazadas.

Después de terminar su formación en psiquiatría, estudió en la Universidad de Columbia y obtuvo su doctorado en psicología del desarrollo. Entre 1950 y 1966 trabajó en proyectos de investigación en la Universidad de Illinois, donde publicó extensivamente sobre psicología cognitiva. Aceptó posiciones como profesor visitante en el Ontario Institute of Studies in Education y en universidades europeas como Berne, la Universidad Salesiana de Roma y en Múnich. Fue Director del Departamento de Psicología Educacional para postgrados en la Universidad de Nueva York, donde trabajó hasta jubilarse en 1975.

En la década de 1970, las propuestas de Jerome Bruner sobre el Aprendizaje por Descubrimiento estaban tomando fuerza. En ese momento, las escuelas buscaban que los niños y niñas construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos.

En 1976 fue premiado por la Asociación Americana de Psicología por su contribución distinguida a la psicología de la Educación. Posteriormente volvió a su práctica como psiquiatra en el Rockland Children's Psychiatric Center.

Ausubel, es el creador de la teoría del aprendizaje significativo, que responde a una concepción cognitiva del aprendizaje. El concepto de aprendizaje significativo fue propuesto originalmente por David Ausubel (1963 a 1968) como el proceso a través del cual una nueva información, un nuevo

conocimiento se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende. La no arbitrariedad quiere decir que la relación no es con cualquier área de información de la estructura cognitiva sino con lo específicamente relevante (subsumidores) o conocimientos preexistentes en la estructura cognitiva. Lo que significa que nuevas ideas, conceptos y proposiciones específicamente relevantes e inclusivos estén claros y adecuadamente disponibles en la estructura cognitiva del sujeto y funcionen como anclaje a los primeros. La sustantividad quiere decir que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento y no las palabras utilizadas para ello (un mismo concepto puede expresarse de diferentes maneras a través de distintos signos).

Un aprendizaje significativo no puede depender del uso exclusivo de determinados signos. La diferencia entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico está en la capacidad de relación del nuevo conocimiento con la estructura cognitiva, si esta es arbitraria y lineal, entonces el aprendizaje es mecánico y si no es arbitraria y sustantiva, entonces el aprendizaje es significativo.

En el año 1963 publicó *Psicología del aprendizaje significativo verbal* y en 1968 *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (México: Trillas, 1976). Entre otras publicaciones destacadas aparecen los artículos en el *Journal of Educational Psychology* (1960, sobre los "organizadores previos"); en la revista *Psychology in the Schools* (1969, sobre la psicología de la educación); y en la *Review of Educational Research* (1978, en defensa de los "organizadores previos"). Autor, junto con Edmund V. Sullivan, de *El desarrollo infantil* (traducción de José Penhos, Paidós Ibérica: Barcelona, 1983).

David Ausubel falleció en la mañana del 9 de julio de 2008 a la edad de 90 años. Una de sus frases más conocidas es: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñele consecuentemente".