



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**



**UNIDAD DE POSGRADO DE
CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION**

**PROGRAMA DE MAESTRIA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Propuesta de programa de estrategias metodológicas para mejorar la práctica docente en la Facultad de Odontología de la Universidad Privada Alas Peruanas Filial Chiclayo Región Lambayeque 2015.

Tesis presentada para optar el grado académico de maestro (a) en Ciencias de la Educación con mención en Docencia y Gestión Universitaria.

AUTORES:

Bach. Fraxides Noa Bendezu

Reynita Dorling Pardo Rodríguez

Asesor: Dr. Luis Chicoma Chaqui

LAMBAYEQUE – PERÚ

AGOSTO - 2015

TESIS

Propuesta de programa de estrategias metodológicas para mejorar la práctica docente en la facultad de Odontología de la Universidad Privada ALAS Peruanas Filial Chiclayo Región Lambayeque 2015.

Bach: REYNITA DORLING PARDO RODRIGUEZ
AUTORA

Bach: FRAXIDES NOA BENDEZU
AUTOR

Dr. LUIS CHICOMA CHAQUI
ASESOR

APROBADA POR:

Dr. JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI
PRESIDENTE

Dra. MARIA ELENA SEGURA SOLANO
SECRETARIO

MSc. GLORIA BETSABE PUICON CRUZALEGUI
VOCAL

Lambayeque – Perú

Agosto – 2015

DEDICATORIAS

A Dios por darme fuerzas
Necesarias para seguir
Adelante e iluminando
Mi vida para culminar
Satisfactoriamente mi
Carrera profesional.

A mis padres Carlos Elber y María
Amparo y el apoyo incondicional de mi
hijo que día a día me brindaban para
seguir adelante y haciendo posible para
la finalización de mis estudios.

A mi hermano Carlos Denikin
Que siempre estuvo aconse-
jándome e incentivándome
Para terminar mi ansiada
Carrera.

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestra profunda gratitud a las personas que nos apoyaron para llevar a cabo el desarrollo de nuestro trabajo de investigación.

Los autores

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I:

Análisis del objeto de estudio

UBICACIÓN 14

Cómo se manifiesta el problema y qué características tiene 22

Metodología de la investigación 23

CAPITULO II.

Marco Teórico

Antecedentes del Problema 27

Base teórica 29

Las estrategias de aprendizaje en la educación superior 29

Principales teorías del aprendizaje 35

Aprendizaje significativo de Ausubel, 36

La Concepción Neo conductista. 37

La teoría de las acciones mentales. 38

Las teorías cognitivistas. 42

Teoría del aprendizaje significativo: (D.Ausubel) 43

Teoría del aprendizaje conceptual y por descubrimiento (J. Bruner). 43

El enfoque constructivista. 44

Conceptualización del aprendizaje 48

Tipos de aprendizaje 49

El aprendizaje según el conductismo: 50

El aprendizaje comprensivo: 52

El aprendizaje como proceso constructivo: 56

Aprendizaje significativo por recepción: 61

Estrategias de aprendizaje. 62

<i>Estrategias de enseñanza:</i>	64
Las estrategias didácticas	67
El proceso de enseñanza aprendizaje	70
El contenido del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.	73
Técnicas y estrategias.	75
Aprendizaje Basado en Problemas	77
Método de Proyectos	77
Competencias profesionales	78
Componentes de la competencia profesional	79
<i>Función didáctica.</i>	81
CAPITULO III	
Análisis e interpretación de datos.	89
<i>Propuesta de programa de estrategias</i>	91
Conclusiones	98
Recomendaciones	99
Referencias bibliográficas	100
Direcciones electrónicas.	103
Anexos	104

RESUMEN

En el contexto de la educación superior Lambayecana, un gran reto es contar con un equipo de docentes bien preparados, tanto a nivel de su disciplina de estudio y especialización, como a nivel de competencias pedagógicas necesarias para generar aprendizajes significativos y pertinentes. Las iniciativas de formación docente repiten, en la mayoría de los casos, una enseñanza tradicional, basada en cursos teóricos que dejan a la suerte de cada profesor articular las teorías ampliamente difundidas en sus programas de estudio con su práctica pedagógica, cuando se atreven a hacerlo. De manera general, los programas de formación de los docentes en servicio en Lambayeque, a nivel universitario, se centran mayormente en planificar e impartir cursos puntuales. Los profesores asisten, conocen nuevas teorías y metodologías, y muy raramente son acompañados en un proceso de innovación pedagógica o implementación de las nuevas metodologías o enfoques de enseñanza. Los cursos son impartidos, y cada quien sigue haciendo en el aula de clases lo que bien entiende, o lo que mejor le parece para promover el aprendizaje de los estudiantes. Parece que se pierde de vista que los procesos de aprendizaje, de cambio de paradigmas y de saber hacer, son construidos de manera individual por el sujeto que aprende - en este caso, el docente-, con el apoyo y acompañamiento de especialistas o de sus pares, un principio clave del enfoque socio constructivista del aprendizaje. **Pregonamos el constructivismo** en nuestras aulas de clase, pero no nos percatamos que estamos promoviendo un enfoque educativo bancario cuando se trata de formar a los formadores. A todas luces, hay una contradicción.

El desarrollo profesional de los profesores debe estar basado en un proceso formativo que promueva un acompañamiento y soporte sistemático. Aunado a ello, debe incentivar la reflexión sobre su práctica educativa enfocada a su mejora continua, para que él mismo pueda definir qué competencias docentes debe seguir desarrollando, y qué debe hacer para lograr mayor eficacia en su tarea de enseñar. Lo anterior nos debe llevar a preguntar en qué medida ha impactado el modelo de formación tradicional en la mejora de la docencia, qué tipo de cambios en las creencias y concepciones pedagógicas de los profesores ha logrado generar, y si ha logrado promover nuevas prácticas pedagógicas, más centradas en el estudiante que aprende y en las El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, Este modelo de formación docente no ha logrado desarrollar las competencias pedagógicas requeridas a los profesores, frente a los grandes desafíos educativos de la Universidad actual. Diversos académicos dedicados a la formación docente critican fuertemente el modelo de formación permanente basada en una serie de cursos diseñados por otros, sin tomar en cuenta las necesidades y solicitudes reales de los profesores que serán formados. Afirman que este modelo no funciona, salvo casos en que se planifica un acompañamiento al profesor en su práctica docente, durante o posterior a los cursos, generando así un proceso sistemático de reflexión de la acción educativa que puede llevar a cambios de paradigmas.

Como docentes muchas veces estamos sometidos a enfrentarnos a grandes retos, como también a dificultades que se puede visualizar a diario en nuestra labor educativa universitaria; pues nuestros estudiantes tienen dificultades de comprensión; es decir no comprenden lo que leen, y muchas veces se les hace difícil emitir un juicio crítico; así mismo, se ha observado como los estudiantes ingresan a este nivel de enseñanza con antecedentes académicos deficientes, sus dificultades para activar conocimientos y habilidades de comprensión en algunos casos son limitadas.

Estos hechos pueden derivarse de diversos factores, algunos relacionados con los maestros como es el caso de la escuela de procedencia aquí pues se tendrá en cuenta las Instituciones Educativas públicas y privadas cada una con sus propios lineamientos, pues esto trae como consecuencia, el escaso hábito de lectura, ya que muchos de nuestros estudiantes leen muy poco y si lo hacen lo realizan con dificultades; así mismo el desinterés que tiene los docentes por actualizarse y estar acorde con los cambios educativo, mostrando así el predominio del método tradicional, generando la enseñanza formal, en los estudiantes y conservando la carencia de estrategias lectoras así mismo, se ha observado como los estudiantes ingresan a este nivel de enseñanza con antecedentes académicos deficientes, sus dificultades para activar conocimientos y habilidades.

En este sentido y siguiendo la propuesta tenemos que el **problema** de la investigación ha quedado definido así: si se formula y propone un Programa de Estrategias Metodológicas para mejorar la Práctica Docente, entonces se desarrollará las competencias profesionales de los estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Privada Alas Peruanas

En ese sentido la presente investigación la abordamos en tres capítulos en el capítulo I hacemos una descripción del objeto de estudio y señalamos la metodología a seguir en la Investigación, en el capítulo II señalamos el marco teórico, en el mismo que sustentamos nuestro trabajo. En el capítulo III hacemos la interpretación de la información recogida, en el mismo que se hace la **Propuesta de Programa de Estrategias Metodológicas para Mejorar la Práctica Docente en la Facultad de Odontología de la Universidad Privada Alas Peruanas Filial Chiclayo Región Lambayeque 2015** finalmente sacamos nuestras conclusiones y planteamos las recomendaciones

ABSTRACT

In the context of higher education Lambayeque, a major challenge is to have a team of well-prepared teachers, both in terms of their field of study and specialization, and at the level of pedagogical skills needed to generate meaningful and relevant learning. Teacher training initiatives repeated, in most cases, a traditional teaching, based on theoretical courses left to the fate of each teacher articulate theories widespread in their curricula with teaching practice, when they dare to do . In general, training programs for teachers in service in Lambayeque, at the university level, focus mostly on plan and deliver specific courses. Teachers attend, meet new theories and methodologies, and very rarely are accompanied in a process of educational innovation and implementation of new teaching methodologies and approaches. The courses are taught, and everyone continues to do in the classroom so well understood, or whatever you think best to promote student learning. It seems that you lose sight of the processes of learning, paradigm shift and know-how, are built individually by the learner - in this case, the teacher-with the support and assistance of experts or their pairs, a key principle of social constructivist approach to learning. We preach constructivism in our classrooms, but we realize that we are promoting a banking educational approach when it comes to training the trainers. Clearly, there is a contradiction. The professional development of teachers should be based on a learning process that promotes systematic accompaniment and support. Added to this, it should encourage reflection on their educational practice focused on continuous improvement, so that he himself can define which competencies teachers should continue to develop, and what to do to achieve greater efficiency in their task of teaching. This should lead us to ask to what extent has impacted the traditional training model to improve teaching, what kind of changes in beliefs and educational ideas of teachers has generated, and whether it has succeeded in promoting new teaching practices, more focused on student learning and the development of reflective practice on the teaching activities, teacher training This model has failed to develop the teaching skills required of teachers, face the great challenges of the present educational University. Various scholars dedicated to teacher training strongly criticize the continuing education model based on a series of courses designed by others, regardless of the actual needs and requests of the teachers who will be trained. They claim that this model does not work, except where an accompanying teacher is planned in their teaching, during or after

the courses, thus generating a systematic process of reflection of educational activities that can lead to paradigm shifts

As teachers we are often subjected to face major challenges, as well as difficulties that can be displayed daily in our university educational work; because our students have difficulty understanding; ie not understand what they read, and often find it difficult to make a critical judgment; Likewise, it has been observed as students enter this level of education with poor educational background, their difficulties to turn knowledge and comprehension skills are limited in some cases.

These events can result from several factors, some related to teachers as is the case of the school of origin here as public and private educational institutions each with its own guidelines will be considered, as this results in the poor habit Reading, as many of our students read very little and if they do so with difficulty; likewise the disinterest that has teachers to upgrade and be consistent with the educational changes, showing the prevalence of the traditional method, generating formal education, students and retaining the lack of reading strategies also, it has been observed as students enter this level of education with poor educational background, their difficulties to turn knowledge and skills.

.

In this sense, following the proposal we have the problem of research it has been defined as follows: if formulated and proposes a program of methodological strategies to improve teaching practice, then professional skills of students of the Faculty of Dentistry will take place Private Alas Peruanas University

In this research essses sense approach it in three chapters in Chapter I do a description of the object of study and point out the methodology followed in the research, Chapter II noted the theoretical framework, the same as we sustain our work. Chapter III do the interpretation of the information gathered in the same as the proposed program of methodological strategies is to Improve Teaching Practice at the Faculty of Dentistry at the University Alas Peruanas Private Branch Lambayeque Region Chiclayo finally draw our conclusions 2015 and propose recommendations.

INTRODUCCIÓN

La dirección consciente caracteriza esencialmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello significa, entre otros aspectos, reconocer el papel determinante del profesor en la identificación, la planificación y la instrumentación de estrategias docentes adecuadas para lograr la formación de los estudiantes.

Hoy se reconoce la necesidad de una Didáctica centrada en el sujeto que aprende, lo cual exige enfocar la enseñanza como un proceso de orientación del aprendizaje, donde se creen las condiciones para que los estudiantes no solo se apropien de los conocimientos, sino que desarrollen habilidades, formen valores y adquieran estrategias que les permitan actuar de forma independiente, comprometida y creadora, para resolver los problemas a los que deberá enfrentarse en su futuro personal y profesional.

Todo ello conlleva la utilización de estrategias docentes y métodos que propicien un aprendizaje intencional, reflexivo, consciente y autorregulado, regido por objetivos y metas propios, como resultado del vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo, y de las interacciones sociales y la comunicación, que tengan en cuenta la diversidad del estudiantado y las características de la generación presente en las aulas universitarias, con la irrupción de la Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Lo anterior imprime a los estudiantes cierta autonomía en la búsqueda de información, lo cual no siempre es aprovechado por el docente y, por tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje no se adecua a la realidad que impone el nuevo siglo. Desde el punto de vista educativo, es necesario, entonces, utilizar cada vez más en las aulas herramientas propias de esta generación, para motivarlos y desarrollar sus habilidades a partir de sus estilos y los modos y formas en que aprenden.

Por lo antes expuesto, en la presente investigación, el **objeto de estudio**, es el proceso de enseñanza aprendizaje en la Carrera Profesional de Odontología de la Universidad Privada Alas Peruanas, y el **objetivo** desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes de la *Facultad de Odontología de la Universidad Privada Alas Peruanas* mediante la elaboración y propuesta de un programa de Estrategias Metodológicas dirigidas a los docentes y se define la **hipótesis**, Si se formula y propone un Programa de Estrategias Metodológicas entonces posiblemente mejoren las Practicas Docentes en la Facultad de odontología de la Universidad Alas Peruanas Filial Chiclayo Región Lambayeque.

.

CAPÍTULO I

I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN

Departamento de Lambayeque

Lambayeque es un departamento del Perú situado en la parte noroccidental del país. En su mayor parte corresponde a la llamada costa norte, pero abarca algunos territorios alto andino al noroeste.

Su territorio se divide tres provincias: Chiclayo, Lambayeque y Ferreñafe, siendo la primera la capital del departamento y sede del gobierno regional. Es la segunda circunscripción regional más densamente poblada del Perú, después de la Región Callao.

Por su extensión, 14,231.30 km², es el segundo departamento más pequeño de la república, después de Tumbes. Es ribereño del océano Pacífico por el suroeste y limita con los departamentos de Piura por el norte, Cajamarca por el este y La Libertad por el sureste.

El 7 de enero de 1872 el presidente José Balta proyectó la creación del departamento de Lambayeque por Decreto Supremo. El 1 de diciembre de 1874 por el dispositivo legal firmado por el Vicepresidente Manuel Costas se confirmó su creación.

Fundación

El 7 de enero de 1872 el presidente José Balta proyectó la creación del departamento de Lambayeque por Decreto Supremo del 7 de enero de 1872. El 1 de diciembre de 1874, durante el gobierno de Manuel Pardo y Lavalle, se confirmó su creación por el dispositivo legal firmado por el Vicepresidente Manuel Costas; en su origen sus provincias fueron Chiclayo y Lambayeque y su capital la ciudad de Chiclayo, ambas provincias desmembradas del departamento de Trujillo. El 17 de febrero de 1951, por ley N° 11590, se creó la provincia de Ferreñafe, desmembrándola de la provincia de Lambayeque.

Historia

Los inciertos orígenes de la civilización de los Lambayeque, admirados por su orfebrería, se remontan hasta el legendario rey Naylamp, quien llegó por mar y decretó la adoración de Yampallec. Quizá la cultura Lambayeque o Sicán aparece cuando colapsa la cultura Moche debido a la intrusión de un nuevo concepto social, ideológico y estilístico llamado Wari. Siglos después fueron incorporados al reino Chimú, distinguiéndose por sus extraordinarias obras hidráulicas como el canal de Raca Rumi, que unía Chongoyape con la costa. Finalmente, en las luchas que abarcaron cuatro décadas, los incas sometieron a los chimús apenas un siglo antes de la invasión española.

Por su parte, la zona serrana de Lambayeque habría estado ocupada por grupos quechuas quienes mantuvieron una estrecha relación con los reinos

costeños basada en el intercambio entre productos de la costa (sal, ají o algodón) a cambio de las aguas de las quebradas que nacen en sierra.

En las acciones por la Independencia del Perú se distinguió el prócer Juan Manuel Iturregui. Los marinos peruanos Elías Aguirre Romero y Diego Ferré pelearon en el "*Huáscar*" y murieron en el Combate Naval de Angamos durante la guerra con Chile.

El territorio de Lambayeque fue recortado por disposición del Gobierno Revolucionario de las FF.AA. presidida por el gobierno del General E.P. Juan Velasco Alvarado, en el distrito de Olmos cediéndola a Piura restándole a Lambayeque 1059 km². Ya en 1996 el distrito de Olmos cambió su configuración y la sub región II Lambayeque que a su vez integraba la Región Nor Oriental del Maraón en una línea transversal que dividía Lambayeque de Piura. En el gobierno del presidente Alejandro Toledo eliminó las regiones y como estaban configuradas y se volvió al esquema departamentos y se tomó como partida la demarcación hecha por el Gral. E.P. Juan Velasco Alvarado. Lambayeque es la tercera ciudad más poblada.

Superficie

El territorio del departamento de Lambayeque es el segundo más pequeño de la República del Perú, después del Departamento de Tumbes. Está integrado por un sector continental y un sector insular.

La superficie del sector continental mide 14 213,30 km²⁴ y está conformada por las tres provincias de la Región. De ellos corresponden 3 161.48 km² a la Provincia de Chiclayo, 1 705.19 km² a la Provincia de Ferreñafe y 9 346.63 km² a la Provincia de Lambayeque.⁵

La superficie del sector insular mide 18.00 km^{24 5 6} y está conformada por dos islas: la Islas Lobos de Afuera (2.36 km²) y la Isla Lobos de Tierra (16.00 km²), que forman parte de la Provincia de Lambayeque.^{4 6}

La superficie total de todo el departamento de Lambayeque, sumados ambos sectores continental e insular hace un total de 14.231,30 km^{2.4 5}

Ubicación

El departamento de Lambayeque está situado en la costa norte del territorio peruano, a 765 kilómetros de la capital de la república (Lima).

- Limita al norte con las provincias de Sechura, Piura, Morropón y Huancabamba, del departamento de Piura.
- Limita al este con las provincias de Jaén, Cutervo, Chota, Santa Cruz y San Miguel, del departamento de Cajamarca.
- Al oeste es ribereño con el Océano Pacífico.
- Limita al sur con la provincia de Chepén, del departamento de La Libertad.

Relieve

Aproximadamente las 9 décimas partes del departamento corresponden a la región costa y yunga y la décima a la Sierra (Cañaris e Incahuasi).

La Costa o Chala, comprenden entre los cero metros hasta los 500 m.s.n.m.; está constituida por extensas planicies aluviales, unas surcadas por ríos y otras cubiertas de arena, estas planicies son mucho más extensas que la de los departamentos del Sur, se ven interrumpidas por cerros rocosos sin vegetación que pueden elevarse desde los 200 a los 1000 m.s.n.m.

Las serranías del departamento se encuentran en los contrafuertes de la cordillera occidental y llegan a los 3000 y 3500 m.s.n.m.

Climatología

El clima es semitropical; con alta humedad atmosférica y escasas precipitaciones en la costa sur. La temperatura máxima puede bordear los 35 °C (entre enero y abril) y la mínima es de 15 °C (mes de julio). La temperatura promedio anual de 22,5 °C.

En verano fluctúa entre 20 °C como mínimo y 35 °C como máximo; cuando el tiempo es caluroso, lo cual sucede de manera esporádica, la temperatura fluctúa entre 25-35 °C. En invierno la temperatura mínima es de 15 °C y máxima de 24 °C. Por lo general a medida que se aleja del mar avanzando hacia el este hasta los 500 msnm la temperatura se va elevando, sintiéndose principalmente a medio día un calor intenso, como se puede apreciar en Pucalá, Zaña, Chongoyape, Oyotún y Nueva Arica.

Hidrografía

La aguas de los ríos, cubre más del 95 % del agua utilizada en la agricultura, industria y uso doméstico. El agua subterránea es abundante pero poco empleada por el alto costo en la perforación de pozos tubulares y la falta de planificación de los cultivos.

Los principales ríos son:

- **Río Chancay:** Conocido con el nombre de río Lambayeque, es más importante. Su largo aproximado es 250 km, de sus aguas dependen las 3 capitales provinciales, más de 15 poblados menores, empresas agrícolas y medianos y pequeños productores individuales. Nace al oeste del asiento minero de Hualgayoc en las lagunas de Mishis y Yanahuanca a una altura de 4000 msnm, en sus orígenes se le conoce como río Quilcate, que va descendiendo al Oeste recibiendo otros pequeños tributarios, sin engrosar sus aguas debido a las filtraciones, las mismas que aparecen kilómetros abajo y al unirse con el río Samán ya recibe el nombre de río Chancay, sigue desplazándose al Oeste recibiendo las aguas del río Cumbil. A la altura de Racarumi, hay una toma de ese nombre que capta sus aguas para llevarlas al Reservorio de Tinajones, mismo que de nuevo vierte las aguas a su lecho, kilómetros abajo. En la Puntilla hay una obra de ingeniería que

divide las aguas en dos partes, la del río Reque o Eten, y la de Lambayeque (canal Desaguadero), del que mediante otras compuertas se reparte el agua: para el Canal Taymi para el río Lambayeque.

- **Río La Leche:** Nace en las cumbres de Cañarís y Cachen a más de 3000 msnm tiene un volumen de agua muy irregular y por lo general no llega al mar, salvo en épocas de abundantes lluvias. En periodos lluviosos y de abundancia de aguas este río inunda los poblados ribereños y las cementeras causando daños inmensos. En la parte baja se unen con el Motupe.
- **Río Zaña:** Nace en el Departamento de Cajamarca, al este de Niepos, en su desplazamiento y descenso hacia el oeste recibe las aguas de numerosos riachuelos, ya en la costa da sus aguas a los poblados de Oytún, Nueva Arica, Zaña, Motupe y Lagunas. Sus aguas en determinadas épocas como en 1925 y 1983 han causado daños a Zaña y otros poblados ribereños. Al norte del Departamento en el distrito Olmos se encuentran los riachuelos: Cascajal, San Cristóbal, y Olmos, de recorrido muy corto, no llegan al mar, salvo en años de mucha lluvia.

Oceanografía

El mar de Grau o Pacífico peruano frente a las costas del departamento de Lambayeque tiene sus aguas templadas con temperatura medias de 19° C. a 20° C, debido a floraciones de aguas que se producen frente al litoral y son transportadas por la Corriente de Humboldt. El Mar de Grau o Pacífico peruano, es muy rico en especies. La biomasa está constituida por peces pequeños, como la anchoveta y por peces medianos o grandes como las conchas de abanico, choros, caracoles, etc. También existen en pequeñas islas (Lobos de Tierra y Lobos de Afuera) y algunas puntas del litoral, aves guaneras en gran variedad.

División Administrativa

El Departamento de Lambayeque es jurisdicción del Gobierno Regional de Lambayeque y tiene sede en la ciudad de Chiclayo por ser la capital del Departamento. Es dirigida por un Presidente Regional (Jefe de Gobierno) y un Consejo Regional, los cuales sirven por un período de cuatro años.

Se divide en tres provincias: Chiclayo, Lambayeque y Ferreñafe.

Cada provincia es gobernada civilmente por una Municipalidad Provincial, encabezada por un alcalde, elegido por sufragio universal cada cuatro años, quien dirige la política provincial.

Provincia de Chiclayo

Chiclayo conocida como La ciudad de la amistad, se encuentra al norte de país. Su clima es templado y seco. La ciudad cuenta con el 70% de habitantes del departamento de Lambayeque, por lo cual es considerada una de las más pobladas del país. Por su ubicación es el centro importante de diversas vías de comunicación, además los departamentos convergen a su alrededor debido a su movimiento comercial.

- Chiclayo
- Cayaltí
- Chongoyape
- Eten
- José Leonardo Ortiz
- La Victoria
- Lagunas (Mocupe)
- Monsefú
- Nueva Arica
- Oyotún
- Pátapo
- Picsi
- Pimentel
- Pomalca
- Pucalá
- Puerto Eten
- Reque
- Santa Rosa
- Tumán
- Zaña

Provincia de Lambayeque

- Motupe
- Lambayeque
- Chóchope
- Íllimo
- Jayanca
- Mochumí
- Mórrope
- Olmos
- Pacora
- Salas
- San José
- Túcume

Provincia de Ferreñafe

- Ferreñafe
- Cañaris
- Incahuasi
- Mesones Muro
- Pítipo
- Pueblo Nuevo

Población

Según el censo del 21 de octubre de 2007, el departamento de Lambayeque tiene una población estimada de 1.112.868 de habitantes, de los cuales son varones 541.944 y mujeres 570.924.⁷ Su densidad poblacional es de 80,1 hbt/km²⁸ y su tasa de crecimiento anual es de 0.9 %.⁹ La población urbana equivale al 79.5% mientras que la población rural al 20.5% del total.⁷

Economía

El Departamento de Lambayeque mostró gran dinamismo en los últimos años, llegando a cifras de crecimiento económico superiores al 10% en el 2007 y posicionando su aporte al PBI nacional en 3.44%¹¹ debido al Boom exportador que sufre la costa norte peruana y del despegue de su agroindustria, minería, industria manufacturada por el incremento significativo de sus exportaciones.

Además se han realizado importantes inversiones en todos los rubros, sobre todo en el de infraestructura que actualmente realizan grandes proyectos mineros, de regadío, carreteras, aeropuertos, puertos, entre otros. Durante los últimos años también se realizaron diferentes inversiones en turismo y hotelería que representan el 31% de las inversiones totales en el departamento ascendientes a 300 millones de dólares. Se concentra alrededor del 30% del comercio de la costa norte en Lambayeque. La actividad principal es la agroindustria seguido de la minería y la agricultura.

Educación

En la Región Lambayeque al igual que en el resto del país, el sistema educativo está dividido en tres niveles: la educación inicial, la educación primaria y la educación secundaria. Después viene la educación superior que puede ser universitaria, técnico productiva o tecnológica. La tasa de alfabetización es del 92.6%, la de escolaridad es de 85% y el logro educativo es de 90.1%.¹²

Educación básica

Para impartir la educación básica la región cuenta con 1.561 centros educativos (públicos y privados). De ellos 426 son de educación inicial, 852 de educación primaria y 283 de educación secundaria.

Educación superior

Para la educación superior, la región alberga a las siguientes universidades:

- Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Universidad San Martín de Porres.
- Universidad Señor de Sipán.
- Universidad de Chiclayo.
- Universidad de Lambayeque.
- Universidad César Vallejo.
- Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Universidad Alas Peruanas.
- Universidad Privada Juan Mejía Baca.

Universidad Alas Peruanas.

La universidad fue gestada por iniciativa del Dr. Fidel Ramírez Prado, por entonces Presidente del Consejo de Administración de la Cooperativa de Ahorro y Crédito Alas Peruanas.

En marzo de 1989, la Asamblea General de delegados de la Cooperativa Alas Peruanas aprobó por unanimidad la iniciativa del Dr. Ramírez y le encargó que realice los trámites pertinentes para la culminación de tan ambicioso proyecto.

En 1994 bajo la presidencia del Lic. Aguilar Bailón de la Cruz, se presentó al Congreso de la República (Congreso Constituyente Democrático-CCD) el proyecto de creación N° 1485/94 de la Universidad Alas Peruanas.

En 1995 continúan los trámites siendo Presidente de la Cooperativa el Dr. Ricardo Díaz Bazán; para entonces se crea el Consejo Nacional para la Autorización del Funcionamiento de Universidades (CONAFU), único organismo encargado de aprobar o rechazar los proyectos de universidades.

En 1996 bajo la presidencia del Consejo de Administración de la Cooperativa Alas Peruanas del Sr. Estanislao Chujutalli Muñoz y el Dr. Fidel Ramírez Prado como Gerente General, el CONAFU aprueba con fecha 26 de abril la Resolución N° 102 que autoriza el funcionamiento de la Universidad Alas Peruanas, con cinco carreras profesionales.

Desde entonces la UAP ha seguido todos los pasos legales que formalizan y garantizan su existencia y expansión a nivel nacional e internacional.

El primero de junio del mismo año empieza a funcionar la universidad, siendo el Dr. Javier Pulgar Vidal nombrado Presidente de la Comisión Organizadora, el Dr. César Olano Aguilar Secretario General y el Dr. Fidel Ramírez Prado como Presidente Ejecutivo, habiendo sido ellos los encargados de planear, elaborar y sustentar el proyecto de desarrollo institucional de la UAP.

En el mes de noviembre del año 1999, el CONAFU con resolución N° 656 declara la adecuación de la UAP al régimen de Sociedad Anónima en virtud al Derecho Legislativo N°882 "Ley de promoción de la inversión en educación".

Por acuerdo unánime de la promotora de la UAP, el 8 de febrero del 2000 fue nombrado Rector de la Universidad Alas Peruanas el PhD Fidel Ramírez Prado, siendo posteriormente incorporado al pleno de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), desempeñando el cargo hasta la fecha.

Alas Peruanas es el ayer, también es el hoy y será el mañana. Siempre habrá una interacción entre el presente y el pasado.

Lo sucedido contribuye al conocimiento de lo actual, así como las experiencias del presente transforman nuestra percepción del pasado.

Alas Peruanas es una universidad que nació con ideas propias, conceptos prospectivos y planes siempre futuristas.

Filial Chiclayo

La Escuela Profesional de Estomatología, Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de nuestra Universidad Alas Peruanas, forma profesionales

con una visión humanística, basada en una sólida preparación moral, con espíritu de éxito, alto sentido de responsabilidad y deseo permanente de superación. Con capacidad para promocionar, prevenir, diagnosticar, brindar tratamiento de enfermedades buco-dentales y recuperar la salud de las personas dentro de nuestra comunidad con una visión científica y tecnológica. Cuenta con una destacada plana docente, administrativa e infraestructura acorde con los avances científicos y tecnológicos que garantiza una preparación profesional de óptima calidad.

PERFIL PROFESIONAL

El egresado de la Escuela Profesional de Estomatología facultad de medicina humana y ciencias de la salud universidad alas peruanas, es un profesional competitivo y capacitado para:

- Realizar una gestión administrativa y ética en entidades públicas y privadas.
- Brindar el conocimiento, los recursos, habilidades para elaborar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación científica y tecnológica.
- Diagnostica, prevenir y brindar un tratamiento integral de las enfermedades buco-dentales.
- Formación de profesionales con el conocimiento de salud integral.
- Fomenta la seguridad y la salud de las personas dentro de nuestra comunidad.
- Implementar programas orientados a identificar o potencializar programas de salud bucal de acuerdo cada región o localidad.
- Autogenerar el desarrollo de competencias humanísticas, científicas y tecnológicas.

CAMPO LABORAL

Nuestros egresados cuentan con una formación profesional de alto rigor académico, y están capacitados para desempeñarse en las siguientes campos laborales:

- Asistencial: en consultorios, policlínicos y clínicas privadas, Ministerio de Salud, gobiernos regionales y locales, sanidad de las fuerzas armadas y policiales así como el sector privado.
- Investigación: desarrollo de procesos de investigación orientados al logro de conocimientos y saberes para la solución de la problemática social, económica y cultural del país
- Asesorías: gerencia servicios de salud públicos y privados, locales, regionales, nacionales o internacionales. Gerencia instituciones profesionales, gremiales, educativas y sociales tanto públicas como privadas.

- Asimilación a las fuerzas armadas y policiales.

1.2. ¿CÓMO SE MANIFIESTA EL PROBLEMA Y QUE CARACTERÍSTICAS TIENE?

La dirección consciente caracteriza esencialmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello significa, entre otros aspectos, reconocer el papel determinante del profesor en la identificación, la planificación y la instrumentación de estrategias docentes adecuadas para lograr la formación de los estudiantes.

Hoy se reconoce la necesidad de una Didáctica centrada en el sujeto que aprende, lo cual exige enfocar la enseñanza como un proceso de orientación del aprendizaje, donde se creen las condiciones para que los estudiantes no solo se apropien de los conocimientos, sino que desarrollen habilidades, formen valores y adquieran estrategias que les permitan actuar de forma independiente, comprometida y creadora, para resolver los problemas a los que deberá enfrentarse en su futuro personal y profesional.

Todo ello conlleva la utilización de estrategias docentes y métodos que propicien un aprendizaje intencional, reflexivo, consciente y autorregulado, regido por objetivos y metas propios, como resultado del vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo, y de las interacciones sociales y la comunicación, que tengan en cuenta la diversidad del estudiantado y las características de la generación presente en las aulas universitarias, con la irrupción de la Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Lo anterior imprime a los estudiantes cierta autonomía en la búsqueda de información, lo cual no siempre es aprovechado por el docente y, por tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje no se adecua a la realidad que impone el nuevo siglo. Desde el punto de vista educativo, es necesario, entonces, utilizar cada vez más en las aulas herramientas propias de esta generación, para motivarlos y desarrollar sus habilidades a partir de sus estilos y los modos y formas en que aprenden.

En la Facultad de Odontología de la Universidad Privada Alas Peruanas Filial Chiclayo, el problema se evidencia en la deficiente formación en competencias profesionales para lograr un desempeño eficiente en el campo laboral. Tienen dificultades para planificar, ejecutar y evaluar con éxito las actividades que su campo laboral requiere.

En el proceso de formación profesional desarrollan asignaturas de Prácticas Profesionales, pero llegan al décimo ciclo y terminan la carrera profesional con deficiencias en conocimientos y habilidades para desempeñarse con éxito, toda vez que tienen dificultades en planificar, ejecutar y evaluar la tarea docente.

Esta situación es preocupante toda vez que hoy se insiste en la vinculación de la educación con el trabajo, esto reactivó el significado de la expresión pertinencia

social en la formación de los profesionales, resaltando la necesidad de reflexionar sobre los aprendizajes que se ofrecen en las instituciones de educación superior, los cuales deben servir al alumno no sólo para su desarrollo como persona, sino también para ser útil a la sociedad, a su entorno inmediato.

En tal sentido, se exige que la universidad forme personas competentes; esto condiciona la formación del profesional e impone vincularla con el campo profesional o de desempeño social.

1.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la hipótesis y los objetivos formulados para el presente trabajo de investigación, lo ubicamos en el Nivel de investigación de tipo Socio Crítico Propositivo ya que analiza la realidad y propone cambiarla en beneficio de una mejor formación del futuro profesional, por lo que las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de datos son cualitativas. El objeto de estudio que tiene relación con la persona que lo estudia y el grado de subjetividad se reducirá a lo máximo aplicando la rigurosidad científica.

El estudio ha tenido como guía la comprobación de la hipótesis en 30 docentes de la Facultad de Odontología de la universidad Alas Peruanas Filial Chiclayo región Lambayeque.

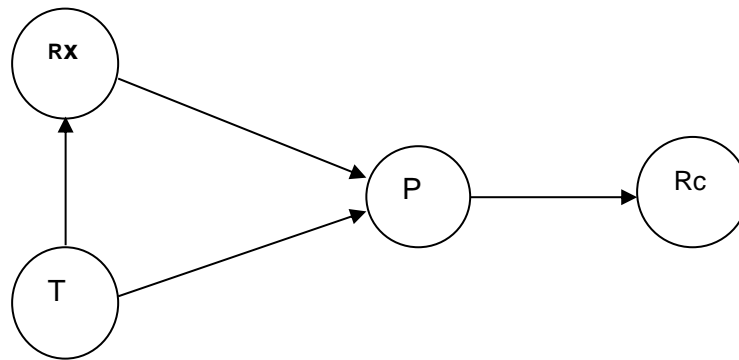
EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN es Socio crítico-propositivo, porque tiene como finalidad mejorar la práctica docente docentes de laFacultad de Odontología de la universidad Alas Peruanas Filial Chiclayo región Lambayeque

POBLACIÓN La población que se ha considerado para la presente investigación, está representada por 30 docentesde laFacultad de Odontología de la universidad Alas Peruanas Filial Chiclayo región Lambayeque.

MUESTRA El tamaño de la muestra será del tamaño de la población 30 docentes.

La presente investigación se centra en el propósito de proponer un programa de estrategias metodológicas para mejorar la práctica docente en la facultad de Odontología de la Universidad Alas Peruanas Filial Chiclayo Región Lambayeque

El diseño empleado en la investigación es el siguiente:



Leyenda:

Rx : Diagnóstico de la realidad

T : Estudios teóricos o modelos teóricos

P : Propuesta

Rc : Realidad cambiada

1.3.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de una ficha de observación: con un conjunto de preguntas con tres valoraciones respecto a las variables a medir.

Es importante resaltar la colaboración de los docentes de la Facultad de Odontología quienes hicieron posible cumplir esta etapa conforme se había planificado.

CAPITULO II

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del problema

Habiendo realizado las pesquisas bibliográficas, presentamos los siguientes informes de investigación que se constituyen en nuestros antecedentes de estudio.

Título : competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados.
Autor : Galvarino Javier Jofré Araya.
Institución : Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Programa de Doctorado:.
Lugar : Barcelona.
Año : 2009

Conclusiones:

- Estructuras curriculares sobrecargadas; falta de coherencia en el perfil de egreso; débil formación en contenidos vinculados a la reforma educacional, así como insuficiente conocimiento de la realidad escolar; debilidad en las estrategias para apoyar a alumnos con dificultades de aprendizaje y uso de las tecnologías de la información para la enseñanza.
- Distribución poco equilibrada entre las distintas áreas de formación; específicamente, falta de articulación entre la formación en la especialidad y la formación profesional, en especial en las pedagogías para la enseñanza media. Esta falta de articulación se expresa en un insuficiente desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículum escolar.
- Formación disciplinar que estaría yendo deficiente" en algunas áreas que resultan claves para el ejercicio profesional de la docencia, cuestión que ponen en evidencia varios de los entrevistados.
- Falta de manejo de estrategias que le permitan intervenir en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Estrategias como las que siguen: planificación curricular que le permita implementar proyectos de acción educativa, tanto de las experiencias de aprendizaje como de la forma de trabajo y organización que ha de tener como profesor; creación de un ambiente de aula propicio para el aprendizaje de todos los alumnos, ambiente que le permita una cercanía con los alumnos y sus procesos de aprendizaje; elaboración de instrumentos de evaluación que le permitan ir acompañando el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Título : Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior
Autor: Nancy Montes de Oca Rocío
Institución : Universidad de Camaguey
Lugar. Camaguey Cuba
Año: 2012

Conclusiones

- Las estrategias docentes se diseñan para resolver problemas de la práctica educativa e implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones, con carácter flexible, orientadas hacia el fin a alcanzar.
- En las estrategias docentes se interrelacionan dialécticamente en un plan global los objetivos que se persiguen, los recursos didácticos, los métodos de enseñanza-aprendizaje y las actividades para alcanzarlos, a partir de fases o etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control de la actividad de aprendizaje.
- Como parte de la estrategia docente, deben elaborarse recursos didácticos que permitan proporcionar información, motivar a los estudiantes, guiar los aprendizajes, desarrollar habilidades, evaluar los conocimientos y habilidades, y proporcionar espacios para la expresión y la creación.
- Las estrategias docentes son válidas en su totalidad en un momento y un contexto específicos. La diferencia de grupos, estudiantes, profesores, materiales y contexto obliga a cada maestro a ser “creador” de estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje.

Titulo : Estrategias de Innovación en Educación Superior
Autor : Begoña Gros Silvat
Institución : Universidad de Catalunya
Año : 2004

Conclusiones

- Los procesos de innovación de las organizaciones no resultan sencillos, ni siquiera en las universidades con pocos años de vida, como es el caso de la UOC. La cultura universitaria ha estado muy centrada, en los últimos años, en la obtención de buenos resultados de investigación académica. La evaluación y acreditación del profesorado se fundamenta, básicamente, en las contribuciones realizadas en publicaciones de impacto en los diversos sectores académicos. Por su parte, las iniciativas del profesorado relacionadas con la mejora de la docencia y la transferencia de conocimiento están mucho menos valoradas por las agencias de acreditación. Este es el motivo por el que las estrategias de innovación en el terreno de la formación, aunque sean impulsadas en el interior de cada universidad, precisan también de una valoración externa dentro del sistema universitario. Estamos convencidos de que sin innovación las

universidades no podrán situarse, diferenciarse y complementarse de forma adecuada.

2.2. Base teórica

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El impetuoso desarrollo que ha experimentado la ciencia y la técnica fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo pasado, ha sido de gran preocupación por parte de diferentes estados para la preparación de profesionales capaces de enfrentar el reto actual.

Cada vez más se hace necesario que los maestros y profesores conozcan más de la psicología del aprendizaje o sea, estamos necesitados de herramientas psicológicas para un mayor éxito de nuestro trabajo, se profundiza y se trata de perfeccionar la formación y superación de los profesores en el sentido de lograr un aprendizaje en los alumnos más flexibles, abiertos y creativos; existe pues la necesidad de la declaración de nuevas estrategias de aprendizaje que logren una acción transformadora y consciente en los estudiantes.

La problemática del aprendizaje es un tema necesario y siempre presente en la Psicología y la Pedagogía; en correspondencia con ello diversas teorías y autores han enfocado desde distintos puntos de vista el aprendizaje.

Además de abordar su conceptualización, se han brindado diferentes alternativas para su desarrollo óptimo en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este problema tiene gran vigencia pues durante años no fue priorizado el análisis del proceso de aprendizaje al tener solo en cuenta la enseñanza, la preocupación se centró solo en la actividad del maestro y no en la actividad del alumno.

En realidad el aprendizaje, como todo fenómeno subjetivo, posee un carácter complejo y susceptible de ser analizado desde diferentes puntos de vista o enfoques, ya que el hombre, por su propia plasticidad, es capaz de aprender de múltiples y variadas formas. No existe una única vía de asimilar o interiorizar los conocimientos y las habilidades, pretender algo así es despojar de complejidad a este fenómeno y esquematizar su análisis.

La proliferación de varios enfoques o concepciones teóricas y metodológicas sobre el aprendizaje dan fe de esta situación. Precisamente, el objetivo de este trabajo es someter a análisis crítico a algunas de las concepciones más relevantes en la actualidad sobre este problema, con el fin de extraer lo más valioso de cada una y tratar de aplicarlo creadoramente a nuestras condiciones

socio-educativas. Se intentará en todo momento la mayor generalización posible para evitar análisis particulares, pues es imposible ser exhaustivos.

Los diferentes estudios han enfocado el papel protagónico del maestro para lograr los objetivos anteriores; este aspecto se ha convertido en un aspecto teórico práctico de gran importancia ya que además de conocer la teoría debemos preocuparnos cómo hacer el proceso más perfecto, más acabado.

El profesional de la educación requiere de un auto perfeccionamiento constante de su labor, por ello es imprescindible incorporar elementos psicopedagógicos a la misma. Se requiere la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje y favorecer un aprendizaje creativo-vivencial en los futuros profesores. Esta tendencia debe conducir a un autoaprendizaje permanente del profesor.

A la escuela contemporánea le caracteriza aún una actividad que ha sido dirigida fundamentalmente a la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades, conductas y valores, pero no siempre se ha tenido en cuenta la posibilidad que brinda de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y de su potencial creativo a través del carácter productivo de las actividades y el sistema de comunicación entre otros, llevando a los estudiantes a implicarse en su propio proceso de aprendizaje.

¿Por qué hablar de la educación centrada en el estudiante?, ¿es posible hablar de un sistema pedagógico, de la educación no centrada en el estudiante?. Si no está centrado en el estudiante, ¿dónde podría estar centrado?

Así pues, parece obvio que todo sistema educativo debería, primero que nada, tomar como punto de partida y como objetivo al alumno; sin embargo, el descuido de lo obvio en el planteamiento de un problema nos lleva a buscar soluciones donde no las hay, lo cual muchas veces tiene proyecciones increíblemente funestas, a medida que se avanza en la búsqueda de una respuesta. Nuestro sistema educativo, por las paradojas teóricas y prácticas con que en todo momento nos confronta, parece haber descuidado la más evidente de las premisas: que la educación debe tener en cuenta, antes que nada, el aprendizaje del alumno.

Por ello, tal vez la teoría, el método y la práctica educativas nos resulten frecuentemente insatisfactorias y volvemos los ojos al educador, al psicólogo, y al sociólogo en busca de una fórmula nueva que dé a nuestra enseñanza y a los esfuerzos invertidos en ella la eficacia que con tanto ahínco deseamos.

El sistema pedagógico conocido como educación centrada en el estudiante representa una revaloración de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, que es producto de la observación y la investigación sobre las paradojas del sistema educativo vigente, con toda su riqueza y sus enormes limitaciones.

¿Cuáles serían estas paradojas, estas contradicciones que manifiestan las incongruencias de nuestros sistemas pedagógicos a todos los niveles de la enseñanza y particularmente, a niveles superiores, preuniversitarios y universitarios?

1. Los profesores universitarios suelen compartir la convicción (o el prejuicio) de que la desconfianza en el estudiante, muchas veces justificada, producirá en éste hábitos de honradez y empeño por aprender, de confianza en sí mismo para adquirir nuevos conocimientos que lo capaciten para llegar a ser un profesional competente. Paradójicamente, pensamos que guiando, dictando, vigilando y sancionando (aunque no sea más que con las calificaciones), actitudes que indiquen al alumno al engaño a deslealtad, formaremos profesionales deseosos de adquirir nuevos conocimientos, honrados, rectos y más interesados en el éxito real de su trabajo que en las apariencias.
2. Muchas veces, el profesor equipara la satisfacción que siente con sus programas y con sus métodos de enseñanza al aprendizaje que, de hecho, se da en el alumno. Sin confesárselo abiertamente, el profesor razona así: me siento satisfecho con lo que enseño y cómo lo enseño; luego, el alumno aprende. El único índice de calidad en la enseñanza es el grado de aprendizaje que, de hecho, se da en el alumno. Un profesor será más o menos apto como tal según aprendan más o menos sus alumnos. ¿Es enseñar la meta del proceso educativo, o bien el que los alumnos aprendan, y aprendan no como entidades anónimas o como miembros de un grupo, sino como personas e individuos distintos cada uno y en colaboración con los demás?
3. Con frecuencia en forma indirecta o aun abiertamente, se exige al alumno un sometimiento continuo no sólo al contenido y secuencia de las enseñanzas del profesor, sino también a la forma y métodos de enfocar las ideas y la práctica. El alumno, por conveniencia o por deseo de sobrevivir, aprende a bailar a la música que sólo el maestro tiene derecho a tocar. La toma obsesiva de apuntes es un síntoma de este sometimiento que el maestro, explícita o sutilmente, favorece. Lo más interesante es que, al mismo tiempo, el maestro espera que sus alumnos sean creativos, tomen iniciativas propias, y más todavía, se siente con derecho de exigir a los profesionales, producto del sistema educativo, que investiguen, revisen y diseñen nuevos enfoques y métodos. A través del sometimiento pasivo, se educa para la creatividad y la iniciativa responsable.

4. Los sistemas pedagógicos ponen tal énfasis en los exámenes y las calificaciones, que honradamente cabe preguntas si no se está midiendo con las pruebas la habilidad para pasar exámenes, más que conocimientos suficientemente asimilados. Consciente e inconscientemente, el alumno aprende durante el curso a pasar el examen, más que a integrar sus conocimientos y a disfrutar de ellos. Las estrategias de "pase" varían en honradez, desde la copia directa hasta la memorización superficial, instrumento para pasar, sin raigambre ni significado ulterior.
5. Es lamentable que el maestro mismo llegue a creer que es capaz de evaluar los conocimientos de sus alumnos a través de los exámenes, con frecuencia carentes de validez y de confiabilidad elementales. Qué difícil es traducir el fenómeno conocimiento a una escala numeral. Sin embargo, el maestro llega a sentirse capaz de evaluar "objetivamente" a sus alumnos en centésimas de unidad, y da calificaciones de 7.59. Pero lo más lamentable de todo es que los alumnos llegan a creer a su maestro y a evaluarse a sí mismos en términos de las calificaciones que éste da. En realidad, no se les deja otra salida. ¿Es ésta la mejor escuela para desarrollar un sano sentido de autocrítica y de evaluación objetiva de méritos y conocimientos que se supone que son las metas más nobles del proceso educativo?
6. ¿Es la educación superior, el producto de la acumulación de conocimientos profesionales? Tal vez muy pocos maestros estén de acuerdo con que lo es; sin embargo, en la práctica, las clases, conferencias y seminarios que imparten los maestros parecen tener como objetivo la transmisión escueta de la información accesible y pocas veces invitan a la reflexión personal, a la controversia y a la investigación.

Curiosamente, en teoría, al maestro le interesa que sus alumnos utilicen al máximo sus recursos, desarrollen hábitos mentales de crítica e investigación y sepan dónde encontrar las mejores fuentes de información profesional; sin embargo, en la práctica, el maestro se conforma con transmitirles información desnuda, generalmente árida y obsoleta.

Estas y otras paradojas ineludibles del sistema educativo dan pie a un nuevo planteo del sistema pedagógico, a la luz de su objetivo primario aceptado por cualquier programa educativo, independientemente de la teoría filosófica y psicológica que lo sustenten.

Este objetivo primario podría formularse así: la meta del proceso educativo es el aprendizaje máximo de cada alumno en función de su desarrollo integral, como persona humana distinta de todas las demás, como profesional en el área de su especialidad, y como miembro constructivo de una sociedad de hombres, de la cual se beneficia y a la cual sirve con el ejercicio responsable de su libertad.

Un planteamiento como éste invita a nuevas reflexiones sobre el proceso de aprendizaje, no sólo a nivel superior, sino también a todos los niveles.

El aprendizaje humano, como creciente proceso de individualización, debe ser considerado como diferente en cada persona. Si todos somos distintos por nuestras características fisiológicas, temperamento, carácter, medio en que vivimos, historia, condicionamiento y experiencias, la organización del campo perceptual en cada uno de nosotros es diferente, pues es producto de la conjugación característica de todos estos factores diversos en cada individuo.

Sin descuidar las hipótesis generalizables, la ciencia pedagógica no puede perder de vista al individuo, a riesgo de desfigurar su identidad y bloquear su crecimiento y el aprovechamiento de sus recursos.

De todas estas reflexiones se puede formular la hipótesis de que no existe el mejor método para impartir conocimientos, sino tantos métodos distintos como alumnos participen en un programa de aprendizaje que para cada alumno sería el mejor, y que la función del maestro consiste en estimular y ayudar a cada estudiante a descubrir su propio método.

La experiencia de la mayoría de nosotros podría confirmar esta hipótesis. Si recordamos aquello que hemos aprendido bien, que ha pasado a ser parte de nosotros mismos, constataremos que ha sido aprendido a nuestro modo, a nuestro paso, y congruente con lo que somos, podemos y nos interesa. En consecuencia, el profesor tendría como función principal estimular y facilitar el aprendizaje más significativo y más congruente con la personalidad de cada alumno, y sólo como función secundaria, aunque muy importante también, la transmisión de conocimientos.

Tal vez no sería factible este enfoque distinto de la misión del maestro si éste no pudiese revisar sus propias actitudes frente a las personas que son sus estudiantes. ¿Son sus relaciones con ellos antagónicas, más que cercanas y amistosas?, ¿están caracterizadas por desconfianza mutua, más que por un deseo de colaboración?

Con frecuencia el maestro se vuelve más desconfiado y exigente cuando se siente menos capaz de estimular el interés y el entusiasmo de sus alumnos por lo que enseña. A veces, siente miedo a que conozcan lo que es y vale como maestro, y prefiere mantener una imagen que, en el fondo, sabe que no es honrada. En función de este miedo, mantiene a los alumnos lejos de él. Por su parte, ellos harán lo mismo para mantener sus propias imágenes, puesto que no es generalmente lo que decimos, sino lo que somos, lo que más influye en los demás.

¿Son las posturas del maestro dogmáticas e incontestables o él se muestra abierto al análisis, la investigación y el diálogo?

Tal vez, cuanto más inseguro se siente el maestro de lo que puede y sabe, tiende a ser más autoritario y rígido. Probablemente, el profesor que sabe es el que está más abierto al diálogo y también es más tolerante con la ignorancia de los demás. El maestro más seguro de sus conocimientos suele impartirlos sin hostilidad, con frecuencia pone en tela de juicio sus propias conclusiones e investiga y analiza con mayor honradez.

¿ Qué piensa el maestro de sus propios métodos de evaluación ?, ¿ los considera objetivos e incontestables?, ¿ cree que sus calificaciones describen objetivamente el aprovechamiento de alumno ?, ¿ reprueba a la mayoría ?, ¿ pasan todos con él ?, ¿ considera que el éxito de su programa depende de lo que enseña, o más bien, y sobre todo, de lo que sus alumnos aprendan ?

Recuérdese que un índice bastante objetivo para evaluar la labor didáctica es el promedio de calificaciones del alumno. La misión del maestro no se reduce a informar y transmitir adecuadamente, a su criterio, los conocimientos, sino a que sus alumnos, cada uno de ellos, aprendan lo más posible. El profesor no es un técnico, sino un maestro; no es un informador, sino un educador.

Utilizar, como único criterio para evaluar el aprendizaje del alumno, el examen final o los exámenes parciales, puede privar a aquellos de la oportunidad de evaluarse con honradez y creciente objetividad. Un convergente criterio de evaluación que considere tanto el punto de vista del profesor como del alumno, estaría, probablemente, más cerca de la objetividad. Por otra parte, el ejercicio de la autoevaluación educa el juicio del alumno, y lo previene contra el vicio, más lamentable del sistema educativo: el autoengaño y el engaño para pasar.

Cuando aludimos a enseñanza debemos dejar claro su diferencia con "dar clases". Un maestro puede haber estado dando clases por más de treinta años y nunca haber enseñado, pues enseñar supone trazar acciones intencionales y conscientes para propiciar aprendizajes.

Por su parte el aprendizaje supone, fundamentalmente, el logro de modificaciones en las conductas, las capacidades y las actitudes de los sujetos. De ahí que cuando trabajamos en función de que los alumnos modifiquen su conducta y deseamos constatar esa modificación en la conducta observable, sin atender a lo que sucede al interior de la mente del alumno, estamos logrando un aprendizaje parcial, para determinado propósito, pero no podemos asegurar que estamos logrando aprendizajes integrales.

Esta forma de proceder en función de un tipo de aprendizaje constituyó una variación de la Escuela Tradicional se tenía una base teórica informacionista cultural, pero no constituyó una variación esencial pues se continuaba con un adiestramiento de la memoria, pero en realidad no se trata de excomulgar

este modo de actuación, pues como se verá, todo modelo pedagógico tiene ventajas y desventajas y todos pueden en determinado momento servir de base para inspirar determinado momento de la práctica educativa en el aula, en dependencia de lo que se desea enseñar. De lo que se trata, entonces, es de retomar la palabra "tránsito" atendiendo a la dialéctica entre lo viejo y lo nuevo.

Principales teorías del aprendizaje

Acerca de la teoría psicológica del aprendizaje diremos que es una temática central en la Pedagogía, en la psicología y en el desarrollo histórico de estas ciencias.

Las tendencias de las teorías psicológicas del aprendizaje han sido y son variadas, todas han tratado de dar respuestas científicas a cómo transcurre este proceso tan complejo, y también han propuesto diferentes estrategias didácticas de cómo desarrollar el mismo en el ámbito institucional; con un acercamiento a la vida cotidiana como preparación de niños y adolescentes para su mejor desempeño social.

La presentación de las diferentes teorías del aprendizaje recoge desde las más tradicionales hasta aquellas que pueden considerarse renovadoras, en nuestro caso que conduzcan al desarrollo de la creatividad.

Pueden citarse entre ellos:

- Teorías asociacionistas, de condicionamiento. (Representantes: Watson, Thorndirte, Skinner).
- Teorías de la Gestalt y la Psicología fenomenológica. (Representantes: Kafka, Kohler, Maslow, Rogers).
- Psicología genético-cognitiva. (Representantes: Piaget, Bruner, Ausubel).
- Psicología genético-dialéctica. (Representantes: Vigotsky, Luria, Rubinstein).
- La teoría del procesamiento de la información. (Representantes: Gagné, Simón, Pascual Leone.).

Esta clasificación responde a dos criterios fundamentales:

- El aprendizaje analizado como un proceso de asociaciones de estímulo-respuesta.
- El aprendizaje como un proceso de conocimiento de comprensión de relaciones, la construcción del conocimiento, condicionadas por el medio. Las teorías asociacionistas explican el proceso de adquisición, retención, extinción y la transferencia del aprendizaje.

El conocimiento clásico desde Pavlov hasta el de Thorndirle, Skinner explican el reforzamiento positivo, negativo, el castigo y otros que indiscutiblemente explican aspectos del proceso de aprendizaje. Estas teorías han tenido una repercusión didáctica amplia, la cual incluye algunas tendencias actuales.

La Psicología de Gestalt, con sus representantes brindó una explicación al aprendizaje referida a que es un proceso que permite la reacción individual a significado que presenta en situaciones concretas, no es una reacción mecánica como el conductismo clásico sino que es una percepción subjetiva a estímulos de su campo vital. Se asume la importancia del significado, su relación con la motivación como motor impulsor del aprendizaje.

El principal y eminente representante de la psicología genética Jean Piaget diseñó una teoría estructurada, fundamentó lo que hoy constituye el sustento teórico de diferentes sistemas educativos para la comprensión más precisa del aprendizaje. Sus principales postulados con relación al aprendizaje se declaran en:

- El aprendizaje constituye una adquisición como resultado del intercambio con el medio. El aprendizaje mediatizado por estructuras reguladoras. Es un resultado genético por interactuar con el medio. Abordan que se construyen los conocimientos. Procesos que ocurren: acomodación, reformulación y elaboración de nuevas estructuras en equilibrio interno por estimulación del medio.
- El conocimiento es una elaboración subjetiva del medio.
- La actividad desempeña un papel en el proceso de aprendizaje.

Una de las teorías de aprendizaje con gran divulgación es el **Aprendizaje significativo de Ausubel**, referido cómo el proceso de aprender se requerirá de partir de lo que el alumno sabe, el material debe ser suficientemente significativo para él.

El aprendizaje desde las posiciones de Ausubel debe vincular lo aprendido con las nuevas ideas y conceptos. Sus premisas parten de las dimensiones lógica, cognitiva y afectiva. Según Ausubel el material aprendido requiere de esta significatividad.

Las posiciones teóricas del aprendizaje bajo la óptica de la Psicología Materialista-Dialéctica han sembrado pautas en las investigaciones contemporáneas, partiendo de los brillantes postulados del eminente científico L. S. Vigotsky, y continuada por sus seguidores Luria, Leontiev, Rubinstein, Golperia, Talizina y otros.

L. S Vigotsky con su enfoque histórico cultural aborda la relación existente entre la instrucción y el desarrollo. El proceso de aprendizaje es instrucción, es desarrollo; se produce en un proceso de interiorización del aspecto social-individual, de lo interno y lo externo.

En la teoría de L. S Vigotsky se distingue su magistral concepto de Zona de desarrollo Próximo (Z. D. P) es según sus citas " hallar la distancia entre el nivel real de desarrollo del niño, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz."

La teoría del procesamiento de la información, parte de una proyección del aprendizaje contemporánea, un representante es Gagné, quien preconiza que

aunque pueden existir varios tipos de aprendizajes, resulta el de conceptos, principios y solución de problemas, que caracterizan a la enseñanza y que conducen al desarrollo de la inteligencia. La esencia de estos teóricos se centra en explicar la conducta cognitiva del hombre procesando información, es activo en su recepción, transformación y utilización, es una perspectiva cognitivista.

A manera de síntesis se observa en la literatura psicológica y pedagógica la existencia de disímiles enfoques sobre el aprendizaje, la proyección didáctica debe incluir las direcciones siguientes:

- Enfoque integral del proceso de aprendizaje.
- Vínculo con las situaciones prácticas de la vida, en una interrelación de lo cognitivo-vivencial.
- Caracterización particular, específica del aprendizaje escolar, con un enfoque de prepararlo para la vida y para su desempeño creador en su mundo social.

La Concepción Neo conductista.

Dentro de la multitud de variantes que ha tenido el Conductismo, es la concepción sobre el aprendizaje de B. Skinner la que más impacto ha tenido en el mundo, y especialmente en América Latina. Por tanto, en ella focalizaremos la atención en este caso. La concepción skinneriana es conocida como la teoría del condicionamiento operante porque, a diferencia del condicionamiento clásico, que se basa solo en conductas respondientes, es en la propia acción u operación donde se produce el aprendizaje, entendido este como la apropiación de conductas. Por conducta se concibe todo aquello que hacemos para producir un cambio en nuestro mundo externo (Colectivo de Autores, 1996).

Esta concepción parte de rechazar los enfoques pasivos, memorísticos e intelectualistas sobre el aprendizaje, por lo que destaca el carácter activo que debe tener el mismo. Como todo buen conductista B. Skinner desecha toda intención subjetiva en el análisis científico del problema y adopta la comprensión de "caja negra". Propone estructurar el proceso de estudio sobre la base de la experiencia y que la investigación psicológica tiene que estar al nivel de la descripción funcional de los hechos observados (Danilov, M. A y M. N. Skatkin (1978).

Tiene como antecedentes un fuerte trabajo experimental con animales y personas al suponer el autor que los mecanismos de aprendizaje son los mismos. La obra de B. Skinner es muy popular y esta ampliamente divulgada por lo que es innecesario detallarla.

De esta teoría es interesante destacar la precisión que exige del proceso de enseñanza en cuanto a su contenido y al sistema de reacciones conductuales que deben producirse en el educando con la determinación de las habilidades específicas, con sus correspondientes acciones y operaciones. Los objetivos

se redactan en función de lo que el alumno hace (acciones), o sea, en términos de aprendizaje y de su proceso antes del resultado final, por lo que esta categoría didáctica adquiere carácter rector dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Danilov, M. A y M. N. Skatkin).

Constituye una postura muy práctica sobre el aprendizaje, que no se complica con disquisiciones teóricas complejas, con salida directa a la práctica educativa y con resultados palpables en lo que el estudiante debe saber hacer. En asignaturas eminentemente prácticas, como por ejemplo, de la enseñanza técnica y profesional, son muy evidentes sus aportes.

Una arista importante de dicha teoría es la enseñanza programada, la cual floreció en la década del 60 y con el auge de la computación ha vuelto a popularizarse; a veces de forma inconsciente los profesores confeccionan programas de computación para la enseñanza de forma totalmente empirista por desconocer los principios de este tipo de enseñanza.

Las cuestiones relativas a los principios de la enseñanza programada se encuentran bien delimitados y divulgados en la literatura científica contemporánea, solo se destacarán a continuación algunos elementos de aplicabilidad a nuestras condiciones:

- ✓ Permite una mayor explotación de los medios de enseñanza que utiliza (computadora personal y libros de texto).
- ✓ Individualiza más el proceso de aprendizaje de acuerdo con el ritmo de cada alumno.
- ✓ Obliga a una estructuración lógica del contenido de estudio con un enfoque deductivo.
- ✓ Activa el proceso al exigir del educando una mayor participación en el mismo y convertirse en sujeto de aprendizaje.
- ✓ Estimula el desarrollo de hábitos y habilidades relacionados con el contenido de la enseñanza.
- ✓ Facilita el vínculo con situaciones de la vida y con la formación profesional.
- ✓ Provoca una mayor motivación hacia el aprendizaje.
- ✓ Las limitaciones que tiene esta concepción son:
- ✓ Minimiza el papel del maestro como elemento educativo esencial en el aprendizaje.
- ✓ No se preocupan por conocer como esos conocimientos, hábitos y habilidades se estructuran en la personalidad (antiteoricismo positivista).
- ✓ No se utiliza al grupo como dinamizador del aprendizaje individual.
- ✓ Limita el aprendizaje a conductas observables.
- ✓ No estimula el desarrollo del pensamiento teórico ni de la creatividad.

La teoría de las acciones mentales.

Esta teoría de la formación por etapas de las acciones mentales es considerada hija legítima de la psicología soviética porque se sustenta en el enfoque de la actividad, al considerar el proceso de estudio como un tipo de ella, en la que el alumno se implica activamente en el acto de aprender. Concibe el estudio como un "proceso de asimilación por los alumnos de distintos tipos de actividad humana y, por consiguiente de las acciones que las realizan" (Danilov, M. A y M. N. Skatkin).

Es necesario precisar que esta concepción no surge como una teoría de la enseñanza, sino como una comprensión teórico-general que intenta explicar el desarrollo ontogenético de la realidad psíquica, o lo que es lo mismo, la asimilación por el hombre de la experiencia histórico-social, donde se refuerza el carácter activo del sujeto. Por tanto, es la concreción para el aprendizaje de un enfoque teórico-general de la psicología. Desde el punto de vista experimental ha tenido una fuerte y sistemática aplicación, sobre todo en la enseñanza de las ciencias exactas y naturales y de idiomas extranjeros, lo que le ha conferido no solo rigor científico sino también le ha facilitado su generalización en la práctica escolar. Es una concepción bastante divulgada a través de diferentes vías, por lo que es bien conocida en nuestros medio educativo y no es necesario entrar a detallarla. Sin embargo, es prácticamente desconocida o ignorada en el mundo occidental y en América Latina.

Como fuentes teóricas se nutre de la teoría cibernética y la teoría general de la dirección, al introducir términos tales como objeto de la dirección, estado de partida, enlace de retorno, regulación del proceso, etc., así como del Conductismo en cuanto a la búsqueda de la objetividad en la psicología y la dirección al estudio de la conducta del hombre (Danilov, M. A y M. N. Skatkin). también presenta influencias de las concepciones de B. Skinner en cuanto a que se puede aprender una conducta solo realizando esta conducta, la acción solo se puede asimilar actuando (carácter activo de la enseñanza).

Como conceptos claves están los de actividad, acciones, operaciones, habilidades y una serie de etapas para explicar el proceso de formación de las acciones mentales. Constituye una teoría de un riguroso orden lógico, de relativamente fácil aplicación a la enseñanza y que estimula el desarrollo del pensamiento algorítmico en el aprendizaje de conceptos científicos por parte de los estudiantes. Sus autores y defensores pretendieron convertir esta concepción en la máxima y óptima explicación del aprendizaje humano e intentaron generalizarla a todas las enseñanzas y llegó a convertirse en la teoría oficial de los planes de estudio C para los ISP cubanos.

Además de sus valores, presenta también limitaciones, no ha podido ser aplicada con éxito en la enseñanza de las ciencias sociales y humanísticas, con excepción de idiomas extranjeros, al no ser posible trabajar con conceptos científicos que tengan el nivel de formalización y algoritmización de las ciencias exactas y naturales.

Aunque el concepto de comunicación no está ausente en esta teoría, no posee la posición clave que merece como categoría central, junto con la de actividad (principio de la unidad de la actividad y la comunicación) No reconoce ni le confiere a los procesos afectivos una importancia capital en el proceso de aprender, junto con los componentes intelectuales (lógicos) que tanto enfatiza (principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo).

Su fuerte compromiso con el enfoque de la actividad le ha llevado a considerar al alumno como objeto de enseñanza y no como sujeto de la misma, así como que los conocimientos interiorizados son formas de actividad con una estructura similar a la externa. Precisa muy bien desde el punto de vista del que enseña que debe hacer el alumno, pero no queda claro desde la óptica del que aprende cómo se organiza ese conocimiento dentro de la personalidad. Quizás por eso se reafirma tanto como una teoría de la enseñanza y no como una teoría del aprendizaje. No tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y sus conceptos "acientíficos" como elementos importantes en el proceso de aprendizaje de los conceptos científicos.

A pesar de que parte del carácter activo de la enseñanza no explicita las vías para la estimulación y el desarrollo de la creatividad de los estudiantes.

Ofrece una visión homogénea del aprendizaje en los alumnos al proponer para todos la misma vía como etapas estándares, lo cual obvia el principio de la personalidad.

Desconoce el papel del grupo y de su dinámica interna como potenciador del aprendizaje individual (principio del carácter colectivo e individual de la educación).

La concepción humanista.

El modelo humanista atribuye gran importancia a la posibilidad de enseñar al hombre y subraya la reflexión, la argumentación, al razonamiento y la imaginación creadora en el proceso docente-educativo,

Las posiciones generales que sustenta esta concepción están referidas al rescate de la subjetividad, de la personalidad como lo más importante en el proceso pedagógico en su comprensión sistémica, activa y en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo del ser humano (enseñanza centrada en el alumno).

Es una postura optimista, con gran peso en los valores y creencias individuales, que responsabiliza a la persona en su condición de sujeto del aprendizaje, como activo organizador y desarrollador de su personalidad. El papel de la educación debe ser el desarrollo de personas que ejerciten plenamente sus posibilidades, que sean seguras, conscientes de si mismos, abiertos a la experiencia y creativos. Este enfoque hace que cambie el rol tradicional del docente y del alumno en el proceso de aprendizaje atendiendo a:

Desarrollar todo el potencial humano (habilidades, capacidades, conocimientos, etc., en la unidad de lo instructivo y lo educativo).

Atender a las relaciones humanas para conocerse más a sí mismo y a los demás

Educar a la persona en su totalidad (concepción holística del hombre), que permita el desarrollo de varias cualidades en su integridad.

Enfatizar en lo emocional, afectivo y motivacional como potenciador del aprendizaje.

Complementar la educación con la auto educación, al no solo aprender conocimientos sino como obtenerlos de manera independiente.

Todo ser humano posee potencialidades naturales para aprender. El aprendizaje se hace significativo para el educando cuando lo percibe como importante para sus propios objetivos, sin amenazas externas. El vínculo con la vida real facilita el aprendizaje, solo así será personalmente significativo y tendrá valor práctico. El alumno debe participar de manera responsable en el proceso de aprendizaje (aprendizaje participativo). La coacción o amenaza hacen fracasar cualquier intento de aprendizaje. La independencia, creatividad y confianza del alumno coadyuvan a un mejor aprendizaje (ambiente de libertad).

La no directividad del proceso de enseñanza es la clave del éxito en la educación. Todo esto plantea exigencias al maestro como facilitador de aprendizaje:

Crear un ambiente inicial favorable en la clase, de confianza.

No solo preocuparse por la calidad de los contenidos a impartir, sino por conocer las necesidades y metas de los alumnos.

Permitir que el alumno aprenda por si mismo con los recursos didácticos que sean necesarios.

Expresar el maestro sus ideas como un miembro más del grupo, ofrecerse como consejero o asesor útil al grupo y no como un ser autoritario que todo lo sabe.

Reconocer y aceptar sus limitaciones como persona.

Es obvio que este enfoque ha condicionado una forma novedosa de enseñar, a partir del rompimiento de los esquemas de concebir el proceso educativo, por lo que sus representantes han creado y desarrollado una cantidad considerable de técnicas participativas que activan la labor de los alumnos en el aula y motivan más para el incremento de la eficiencia de dicho proceso, explotando a la vez su experiencia cotidiana (no científica).

Las limitaciones que presenta este enfoque son:

No reconocer que las peculiaridades y tendencias de la personalidad son resultado de la educación y de las condiciones socio-históricas, al concebirlas como elementos inherentes a ella por naturaleza propia.

Al enfatizar tanto en la individualidad de la personalidad, le restan valor a lo grupal en el aprendizaje. Es una concepción individualista de la enseñanza.

En su afán por estimular la libre expresión de la personalidad (auto actualización), debilitan el carácter dirigido que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, por lo que los objetivos quedan resentidos. Por su rechazo absoluto a los esquemas y algoritmos para aprender, han caído en posiciones demasiado ambiguas e imprecisas desde el punto de vista metodológico, el proceso queda muy abierto y con poco rigor lógico y científico.

El papel del maestro como conductor y guía del acto pedagógico queda relegado a simple facilitador del aprendizaje y su papel educativo esencial es limitado para permitir la libre expresión personal de los alumnos.

Niegan la existencia de objetivos sociales de la educación al plantear que son los estudiantes quienes deben proponerlos (Leontiev A. N., 1981).

Generalizan a todas las sociedades las condiciones concretas y enajenantes del capitalismo de los países desarrollados, en las cuales la educación es autoritaria y alejada de los intereses vitales de los alumnos.

Las teorías cognitivistas.

Este enfoque parte de ubicar a los procesos cognitivos (internos) como los esenciales en el proceso de aprendizaje, basándose en los resultados teóricos y experimentales de la psicología cognitiva, la lingüística, la antropología, las neurociencias y la computación, de forma tal que se ha ido conformando una comprensión sobre la cognición desde diferentes puntos de vista científicos (interdisciplinario). Las premisas teóricas más evidentes de este enfoque están en:

1. La Escuela histórico-Cultural (L.S. Vigotsky y sus seguidores).
2. La Escuela de Epistemología Genética (J. Piaget y sus seguidores).
3. El Enfoque del Procesamiento de la Información (semejanzas entre los programas de computación y los procesos cognoscitivos).

A partir de esta concepción se pueden plantear derivaciones pedagógicas para el proceso de aprendizaje:

Las sensaciones, percepciones, la atención y la memoria constituyen unidades vitales que procesan información, junto con el pensamiento. Las necesidades y motivos del que aprende condicionan que el procesamiento de la información (aprendizaje), posea un carácter activo en el sujeto. Las características ambientales (adultos-medio familiar-sociedad) son factores que facilitan o retardan el desarrollo cognitivo del alumno.

Para optimar el procesamiento de la información en el trabajo escolar se sugiere algorítmica el proceso de enseñanza-aprendizaje en la descomposición de los contenidos en elementos más sencillos y didácticos. Vincular los contenidos con la vida real y establecer relaciones con los conocimientos anteriores para motivar el aprendizaje y apoyarse en analogías. Cuando las personas encuentran información relevante para sí, tienden a interpretar activamente la misma y utilizar las estructuras de conocimiento previamente almacenadas y organizadas, lo que estimula la auto cognición (Pozo, J. I., 1990).

Los estudiantes van desarrollando estrategias de aprendizaje, las cuales constituyen una serie de operaciones cognitivas que el alumno lleva a efecto

para organizar, integrar y elaborar la información en su estructura cognoscitiva de la manera más efectiva posible. Son procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales que facilitan la adquisición, almacenamiento y aplicación de la información o conocimiento (Castellanos S, D. 2002)

Dentro del conjunto de autores que se agrupan alrededor de este enfoque, se encuentran los aportes de D.Ausubel y J.Bruner a la conceptualización del aprendizaje, los cuales son muy citados en la literatura especializada:

Teoría del aprendizaje significativo: (D.Ausubel)

Todo el aprendizaje en el aula posee dos dimensiones: dimensión repetición-aprendizaje significativo y dimensión recepción-descubrimiento. Ambos pueden ser significativos si el estudiante puede relacionar el nuevo material de aprendizaje con su estructura de conocimiento existente y que la tarea de aprendizaje en si sea potencialmente significativa para el estudiante.

Es importante concebir el aprendizaje como proceso: el estudio de la adquisición, retención y transferencia del aprendizaje. El aprendizaje significativo es aquel en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas esencialmente con lo que el alumno conoce, produciéndose una modificación de la información recién adquirida y en aquella con la cual se vincula. Supone una interacción entre la información nueva y las ideas preexistentes de la estructura cognoscitiva.

La inclusión es el proceso de vinculación de la información nueva con segmentos preexistentes de la estructura cognoscitiva del que aprende, el contenido esencial no se le brinda al alumno, sino que debe ser descubierto por el antes de incorporarlo a su campo cognoscitivo. Supone un proceso inicial de búsqueda y de reorganización de la información. Es esencial para la enseñanza del método científico y para las técnicas de solución de problemas. La transferencia consiste en moldear la estructura cognoscitiva del alumno de modo que se faciliten las experiencias de aprendizaje subsiguientes. Todo aprendizaje es afectado por la estructura cognoscitiva existente en el alumno y a la vez modifica dicha estructura lo aprendido.

Teoría del aprendizaje conceptual y por descubrimiento (J. Bruner).

Es típico del ser humano la categorización o la conceptualización, es decir, agrupar objetos, acontecimientos y personas en clases.

El alumno debe ser activo y capaz de asumir la dirección del proceso de formación de conceptos.

El ambiente y la cultura poseen gran importancia desde las primeras etapas del desarrollo.

El lenguaje es muy importante en la construcción de categorías y conceptos, la categorización de los objetos requiere de la existencia de palabras que las identifiquen.

El hombre es un ser que construye activamente su mundo de conocimientos, a través de su intercambio con el medio, la cultura y sus propias potencialidades, inteligencia, experiencia, disposiciones, etc.

El aprendizaje conceptual presupone el dominio de categorías, conceptos y los sistemas de codificación, los cuales están muy relacionados entre si.

El proceso de categorización conduce a la conceptualización. Los sistemas de codificación constituyen el resultado de una creciente conceptualización y generalización que permite la formulación de predicciones de tipos formales o intuitivos. Codificar equivale a generalizar.

El aprendizaje por descubrimiento es a la vez un objetivo de la educación y una práctica de la teoría de la enseñanza.

Una meta educativa es enseñar a pensar, a descubrir de manera que cada persona pueda continuar aprendiendo y relacionarse constructivamente a lo largo de toda su vida.

El descubrimiento consiste en la transformación de hechos o experiencias que se nos presentan, de manera que se pueda llegar mas allá de la información recibida. Reestructurar o transformar hechos evidentes, de manera que puedan surgir nuevas ideas para la solución de los problemas.

El aprendizaje por descubrimiento es el mejor medio para estimular el pensamiento simbólico y la creatividad del individuo.

Este aprendizaje estimula la mayor utilización del potencial intelectual, crea una motivación intrínseca, se domina la heurística del descubrimiento y ayuda a la conservación de la memoria.

Las técnicas para estimular todo aprendizaje son: enfatizar en los contrastes, estimular la formulación de hipótesis, tomar el estudiante conciencia de su capacidad para descubrir por si mismo, estimular constantemente la participación de todos los alumnos y cultivar el pensamiento intuitivo.

El enfoque constructivista.

Esta posición del aprendizaje humano posee mucha popularidad en el mundo académico y es muy utilizado como punto de partida en diferentes trabajos teóricos y prácticos sobre el tema. Constituye una derivación del enfoque cognitivo pero con peculiaridades que ameritan un análisis diferenciado.

Sus antecedentes teóricos se encuentran en (Álvarez de Zayas, R.M, 1997):
La teoría de la equilibración de J. Piaget: el equilibrio de las estructuras como ajuste progresivo a las estructuras del sujeto y de estas a aquellas.

La teoría de los constructos personales de Kelly: el hombre procesa (estructura) información como un científico y forma sus constructos personales para ordenar los hechos de la realidad y anticiparse a ella. El sistema de constructos personales le permite al hombre conocer e interpretar la realidad y actuar en ella.

La teoría de la asimilación de Ausubel: el sistema de conceptos organizados jerárquicamente que son representaciones que el individuo se hace de la experiencia sensorial. A través del proceso de asimilación se produce un incremento de la estructura cognoscitiva existente.

El aprendizaje acumulativo de Gagne: teoría sobre la jerarquización del aprendizaje, la formación de estructuras jerárquicas en orden creciente de complejidad. Formación de categorías de Bruner: procesamiento del mundo como proceso de categorización. La construcción social de L.S. Vygotsky: la función significativa y su sistema de signos como fundamentales para estructurar los procesos psicológicos y perceptivos. El desarrollo cognitivo se potencia con la convergencia de la acción y el lenguaje.

Adoptar un enfoque constructivista es concebir al individuo como explorador y codificador activo de la información. La pro positividad consciente es la base de la construcción humana que convierte al sujeto en responsable de su futuro (Álvarez de Zayas, R.M, 1997).

De modo que el alter nativismo constructivista es considerar al sujeto como un constructor activo y personal de la realidad a través de la elaboración e interpretación de ella, lo cual constituye una reacción a la explicación conductista del aprendizaje. A partir de ciertos principios o postulados básicos (constructos) va percibiendo, comprendiendo y construyendo el hombre la realidad y a la vez va categorizándola, describiéndola, interpretándola y adoptando decisiones.

Los fines pedagógicos no deben ser imposiciones dogmáticas, ni meras aceptaciones tradicionales, han de justificarse pedagógicamente y mantenerse abiertas a la crítica y al cambio. Son fundamentales la autodeterminación, la determinación y la solidaridad.

Los contenidos de los temas deben ser relevantes para los alumnos y que estimulen su independencia. Eliminar la falsa objetividad. La enseñanza y el aprendizaje es un proceso de interacción social entre enseñantes y alumnos.

En el transcurso de las interacciones con los objetos, las personas o los hechos el individuo construye una realidad de ellos. Esta construcción mental guiara entonces las siguientes acciones con el objeto o con otros hechos.

El aprendizaje debe ser comprensivo, descubridor y dotado de sentido.
Planificar la enseñanza con arreglo a una escala de dificultad creciente y en colaboración con los alumnos.

La enseñanza debe tener en cuenta las ideas previas de los alumnos.
El papel del maestro es mediar en el proceso de construcción del aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes.

Para que tenga lugar el cambio conceptual es necesario que los alumnos expliciten sus ideas previas, se sientan satisfechos con ellas y encuentren que los nuevos conocimientos se muestran inteligibles, plausibles y fructíferos.

La secuencia didáctica de la enseñanza debe comprender las fases de orientación, explicitación, reestructuración, aplicación y revisión de ideas.

Los alumnos poseen concepciones alternativas al conocimiento científico en diferentes grados de articulación, las cuales están ampliamente extendidas y se muestran resistentes al cambio.

El aprendizaje es un proceso personal en la producción del conocimiento, no solo intelectual. Proceso activo que favorece la adquisición de un tipo de razonamiento científico. En este proceso actúa como un científico, estableciendo hipótesis y tesis.

El conflicto cognitivo es una forma de aprender.

Lo que se aprende no se fija, se construye.

El conocimiento escolar no entra al estudiante como a un recipiente vacío, sino que este posee experiencias previas, desde las cuales organizar su propio aprendizaje.

El objetivo último del enfoque constructivista del aprendizaje es que el alumno llegue a construir representaciones absolutas del mundo a través de un proceso consciente de integración de la realidad, como resultado de la comparación consciente con las concepciones que ya posee (Coll, C. 1992).

Valoración:

Aunque su raíz cognitivista es evidente, trasciende este enfoque, pues refleja influencias del humanismo al enfatizar en la persona como sujeto activo del aprendizaje con un enfoque holístico.

También presenta influencias de la concepción sobre el aprendizaje social al destacar la importancia del momento interactivo no solo del maestro y del alumno, sino con otros estudiantes. Es evidente que un aprendizaje cooperativo es superior al individual, a partir de dos posiciones teóricas (Castellanos, D.; Grueiro, I. 1996).

La teoría del conflicto cognitivo: la existencia de divergencias moderadas constituye la variable determinante del desarrollo intelectual de los participantes en su grupo.

La teoría de las controversias conceptuales: en la controversia existe una voluntad de superar las discrepancias entre las ideas, creencias, datos, opiniones y puntos de vista. Si se resuelven positivamente pueden tener una influencia adecuada sobre la socialización, desarrollo intelectual y el aprendizaje.

Ha logrado diferenciarse e independizarse como enfoque alternativo del conjunto de concepciones cognitivas sobre el aprendizaje. (Castellanos, D.; Grueiro, I).

Su generalización a la práctica educativa permite hablar de la elaboración de una didáctica constructivista en la enseñanza de las ciencias. El criterio del maestro como simple mediador en el proceso de aprendizaje del maestro disminuye su papel como dirigente de ese proceso en la escuela.

Reafirma que la personalización de los conocimientos por parte de los alumnos constituye una senda esencial en el aprendizaje. Los objetivos sociales para la enseñanza y la educación quedan en segundo plano al sobrevalorar la participación democrática de los estudiantes en la determinación de los fines pedagógicos.

Es una visión con cierto matiz individualista por centrar al proceso de aprender solo en el sujeto y con influencias del idealismo kantiano por la primacía de estructuras mentales racionales y abstractas a expensas de una subjetividad histórica y social (Monereo, C. y otros, 1996).

No posee carácter homogéneo al enfoque, pues existen posiciones que desde dentro critican la atención preferente a las construcciones mentales que ocurren en la cabeza de los sujetos y muy poca a los intereses materiales, prácticos, sociales y propiedades objetivas de la situación (Monereo, C. y otros).

También se le critica que lo que se construye es histórico, libre de valores y las representaciones son universales, por lo que se aparta de la realidad social e histórica y no favorece cambios en dicho mundo social.

Reduce el desarrollo intelectual a un ejercicio puramente mental.

Esta posición crítica al constructivismo propone como alternativa la relación entre la construcción por parte de la subjetividad individual y la construcción social de la comprensión, pues los alumnos son el resultado de entornos socioculturales concretos y de épocas históricas que encarnan un tipo de valores que no solo llevan consigo conocimientos sino construcciones de la realidad y de si mismos, sobre la base de su experiencia sociocultural anterior. Estos constructivista llamados dialógicos argumentan que aprender es también un proceso social, comunicativo y discursivo (por el valor del diálogo).

Conceptualización del aprendizaje

Nuestra concepción teórica parte de los postulados de la posición de L. S. Vigotsky en su enfoque histórico cultural. Es por ello que debemos partir de la relación existente entre la instrucción y el desarrollo. El proceso de aprendizaje es instrucción, es desarrollo. Se produce un proceso interiorización del aspecto social-individual, de lo interno a lo externo.

Entre las diferentes definiciones de aprendizaje hay que valorar la del Dr. C. Diego González Serra, profesor titular del ISP Enrique José Varona cuando dice:

"Entendemos como aprendizaje la génesis, transformación y desarrollo de lo psíquico y del comportamiento que ello regula en función de la actividad, o sea, interacción del sujeto con su medio"

Según esta definición la esencia del aprendizaje consiste en surgimiento y modificación de los procesos psíquicos y del comportamiento tanto en la dimensión afectiva como cognitiva.

Se aprenden hábitos conocimientos habilidades capacidades pero también aptitudes, rasgos volitivos, emociones sentimientos. El estudio del aprendizaje se centra en la investigación de lo adquirido en virtud de la experiencia del sujeto, de su interrelación con el medio. La personalidad puede decirse es fundamentalmente un producto del aprendizaje desde nuestro punto de vista la concepción del aprendizaje es una función especial de la escuela ,y s psicopedagógico del aprendizaje produce diferentes transformaciones en el escolar , en su personalidad , esto quiere decir ,en su forma o modo de pensar ,sentir o actuar; modificaciones que se logren en el enfrentamiento activo del sujeto que aprende la realidad a través de una actividad que le proporciona rasgos relativamente estables de su comportamiento .

Así independientemente de que el aprendizaje es esencialmente un proceso psicológico por los cambios que se operan en la psiquis del sujeto, también debemos considerar sus fundamentos pedagógicos, dados por la estructuración de los diferentes componentes no personales del proceso

pedagógico (objetivo, contenido, medio, métodos, formas de organización de la enseñanza y evaluación, en función de lograr los cambios y modificaciones deseados en los alumnos, de garantizar su aprendizaje.

Resulta interesante considerar además las características del material de estudio que pueden incidir en el aprendizaje. Importancia especial adquiere el papel de los componentes personales en la actividad pedagógica: el alumno y el profesor, siendo necesario organizar el proceso sobre la base de considerar al alumno como centro de la actividad pedagógica, tomando en cuenta sus necesidades básicas en relación con el aprendizaje.

Esencialmente aprender significa:

- Entender mejor los conocimientos.
- Ser capaz de explicar y argumentar, proceder con sensatez y con orden en su quehacer y tener mejores habilidades para realizar tareas, y ante diversos problemas tener mejores recursos de indagación y búsqueda. Cuando su actividad es de influir y resolver la actividad. Se puede precisar que la diferencia entre el que aprende y el que no logra es:

Que el sujeto haya logrado o no mejores condiciones de entendimiento y se haya apropiado o no recursos para enfrentar adecuadamente los problemas que la situación impone. Se precisa pues, que el aprendizaje significa:

- Un proceso que consiste en hacer comprensible y explicable una situación problemática que inicialmente parecía trivial, plana e intrascendente.
- Disponerse con una actitud más analítica y crítica.
- Más habilidad y destreza.
- Una estrategia más eficiente ante los problemas.
- Reflexionar en el proceso que se ha protagonizado para tomar consciencia de la complejidad de la situación y de las condiciones personales para generar nuevas expectativas del conocimiento.

Aprender es hacer más significativo el papel del sujeto en situación de habla, de solución de problemas y de la realización de actividades para asumir críticamente y transformar sus relaciones de conocimientos con el entorno, es desarrollar el discurso explicativo de las diferentes actividades, expectativas y la voluntad de apropiarse de nuevos conocimientos.

Tipos de aprendizaje

Algunos estudiosos al abordar el tema lo hacen desde la óptica de "enfoques de aprendizaje", otros aluden a "modelos explicativos del aprender" o a tipos de aprendizaje. El acercamiento al problema podrá ser abordado desde una designación u otra, pero lo más importante no estriba en estas deliberaciones conceptuales, sino determinar en nuestra práctica pedagógica, qué tipos de

aprendizajes (generalmente debemos propiciar más de uno) se requieren en consonancia con el tipo o tipos de saberes que abordamos.

El análisis debe ir además, a favorecer el análisis sobre cuáles son las prácticas ocasionales, frecuentes o ausentes de nuestro quehacer en materia de tipos de aprendizaje, con el objetivo de buscar un accionar equilibrado y efectivo según situaciones concretas.

Sin temor a especulaciones me atrevería a asegurar que en dicho análisis veríamos que el tipo de aprendizaje repetitivo es el más frecuente, con su correspondiente fase de reforzamiento y búsqueda de éxitos a que se pretende arribar "de todas todas", lo que trae consigo, por lo general, la exhibición de éxitos aparentes, evidenciales más en las respuestas que deseamos que en un "proceso" que evidencia un aprendizaje real. Nada, que el alumno sabe multiplicar, pero no cuando debe hacerlo.

Lo más lamentable es que este tipo de aprendizaje repetitivo se extiende al trabajo con contenidos actitudinales, insertados en la formación de valores y con ello los maestros se convierten en "sermoneadores", cuyo sermón, por repetido, puede llegar a aceptarse, pero nunca comprenderse ni incorporarse a modos de actuación en la esfera valorar, hecho muy peligroso para los fines de educación preocupada por las proyecciones humanistas del hombre.

Ahora bien, sigamos describiendo el problema: el maestro que actúa de esta forma, no adopta deliberadamente estas posiciones que afectan el desarrollo cognoscitivo del alumno (recuérdese que se entiende por desarrollo cognoscitivo "los cambios que ocurren en el pensamiento, el pensamiento y la comprensión de los fenómenos). El maestro actúa propiciando un aprendizaje repetitivo, porque así nos enseñaron a enseñar" (por supuesto que debemos pues enfatizar en "enseñar a aprender").

Por todo lo expuesto haremos un recorrido, obligadamente sintético, sobre diferentes tipos de aprendizaje que pudo propiciar el maestro. Este recorrido tiene como objetivo condicionar un espacio de cooperación reflexiva alrededor del tema, con vista a enriquecer las acciones encaminadas a integrar los saberes escolarizados.

Nuestro recorrido abarcará:

- a) El aprendizaje según el conductismo.
- b) El aprendizaje comprensivo.
- c) El aprendizaje por descubrimiento.
- d) El aprendizaje como proceso constructivo.
- e) El aprendizaje como procesamiento de la información.
- f) El aprendizaje significativo por recepción.

El aprendizaje según el conductismo:

Este tipo de aprendizaje se sienta en la denominada "Ley del aprendizaje causal": el organismo intenta repetir aquellas acciones particulares que tienen una relación causal "aparente" con el resultado deseado (aunque los docentes sabemos que el mero ejercicio repetitivo bajo unas mismas condiciones no lleva a un progreso en el aprendizaje). Una característica esencial del conductismo en la enseñanza es que busca el fomento a adherirse a las respuestas deseadas para los estímulos apropiados, o sea, concibe el aprender en relación directa con la realización de la tarea, siempre asociado al resultado esperado. De ahí que motivación y expectativas fueran elementos esenciales para establecer conexiones con el aprendizaje. Veamos las implicaciones que se derivan de un modelo o tipo de aprendizaje según el conductismo para poder percatarnos de que si bien no hay que desterrarlo, el absolutizarlo como experiencia de aprendizaje puede acarrear serias dificultades en el desarrollo y maduración del estudiante. Implicaciones del conductismo en la instrucción y las relaciones enseñanza-aprendizaje.

1. El estudiante es un mero ejecutor de lo programado por el profesor.
2. No tiene en cuenta las conductas y los aprendizajes divergentes o relacionales (todos los alumnos deben llegar a éxitos por los mismos caminos y de manera taxonómica, o sea, a partir de una secuencia de pasos, tareas, categorías diseñadas y explicadas por el maestro, donde las representaciones relacionales que hace el alumno con otros campos de la realidad o las tentativas que va realizando sobre la base de errores para encontrar aciertos, son consideradas como desviaciones del tema o como pasos que obstaculizan el éxito deseado.
3. ¿Se centra en el almacenamiento de la información y no en su procesamiento. (Hay gran preocupación por "correr" detrás del programa enmarcado en un currículum oficial, para vencerlo, de manera tal que el alumno tenga acumulada la mayor cantidad de conocimientos posibles sobre los conocimientos que de manera fragmentada aparecen recortados en el marco de una asignatura. Tal almacenamiento se propone que después los alumnos puedan recordar y expresar esa información en diferentes actividades diseñadas artificialmente para la comprobación en la escuela.
4. Los aspectos de aprendizaje son planteados más bien en la búsqueda de una conducta operante (un operante es un conjunto de actos que constituyen la realización de un organismo al hacer algo, por ejemplo: levantar la cabeza, accionar una palanca, decir "caballo", etc. Se denomina así debido a que la conducta opera sobre el ambiente y genera consecuencias). El conductismo enfatiza en la conducta observable y sólo en ella y de acuerdo con esto define el aprendizaje como un cambio de las probabilidades de respuesta.

5. Resulta difícil transferir lo ejecutado a otras situaciones que no guardan mucha similitud con la que se creó como marco de aprendizaje, a diferencia de lo que ocurre con el aprendizaje comprensivo, como veremos más adelante. Como ya habíamos apuntado, no se trata de exacerbar las limitaciones del conductismo y desterrarlo de la práctica pedagógica, pues este tipo de aprendizaje en el cual el asociacionismo, los estímulos repetidos acompañados muchas veces por un aprendizaje de ensayo (prueba) -error del tipo "búsqueda a ciegas y éxito", representan momentos del aprendizaje y no oposición total al desarrollo cognitivo como muchas veces se ha afirmado. El problema no está en eliminar el aprendizaje conductista sino en saber determinar cuándo es apropiado el mismo y por sobre todo, no reducir las prácticas de la enseñanza a este tipo de aprendizaje.

El aprendizaje comprensivo:

El término comprensión se ha utilizado muy ambiguamente. Al igual que en el conductismo, el término está vinculado a la idea de asociación, pero no se opone a toda forma mecánica. Lo primero que un individuo tiene que hacer para que la situación o la información le resulte comprensiva es estructurarla, lo que a su vez implica realizar un análisis de los elementos que conforman la misma y relacionarlos con lo que ya conocemos, es decir, con situaciones precedentes. Lo que no se pueda relacionar, ya de hecho no se podrá comprender realmente. (Debe recordarse que relacionar no es simplemente informar sobre contenidos anteriores, como hacen frecuentemente los maestros). ¿Cómo se traduce lo que venimos diciendo a la práctica pedagógica?. Antes de propiciar el aprendizaje comprensivo el maestro debe conocer cuáles son las estructuras cognitivas precedentes que tienen los alumnos, sus creencias, sus preferencias, deseos, motivaciones, etc. pues para asimilar cualquier información nueva tiene que hacerlo en entrecruzamiento con mucha otra información que el alumno tiene, información escolarizada y no escolarizada que está influyendo y determinando su formación socio-cultural y el por qué él no es igual a los demás.

El profesor puede enfrentar a los alumnos a la comprensión de una situación, de un hecho, de un problema o de una información y debe tener presente que la comprensión de cualquiera de estas de estas formas no depende la estructuración de ellas mismas, sino de lo que sean capaces de sugerir al sujeto (de ahí la importancia de emplear un lenguaje sugerente como paso previo al desarrollo de la imaginación, la creación y la activación del pensamiento) En lo que hay que estar claros es en el papel activo del sujeto en el proceso de aprender, o sea, a diferencia del conductismo que concibe a los alumnos como "cerebros que hay que rellenar con la información que les falta, para que después puedan expresarla, el aprendizaje comprensivo parte de que el contenido (ya sea conceptual, procedimental o actitudinal) se reconstruye de

manera muy personal hasta llegar a formar parte de su propio bagaje de conocimientos.

Concluyendo no puede haber homogeneidad pues el aprendizaje comprensivo personaliza dicho aprendizaje y por eso es que puede ser transferido a otros problemas y conocimientos. Pero ni todos los aprendizajes se transfieren, ni todos tienen el por qué ser transferidos, es por ello que a transferencia del aprendizaje hemos dedicado un aparte dentro de este punto el aprendizaje comprensivo.

Para lograr un verdadero aprendizaje comprensivo, los maestros tienen que enseñar a los alumnos a hacer generalizaciones, esas generalizaciones son necesarias para "reunir" datos que requieren de memorización no mecánica, sino de una memoria comprensiva que es aquella en la cual intervienen las operaciones intelectuales. Una generalización es un enunciado o una comprensión de relaciones. Constituye un proceso mediante el cual se formula una idea o un concepto genérico a partir de haber discernido características de numerosos casos individuales.

Es indispensable, para ayudar a comprender, que no es de continuar "descargando" datos y nuevas informaciones, nos vayamos retroalimentando de como los alumnos van generalizando la información. Insistimos en que generalizar no es repetir lo que el maestro dijo, ni las preguntas que hacemos encaminadas a que resuman con sus palabras lo que dijimos. Generalizar es relacionar; se trata pues, de retroalimentarnos de como los alumnos van relacionando la información que van adquiriendo. Se trata en fin de enseñar a los estudiantes a pasar de los datos individuales a las generalizaciones (principios) y a utilizar dichas generalizaciones con el fin de interpretar nuevos hechos.

En este aspecto para comprender está relacionado con la finalidad es decir, el que comprende debe tener una meta y ver qué es lo que trata de entender. Para que el alumno se trace metas no basta con informarle cuáles son los objetivos que se persiguen, pues muchas veces esa información, oralizada, se ofrece al inicio de la tarea cuando el alumno no tiene ni tan siquiera una visión de conjunto de hacia dónde lo conducen

Por ello esos objetivos, expresados formalmente, no le dicen nada, y lo que es peor, no se cumplen. El trazarse metas está ligado a qué debes hacer secuencialmente, o qué debes tener garantizado para hacer tal cosa. El trazado de metas parte de niveles de ayuda que pueden estar en documentación bibliográfica, de consulta, en la eliminación de barreras gnoseológicas (de conocimiento), etc. Comprender la finalidad, que no es más que percibir el efecto utilitario de lo que se está comprendiendo, exige precisar la esfera de dicha utilidad. ¿Para qué te sirve esto que estamos haciendo?

Puede ser sólo un ejercicio de fundamento (son aquellos que adiestran para la solución o el desarrollo de actividades más complejas) puede servirte para llenar un vacío de información que luego necesitarás en determinada esfera, puede garantizarte el éxito en la realización de una tarea científica escolarmente diseñada, puede servirte para enriquecer tu cultura política, ideológica, etc. de manera tal que puedas mostrar competencia de actuación en cualquier acto social, etc.

Ahora bien, un estudiante que limita su comprensión a ver relaciones entre datos particulares para generalizarlos y apreciar su finalidad está mostrando una comprensión muy superficial y frágil. La comprensión total se logra cuando lo comprendido puede utilizarse productivamente, o lo que es lo mismo, instrumentalmente porque puede transferirse a otras situaciones.

Cómo se logra:

En torno a la transferencia del aprendizaje, uno de los principios de la enseñanza comunicativa alude "al desarrollo de habilidades más allá del aula". Esta es una aspiración de toda la educación formal, pero lamentablemente damos por sentado que toda la información que recibe el alumno en el aula y la práctica de determinadas habilidades ya garantiza que lo aplique a otras situaciones que se le presenten.

La escuela existe, en última instancia, para propiciar aprendizajes transferibles, pero la realidad nos dice que una gran mayoría de los contenidos que reciben en la escuela son olvidados y que el haberse ejercitado ampliamente en matemática, física o química, por ejemplo, no determina que puede resolver problemas matemáticos, físicos o químicos en condiciones diferentes a las de la escolaridad.

Y el problema está en que la transferencia de aprendizaje es un problema para la educación toda vez que no se logra automáticamente, sino que exige de determinadas condiciones para la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas condiciones se establecen a partir de definir qué es la transferencia de aprendizaje y cómo puede fomentarse más eficazmente esa transferencia.

La transferencia del aprendizaje se produce cuando el aprendizaje de una persona en una situación influye en su aprendizaje y su ejecución en otras, es decir, las estructuras cognoscitivas actuales se extienden a otros espacios internos y externos futuros en un individuo. Esta transferencia se realiza a través de generalizaciones, conceptos o estructuras cognoscitivas (conocimientos, capacidades, actitudes) desarrolladas en una situación y utilizadas en otra.

Debe aclararse que no toda generalización garantiza ya una transferencia, por eso resulta necesario determinar cómo la transferencia se logra de manera más eficiente, por ejemplo:

1. Cuando el alumno se da cuenta de que adquiere significados y capacidades que son aplicables en el aprendizaje y la vida.
2. Cuando el alumno está motivado para resolver nuevos problemas o abordar situaciones apoyados en experiencias anteriores.
3. Cuando los alumnos arriban a generalizaciones a partir de haber percibido los factores comunes en diferentes situaciones para luego comprender cómo puede usarse la generalización.
4. Cuando se propician variadas oportunidades para la transferencia a partir de variadas situaciones en diferentes campos del conocimiento.
5. Cuando el alumno puede descubrir relaciones por sí solo.
6. Cuando los alumnos comprenden muchas relaciones, principios o generalizaciones que sean útiles en una gran gama de situaciones.
7. Cuando la aprehensión de lo que se desea transferir va acompañada la estimulación en torno a determinadas actitudes y sistema de valores relativos a la vida y al progreso social.
8. Cuando los métodos de enseñanza y aprendizaje se conciben en función de las situaciones de la vida.

Todo lo expuesto no debe llamarnos a engaño: el aprendizaje comprensivo resulta necesario, pero aún no es el más comprometido con el "aprender a pensar".

El aprendizaje por descubrimiento:

Esta teoría del aprendizaje ha sido la que durante años ha fundamentado una práctica de enseñanza considerada progresista, la denominada escuela activa, que pretendía conectar la experiencia de aprendizaje escolar con la vida cotidiana del alumnado, su entorno físico y su ambiente social. Uno de los principales defensores de esta perspectiva fue el filósofo funcionalista americano John Dewey. En ella subyace la idea de que la enseñanza ha de basarse en la acción, en la solución de problemas cotidianos y en la creencia de que el niño y la niña sólo aprenden aquello que descubren por sí mismos, aquello que han de investigar. Este modelo se fundamenta en las aportaciones del propio Dewey sobre el proceso de pensar articulado en torno a una serie de fases de aprendizaje, que son al mismo tiempo grados del proceso didáctico y que tienden a seguir este orden:

- a. Conflicto entre los esquemas de actuación anterior y una nueva dificultad, lo que conlleva la motivación por el reto que supone la nueva dificultad.
- b. Delimitación de esa dificultad: definición del problema y fijación de una meta de trabajo.
- c. Desarrollo del inicio de posibles soluciones: primeras hipótesis.
- d. Desarrollo lógico de las consecuencias previsibles de este inicio de posibles soluciones: aplicación de una metodología.

- e. Aplicación de las posibles soluciones: verificación de las primeras hipótesis mediante las consecuencias prácticas (Coll, C., 1992).

La fundamentación psicopedagógica de este modelo la sintetiza (Silvestre O, M. 2001, uno de sus más relevantes críticos, al sostener que el empleo ocasional de técnicas de descubrimiento inductivo se justifica didácticamente cuando el alumnado se encuentra en la etapa definida por Piaget como de las operaciones concretas.

Cuando las tareas de aprendizaje adquieren otros niveles de complejidad y resultan menos familiares para el estudiante, el descubrimiento autónomo probablemente mejora la intuitiva intensificando y personalizando tanto lo concreto de la experiencia como las operaciones reales de abstraer y generalizar a partir de datos empíricos.

En los trabajos de (Silvestre O, M.) pueden encontrarse extensas reflexiones sobre este modelo de aprendizaje y sobre todo algunas de las críticas fundamentales al mismo. Estas críticas podrían sintetizarse como sigue:

- 1- El método inductivo, como estrategia de pensamiento para estudiar la realidad en el que se fundamenta el aprendizaje por descubrimiento, lleva, según (Silvestre O, M.) a la aceptación de principios tales como: el significado es producto exclusivo del descubrimiento creativo y no verbal; la capacidad de resolver problemas es el objetivo principal de la educación escolar; el adiestramiento en la comprensión del descubrimiento es más importante que el adiestramiento en la materia; todos los estudiantes deberían ser pensadores creativos y críticos... Sin embargo algunos autores han puesto de manifiesto que el método inductivo no es equivalente al método científico, el método "natural" de investigación tal como se mantiene desde este modelo con lo que quedan cuestionadas las implicaciones formativas del mismo. (UNESCO 1996)
- 2- Lo aprendido en la situación de descubrimiento no se transfiere siempre con facilidad a otras circunstancias y problemas de aprendizaje.
- 3- El descubrimiento exige una enorme inversión de tiempo para aprender conceptos y principios.
- 4- Puede ser útil para el alumnado en los primeros años de escolaridad, pero es poco provechoso para que estudiantes maduros cognoscitivamente, que ya dominan unos procedimientos y un vocabulario básico, puedan elaborar el contenido de una disciplina científica.
- 5- Si el individuo ha de descubrir todo lo que tiene valor como aprendizaje, esto significa que no se tiene en cuenta que el conocimiento procede de forma interrelacionada y requiere tener

informaciones previas que en su momento se harán significativas, es decir, el alumno las podrá utilizar cuando las circunstancias lo requieran.

- 6- Sin embargo, las críticas este enfoque no han impedido reconocer la importancia de algunos de sus planteamientos, sobre todo los que pueden contribuir a posibilitar o lograr un aprendizaje eficaz y que resultan de gran utilidad a la hora de planificar y abordar las situaciones de enseñanza. El énfasis que pone en la necesidad de que el enseñante descubra lo que el alumnado está en disposición de aprender, es decir, el momento personal y cognitivo que "vive" frente a los conocimientos para, a partir de él, planificar y desarrollar la enseñanza, y la consideración de que mediante la acción y no sólo mediante la verbalización, se pueda facilitar el aprendizaje de conceptos y procedimientos, son dos principios comúnmente aceptados en educación y que proceden de este modelo de aprendizaje.

El aprendizaje como proceso constructivo:

La visión constructivista del aprendizaje tiene su origen en el auge del enfoque cognitivo en la psicología contemporánea en general, y en los estudios sobre el desarrollo en particular. En lo referente al aprendizaje, la perspectiva constructivista sitúa su objetivo principal en el estudio de cómo los procesos de aprendizaje que se encuentran relacionados con la edad se vinculan estrechamente con las estructuras cognitivas del individuo.

Para la psicología y la epistemología contemporánea, la fuente del conocimiento no radica en los objetos (epistemología empirista) ni en el sujeto (racionalismo innatista) sino en su relación interactiva. Este interaccionismo es constructivo en dos sentidos: por un lado el sujeto construye un modelo de la realidad ajustado a sus modelos internos y, por otro, construye unos esquemas mentales que se adecuan a la realidad, realizando una progresiva diferenciación y reorganización de tales esquemas (Brown, A.L.1987).

Han sido sobre todo las aportaciones de Piaget "las que ha fundamentado esta concepción constructivista del desarrollo del conocimiento. El psicólogo suizo ha descrito, en su afán por explicar el desarrollo de la inteligencia lógica, tres tipos de actividades mediante las cuales los humanos se desarrollan cognitivamente en relación con el medio: la asimilación, la acomodación y la adaptación. La asimilación, en el sentido más amplio del término, es la acción del organismo sobre los objetos que lo rodean. Esta acción, que depende de las conductas anteriores referidas a los mismos objetos o a otros análogos, posibilita una valoración aproximativa de la nueva situación. La acomodación se refiere al hecho de que los seres vivos reaccionan a lo que les rodea, modificando el ciclo asimilador y acomodándose a ellos mismos, mediante la comparación de la nueva situación con las experiencias y estructuras que ya posee. La adaptación representa el equilibrio entre la asimilación y la

acomodación y permite la creación de una nueva relación de conocimiento. El contenido de estas actividades, que según este autor sigue una serie de estadios progresivos y de carácter universal, depende del estadio evolutivo de los individuos y de la riqueza del medio. Según la perspectiva constructivista de la inteligencia, cada fase del desarrollo se fundamenta en la precedente.

¿Qué supone este modelo de construcción del conocimiento en su explicación del aprendizaje? En términos piagetianos, los seres humanos conocen la realidad adaptándola a su esquema de asimilación y en dicha medida proceden a reconstruirla. Pero si solo se produjera un proceso cognoscitivo que asimilara la realidad a esquemas subjetivos, esto nos situaría en una concepción idealista de la adquisición del conocimiento. Por ello, parece imprescindible la utilización del proceso de acomodación que hace que nuestras construcciones simbólicas se adapten a las condiciones de la realidad. Cuando nuestros esquemas no se adecuan a la realidad que se intenta asimilar, el proceso de acomodación promueve la reconstrucción y la evolución de los mismos. Son los desequilibrios que se producen entre los mecanismos de asimilación y de acomodación los responsables del desarrollo cognoscitivo. Piaget y sus seguidores han fundamentado un constructivismo basado en la actividad adaptativa y operatoria de la inteligencia, de naturaleza auto estructurante y transformadora. Epistemología que sustituye la concepción del conocimiento como copia de la realidad por una construcción subjetiva que procede de la coordinación de las acciones ejercidas por el sujeto sobre el objeto.

Aunque Piaget no formuló una teoría del aprendizaje de manera explícita, sus estudios sobre la inteligencia y la epistemología genética, esto es, el estudio de la génesis de la adquisición del conocimiento, han aportado algunos principios de gran importancia para la planificación y puesta en práctica de la enseñanza. Los más relevantes para informar la toma de decisiones educativas son las siguientes:

1. La gran significación que las actividades sensomotrices de discriminación y manipulación de objetos tienen para el desarrollo de las actividades cognitivas superiores. Estas actividades, que solo se suelen tener en cuenta en la educación infantil, son las que posibilitan en gran medida el desarrollo posterior de las estrategias del pensamiento formal.
2. El papel del lenguaje como instrumento insustituible en las operaciones más complejas. Los niveles superiores de pensamiento exigen un medio de expresión, un "vehículo de transporte" que permita la variabilidad y reversibilidad operacional. El pensamiento formal se ve notablemente limitado sin este instrumento.
3. La significación de la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas. Los intercambios de opiniones, la comunicación de diferentes puntos de vista, son necesarios para superar el egocentrismo del conocimiento infantil y permiten el

distanciamiento que exige la conquista de la madurez intelectual. Sobre este tema existen importantes aportaciones de autores como Vygotsky (1878) en torno al papel de la socialización en los procesos cognitivos superiores y la importancia de la "zona de desarrollo próximo", es decir, la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad para resolver de forma independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial que se establece mediante la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en la colaboración con otro compañero más capaz. El adulto "andamia" o sostiene las consecuencias del niño forzándole a entrar en la "zona de desarrollo próximo" mediante el juego y la actividad verbal y enseñándole a conseguir el control de lo que va aprendiendo gracias a los intercambios interpersonales socialmente establecidos. La influencia educativa del adulto se ejerce mediante el establecimiento de unas pautas de interacción en las que sus intervenciones van por delante del nivel de competencia afectiva del niño. En este sentido, se ha desarrollado una interesante teoría de aprendizaje social, para explicar cómo se lleva a cabo el aprendizaje de actitudes, normas, valores, habilidades motrices, destrezas intelectuales, etc.

4. La distinción y la vinculación entre desarrollo y aprendizaje. No todo aprendizaje favorece el desarrollo. Es necesario tender a la integración de las adquisiciones, al perfeccionamiento y transformación progresiva de las estructuras y esquemas cognitivos de los individuos. La inteligencia es un instrumento general de conocimiento, el aprendizaje se refiere a conocimientos particulares.
5. La estrecha vinculación entre las dimensiones estructural y afectiva de la conducta. "El aspecto cognoscitivo de las conductas consiste en su estructuración, y el aspecto afectivo en su energética" (Pérez, Á., 1987) Sobre algunos de estos aspectos volveremos en el capítulo dedicado al estudiante adolescente.

Los seguidores de Piaget han profundizado en el estudio del aprendizaje escolar, en la búsqueda de una explicación para los aprendizajes relativos a estructuras cognitivas y destrezas intelectuales de nivel superior. Los postulados constructivistas sobre el aprendizaje se resumen de la forma siguiente:

1. El aprendizaje es un proceso constructivo. La información presentada a un individuo ha de ser reconstruida por éste mediante una experiencia interna. Esto no se produce de manera espontánea y puede recibir ayuda del entorno de enseñanza mediante la organización adecuada del material, los aspectos perceptivos, el estilo de enseñanza, etc.
2. El grado de aprendizaje depende del desarrollo cognitivo del individuo.
3. El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interna. Desde que se recibe la información hasta que se asimila completamente se pasa por una serie de fases en las que se van modificando esquemas sucesivos

hasta comprender plenamente esta información. Sin embargo el constructivismo no explica por qué una persona adolescente o adulta no entiende una información o no es capaz de resolver un problema.

4. La estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos. El enseñante ha de crear conflictos entre lo que los alumnos ya saben y lo que deberían saber. En la enseñanza secundaria, mediante una estrategia docente adecuada, se puede presentar la contradicción, si se conoce previamente lo que sabe el alumnado, para sugerir o tratar de buscar soluciones.
5. El aprendizaje se favorece enormemente mediante la interacción social. El que aprende no solo piensa, sino también actúa. Por ello, el papel de la imitación y el refuerzo son fundamentales para favorecer el aprendizaje.

Pero la actividad auto estructurante, la construcción que cada individuo realiza sobre el conocimiento, el proceso que el estudiante sigue para construir su aprendizaje, aunque tiene leyes propias, no es impermeable a la acción del profesor y a la intervención pedagógica. Lo que nos plantea una pregunta ¿qué debe hacer el profesor, desde este enfoque, para guiar y facilitar el aprendizaje de los alumnos?.

Aunque no existe una única respuesta, es posible tener en cuenta, tal y como señala Coll (1992), que el papel del profesor sea fundamental en la tarea de construcción del aprendizaje siempre y cuando:

1. Se lleve a cabo el proceso de interacción de los autores del sistema educativo de una forma sistemática y planificada en torno a la realización de tareas de aprendizaje.
2. Se tenga en cuenta que sin la participación del enseñante puede producirse un aprendizaje espontáneo, un proceso de desarrollo, pero no un acto educativo.
3. No se pierde de vista que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen tres ejes:
 - a. el alumno que lleva a cabo el aprendizaje;
 - b. los objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje, y
 - c. el enseñante que actúa, es decir, que enseña, con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos, ejes que están relacionados y que se han de mantener en equilibrio escolar.
- d. El aprendizaje como procesamiento de la información:

En esta perspectiva para el aprendizaje se plantea que hay tres tipos de operaciones relacionadas con la memoria que hacen posible el estudio de un tema y la asimilación de una información compleja:

La primera se fundamenta en el principio de que para aprender un nuevo contenido (habilidad, información, actitud...) el individuo tiene que poseer una mínima cantidad básica de información acerca del mismo. La información (oral, visual, escrita, sensorial) se va acumulando de forma gradual en las estructuras de la memoria. Es la operación de "creación" que se denomina así por este sentido de crecimiento acumulativo apuntado y porque su función es la de adquirir nueva información.

La segunda hace referencia al hecho de que si la novedad de la información es total, los esquemas de memoria pueden ser inadecuados, lo que requiere una "reestructuración" de los esquemas, la formación de nuevos esquemas mediante los cuales organizar el conocimiento. Esta es posiblemente la operación fundamental que el individuo realiza ante el aprendizaje de nueva información, ya que supone una flexibilidad para adaptar y reestructurar los esquemas de información previos a la nueva situación planteada.

La tercera se refiere a que los nuevos esquemas necesitan ajustarse, sintonizar con la nueva información para que puedan satisfacer las necesidades planteadas con su uso, para que puedan ser eficaces.

Estos procesos son constantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de contenidos complejos. El docente, mediante una planificación y una práctica de enseñanza adecuada, puede facilitar situaciones en las que tengan lugar procesos de tratamiento de la información cada vez más adecuados y no ha de desconfiar en su aparición de una forma espontánea, mecánica, o refleja. Esta concepción, bastante prescriptiva sobre la forma de facilitar la transmisión de la información al alumnado, es uno de los puntos principales que las actuales teorías sobre la instrucción, que veremos más adelante, han recogido de la Psicología Cognitiva.

La perspectiva del procesamiento de la información abarca también el procesamiento textual (entendido el texto como acto oral o escrito adicional, porque dice algo; discursivo, porque ese algo se expresa en una secuencia organizada e interpersonalmente coherente, porque expresamos textos para lograr algo en los receptores).

En vista de que todo el proceso se da a través de textos (siempre nos hemos comunicado con los alumnos a través de textos orales o escritos) resulta conveniente emitir algunas consideraciones sobre el procesamiento de la información en lo que se escucha o en lo que se lee.

Aprendizaje significativo por recepción:

El aprendizaje significativo sea por recepción o por descubrimiento) se produce cuando las ideas expresadas de forma simbólica son relacionadas de manera

no arbitrarias, sino substancial, no repetidas al pie de la letra por los alumnos, los cuales saben señalar y reconocer algún aspecto fundamental de la estructura del conocimiento que han de aprender, ya sea una imagen, un símbolo, un contexto, una proporción.

Las aportaciones sobre "el aprendizaje significativo por recepción" aparecen como respuesta a las deficiencias derivadas de las aplicaciones demasiado ingenuas y espontaneístas del aprendizaje por descubrimiento, al tiempo que recogen y consideran algunas de sus aportaciones. La posición de este autor al respecto se puede esquematizar de la siguiente forma:

Pero además el aprendizaje significativo por recepción ha incorporado a su formulación ciertos aspectos de la teoría del aprendizaje basada en el procesamiento de la información. De ahí toma el sentido de la relación entre enseñanza y aprendizaje en cuanto a estructura interconectada que funciona a partir del siguiente proceso:

1. Un diagnóstico inicial por parte del profesorado sobre el conocimiento que posee el alumnado sobre la información que ha de asimilar.
2. Los resultados de este diagnóstico han de organizar el tratamiento de la información y la experiencia o situación de enseñanza y aprendizaje que el docente proyecta y que el alumnado ha de llevar a cabo.
3. La observación evaluativa sobre la relación que el estudiante ha desarrollado de esta acción y el hecho que se produzca o no su generalización a otras situaciones, es lo que da la pauta sobre el proceso de aprendizaje seguido por cada estudiante.
4. A su vez, el resultado de las acciones realizadas da pie para incidir en los aspectos no aprendidos que han quedado pendientes o puede servir de base para el inicio de una nueva secuencia de diagnóstico-aprendizaje- enseñanza.

Todo este recorrido implica asumir un sentido de la relación entre enseñar y aprender en ciclo, de la misma manera que se supone que operan los esquemas cognitivos. Seguir esta teoría del aprendizaje como base para la planificación de la enseñanza requiere, por parte del profesorado, una gran flexibilidad interpretativa sobre las ideas previas de los estudiantes, una buena capacidad para "crear" situaciones de aprendizaje significativo y un bagaje de recursos pedagógicos para corregir sobre la marcha las interpretaciones inadecuadas sobre el aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de las dificultades y exigencias, el modelo que subyace en la teoría del aprendizaje significativo por recepción -si se desprende de sus connotaciones de inducción a la pasividad por parte del alumnado con las que con frecuencia se ha asociado por enfatizar su carácter verbal- constituye una descripción de un modelo de aprendizaje que puede ayudar al profesorado a diseñar y llevar a término las situaciones de enseñanza. De sus planteamientos se desprende una atención a las estrategias de aprendizaje de cada estudiante, la creencia de la no homogeneidad de la información y la consideración de que ésta se

procesa mediante esquemas cognitivos de tipo relacional y no simplemente aditivos.

Que los enseñantes sepan y puedan construir, diagnosticar, seguir y evaluar situaciones significativas de aprendizaje, es decir potencialmente comprensivas para el alumnado, constituye uno de los retos que se plantean algunas de las actuales innovaciones educativas.

En esta perspectiva de aprendizaje cobra una importancia capital la organización previa de la información, la significación intrínseca de los contenidos presentados a los estudiantes y su potencialidad estructuradora. Esta posición ha llevado a Ausubel a desarrollar el concepto de "organizadores previos" que en términos de enseñanza consistirían en el material introductorio que se presenta al alumnado antes de la tarea de aprendizaje y que ha de poseer un mayor nivel de abstracción. Retomaremos el papel de los organizadores previos en el proceso de aprendizaje en el apartado dedicado a la teoría de la elaboración.

Estos tipos de aprendizaje (por supuesto que no se han agotado todos) deben conjugarse dentro de la práctica escolar en función de una mayor aprehensión de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los alumnos.

Estrategia de aprendizaje

Concepto de estrategia.

El término estrategia ha sido asociado tradicionalmente, al arte militar, a la política y a la economía. Por esa razón es frecuente, al acudir a los diccionarios, encontrar estos vínculos (Revista pedagogía universitaria. 2004), que restringen su significado a estrategias militares, políticas y económicas. No obstante, de acuerdo con su etimología general, es posible encontrar elementos para conferirle una significación mayor.

El vocablo estrategia proviene del griego estrategia, estrategos, general, que significa el arte de dirigir (Revista pedagogía universitaria.), plan de acción ordenado a un fin determinado, destreza, habilidad para dirigir un asunto. Con respecto a su sinonimia está relacionado con los términos pericia, táctica, maniobra, destreza y habilidad. O sea, que el significado de estrategia permite concebirla en otras esferas de la actividad del hombre no menos importantes que las usadas regularmente.

Cotidianamente los educadores tienen que trabajar con estrategias, métodos, habilidades, procedimientos, sin embargo, existe una gran imprecisión en cuanto a la definiciones de estos términos que si bien aparecen en la literatura pedagógica distan mucho de darnos una idea clara y concisa, que nos permita diferenciar entre unos y otros. Por ejemplo citemos algunos de

estos conceptos: "Las estrategias comprenden el plan diseñado deliberadamente con el objetivo de alcanzar una meta determinada,...".

"cualquier método de enseñanza constituye un sistema de acciones del maestro, dirigido a un objetivo,..." "...las habilidades resultan de la sistematización de acciones subordinadas a un fin consciente".

"Un procedimiento para el aprendizaje es una conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta".

Como se aprecia en cada concepto aparecen elementos comunes, en primer lugar el objetivo, la meta, el fin, y las acciones necesarias para alcanzar el objetivo. Sin embargo, esos elementos comunes conforman diversas definiciones. La génesis de esta dificultad se localiza en el hecho de que tanto las estrategias, los métodos, las habilidades y los procedimientos constituyen actividades o componentes de la estructura de la actividad y entre los componentes que conforman dicha estructura, las acciones, las operaciones o procedimientos, se manifiesta un gran dinamismo determinado por el alcance del objetivo. A. N. Leontiev al respecto señaló: "La actividad puede perder su motivo originario y entonces transformarse en un acción, que realiza un tipo de relación completamente diferente respecto al mundo, otra actividad; por el contrario, una acción puede adquirir una fuerza excitadora propia y convertirse en actividad específica; finalmente, la acción puede transformarse en un procedimiento para alcanzar el objetivo, en una operación, que coadyuva a la realización de distintas acciones". No caben dudas, que cualquier comportamiento que se pretenda inducir y/o modificar por la acción de la enseñanza se puede descomponer y secuenciar en unidades más simples. Existen elementos claves para lograr diferenciar estrategias, métodos, procedimientos y habilidades; uno de ellos es el grado de complejidad de las acciones a partir del objetivo que se persigue. La estrategia siempre se concibe como un plan preparado considerando todos los detalles. Ella es, entre todos estos elementos, la de mayor grado de complejidad en las acciones.

En el campo educativo se contemplan las Estrategias Pedagógicas, Educativa, Metodológica, Escolar, Didáctica o de enseñanza y las Estrategias de aprendizaje. Estas dos últimas están estrechamente unidas y se trabajan todos los días en las aulas; es nuestro interés reflexionar acerca de ellas, porque encontramos que entre estos dos término también se extienden las imprecisiones analizadas anteriormente.

Estrategias de aprendizaje.

Al hablar sobre estrategias de aprendizaje, nos preguntamos: ¿Podemos enseñarlas? Entonces, sí el alumno las reproduce. ¿Nuestras estrategias de enseñanzas son las mismas que las estrategias de aprendizaje? Hablamos entonces de, ¿Estrategias de aprendizaje o estrategias de enseñanza? , ¿Es correcto decir: estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza? Sobre el término Estrategias de aprendizaje, los representantes del cognitivismo han

escrito profusamente, ellas son fundamentales para el manejo y adquisición de conocimientos por parte de nuestros alumnos, para aprender a aprender. Los educadores tienen entre sus funciones la tarea de enseñarlas, lo cual no quiere decir que estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje sean sinónimas.

Pudiéramos señalar, que son actividades que pueden transcurrir simultáneamente, pero no siempre que "enseñamos a hacer" a los educandos, mecánicamente asimilan las mismas acciones, ellos construyen las suyas y asimilan de la manera que ellos determinen. Este fenómeno se hace más evidente en la medida que avanza el nivel de enseñanza. Si enseñamos a un alumno de primaria a buscar la idea esencial, a reflexionar sobre lo que se estudia, es posible obtener una respuesta que reproduzca lo que expresa el libro de texto, pero, el alumno universitario puede entregar sus propias reflexiones obtenidas de su experiencia, de lo planteado en otras fuentes y puede que prefiera ejemplificar, expresarlo mediante un refrán, o en un esquema.

En nuestras clases podremos encontrar estudiantes que toman notas de todo lo que decimos para reflexionar después en su casa, y otros, que escuchan atentamente para comprender la esencia y solo al final toman algunas notas.

Estrategias de enseñanza:

Las acciones las realiza el maestro, con el objetivo consciente que el alumno aprenda de la manera más eficaz, son acciones secuenciadas que son controladas por el docente. Tienen un alto grado de complejidad. Incluyen medios de enseñanza para su puesta en práctica, el control y evaluación de los propósitos. Las acciones que se planifiquen dependen del objetivo derivado del objetivo general de la enseñanza, las características psicológicas de los alumnos y del contenido a enseñar, entre otras. Son acciones externas, observables.

Podemos establecer las siguientes diferencias entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

La Pedagogía actual, tiene dentro de sus paradigmas el de aprender a aprender, estableciéndose este como necesidad básica dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el cual la función fundamental a adquirir por el individuo radica en el aprendizaje para adaptarse al medio y transformarlo si es necesario, y transformarse así mismo para ello es definitivo desarrollar la actividad cognoscitiva donde está presente la memoria, la imaginación, el pensamiento, la sensopercepción, el lenguaje a través del cual conoceremos los resultados del proceso de aprendizaje y es para lograr este objetivo que necesitamos organizar el proceso estableciendo estrategias de aprendizaje.

Después de hacer una amplia revisión bibliográfica, se toma como referencia el concepto abordado por (Monereo, C. y otros. 1996 12)

Comprende todo el conjunto de procesos acciones y actividades que los aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. Están conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permitan enfrentar su aprendizaje de manera eficaz.

Tipos de estrategias de aprendizaje.

- Estrategia cognitiva
- Estrategia Metacognitiva
- Estrategia auxiliar o de apoyo

Estrategia Cognitiva:

Están relacionadas con los procesos cognitivos básicos: memoria, pensamiento e imaginación. Son los procesos que nos permiten comprender y fijar, elaborar y reestructurar la información. Abarcan las conocidas estrategias de recirculación de la información, elaboración y organización, y de recursos (Pozo J. I, 1990) En ellas, se agrupan: los apuntes, el subrayado, las mnemotecnias, las preguntas, la metáforas, las analogías, las transferencias, los mapas conceptuales, las clasificaciones, el jerarquizar, seguir pistas, búsqueda directa y las estrategias o métodos para estimular el pensamiento creador : Ej. Visitando un planeta imaginario.

Estrategia Meta cognitiva

Se sitúa en el nivel superior porque es la que ejerce el papel regulador de la actividad cognitiva. Cuando el hombre autorregula su actividad quiere decir que la genera, la mantiene y sí es necesario la transforma. En otras palabras, el aprendizaje que está ocurriendo necesita de un constante control, primero se decide la estrategia y el por qué es adecuada, relacionándola con las exigencias de las situaciones, las tareas y los problemas que enfrenta, se calcula el esfuerzo que requiere y posteriormente se compara con situaciones de aprendizaje anteriores, se decide el conocimiento necesario para el aprendizaje, se analizan los acontecimientos que van ocurriendo y se toman decisiones cuando es imprescindible para garantizar los resultados. Al final, realiza la evaluación de la actividad y de su actuación en ella y se señala los errores que tuvo, para evitar cometerlos en ocasiones posteriores. Como se puede inferir, el alumno es en todo momento consciente de sus propósitos, es una actividad reflexiva de principio a fin. Las estrategias metacognitivas que se destacan generalmente son: la planificación, la regulación y la evaluación. (Brown, A. L. 1987).

Estrategia auxiliar o de apoyo:

Otros autores las mencionan como estrategias motivacionales, se refieren a aquellos recursos que despliega el aprendiz para auto estimularse y auto dominar su conducta y garantizar que sus propósitos se cumplan con éxito. Con estas estrategias el estudiante trata de conocer lo que siente al estudiar, discute su estado de ánimo con otras personas, pide que lo corrijan, reconoce las necesidades y emociones de los demás, coopera con los demás y reclama cooperación.

Las estrategias pedagógicas.

Lo planteado hasta ahora permite proponer los aspectos más generales de las estrategias pedagógicas, pues a pesar de las discrepancias entre los autores en la actualidad en cuanto a su definición, consideramos que son esenciales los siguientes:

No constituyen algo estático, rígido, sino flexible, susceptible al cambio, a la modificación y adecuación de sus alcances, por la naturaleza pedagógica de los problemas a resolver y en la búsqueda de la creatividad.

Poseen un gran nivel de generalidad, de acuerdo con los objetivos y los principios para la educación de la personalidad, al integrar lo docente, lo extradocente y lo extraescolar. Suponen la planificación a corto, mediano y largo plazos. Posibilidad y necesidad de ser extrapoladas a la familia y a la comunidad. Capacidad para insertarse en toda la dinámica del trabajo pedagógico en la universidad. Racionalidad de tiempo, recursos y esfuerzos. Constituidas por una secuencia de pasos, acciones o algoritmos de trabajo que se relacionan con las funciones de la dirección.

Deben incluir el diagnóstico inicial y final para poder alcanzar la certeza científica en la solución de los problemas. Basamento explícito en los principios psicopedagógicos que las sustenten.

Obligada coherencia entre los diferentes niveles organizativos: alumno, grupos escolar, año, departamento o cátedra, claustro de profesores, disciplinas o asignaturas, ya que en cada uno debe existir una estrategia que se complemente con las demás. Susceptibles de ser utilizados los diseños experimentales y la validación científica.

Las estrategias didácticas

Los principales presupuestos teóricos planteados en el análisis de las estrategias propias del proceso pedagógico son aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje, si consideramos a este último como proceso

pedagógico específico, pero es precisamente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje donde se emplean la mayor variedad de términos para designar las responsabilidades del docente y la tarea del estudiante.

En la literatura se pueden encontrar las denominaciones siguientes: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, estrategias cognitivas, estrategias metodológicas y estrategias didácticas. Independientemente de las diferencias en la nomenclatura tienen un objetivo común que es perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje que en el ámbito universitario se traduce en desarrollar las potencialidades de los futuros profesionales, a través de un proceso donde aprendan a pensar, a participar activa, reflexiva y creadoramente.

En las últimas décadas se ha ido incrementando el número de especialistas que justifican con diversas razones la necesidad de estudiar e investigar sobre las estrategias entre ellas están: El crecimiento vertiginoso de la información. Las prácticas educativas diferentes como resultado del desarrollo social alcanzado. Las posibilidades del conocimiento humano inagotables que hace prácticamente imposible satisfacer las necesidades cada vez más crecientes del hombre.

La personalización del aprendizaje. El mejoramiento del clima afectivo del aula. El decremento en el uso de estrategias y habilidades del buen razonar por parte de los alumnos, entre otros.

Los aspectos anteriormente señalados tienen una connotación especial en las aulas universitarias y obligan a una reflexión de esta problemática, que implica retomar el criterio inicial donde se clarifica que el proceso pedagógico es de dirección, y a su vez, la dirección pedagógica presupone la interrelación entre el proceso pedagógico y el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta sus componentes y etapas por la que transcurre.

A partir de la misión de las altas casas de estudio, hoy nadie parece poner en duda la importancia de la adecuada aplicación de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. La educación superior para responder a las necesidades y exigencias sociales debe concebir estrategias potencialmente sólidas, orientadas a los diferentes tipos de contenido, los cuales se derivan de los cuatro componentes de la cultura (conocimientos, habilidades, experiencias de la actividad creadora y normas de relación con el mundo y con las otras personas), que organizados didácticamente y teniendo en cuenta las particularidades de la personalidad, se integran a la formación profesional del estudiante universitario. La valoración crítica de los diferentes términos planteados inicialmente lleva a las consideraciones siguientes:

Lo metodológico es siempre de naturaleza didáctica por lo que se presupone la denominación de estrategia metodológica.

Lo cognitivo alude a un tipo de contenido y este a su vez es una de las categorías didácticas, por lo que resulta limitada la clasificación de estrategias cognitivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza es la principal tarea del profesor, pero siempre estará al servicio del aprendizaje, en otras palabras, enseñar es dejar aprender, las acciones del docente condicionarán fundamentalmente las acciones del estudiante, es por ello que enfocar estrategias de enseñanza como algo independiente de las estrategias de aprendizaje significa concebir una dicotomía que es contraria a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, la literatura psicopedagógica alude predominantemente a estrategias de aprendizaje, denominación que cobró mayor relevancia a partir de 1980 con los nuevos enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje y la concepción del estudiante como sujeto protagónico en este proceso.

Con diferentes matices el término estrategia de aprendizaje se considera como medio para enfrentarse con éxito a las situaciones de aprendizaje, este autor afirma que son reglas de tipo lógico psicológicas y comprenden tanto los procesos de asimilación como los de descubrimiento y creación.

El estudio y análisis de las estrategias de aprendizaje distinguen dos tendencias fundamentales:

1. La que tiende a describir, con más o menos éxito y riqueza de análisis, un número mayor de técnicas de estudio sin entrar en demasiadas aclaraciones teóricas o conceptuales, basándose fundamentalmente en cómo estudiar.
2. En la que cobran importancia los procesos internos que tienen lugar en el sujeto que estudia y aprende que en la técnica propiamente dicha y que se podrían encuadrar como procesos de autorregulación y metacognición. La valoración de estas técnicas permite significar:

La aplicación de estrategias de aprendizaje depende de un dominio adecuado de técnicas básicas que se alcanzan con un nivel de madurez en el estudio que se va logrando paulatinamente bajo la orientación del docente.

Existe cierta dependencia e independencia a la vez entre las técnicas de estudio y las técnicas de aprendizaje. Las primeras son reconocidas por algunos estudiosos del tema como microestrategias, pero las estrategias de aprendizajes deben basarse en la metacognición, son las encargadas de establecer los parámetros de una tarea, localizar los errores, determinar métodos de intervención más adecuados, controlar su aplicación y tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos.

Resulta prácticamente imposible aplicar cualquier estrategia de aprendizaje sin el respaldo de diferentes técnicas de estudio, procedimientos y habilidades, es evidente su complementariedad.

El aprendizaje contemporáneo considera esencial para su materialización las estrategias que el profesor utilice para enseñar a sus estudiantes en las que propicie el cuestionamiento, la actitud de búsqueda, el procesamiento de la información. El desarrollo de un pensamiento crítico y creativo y la solución de problemas profesionales.

El análisis efectuado refuerza nuestro criterio y permite adscribirnos al término estrategia didáctica que presupone enfocar el cómo se enseña y cómo aprende el alumno, ya que son las dos partes que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido las estrategias didácticas no se limitan a los métodos y formas con los que se enseña sino al repertorio de procedimientos técnicos y habilidades que tienen los estudiantes para aprender, es una concepción más consecuente con las tendencias actuales.

Por otra parte, en las últimas décadas el concepto de aprender a aprender, que tanto ha atraído la atención y preocupación de psicólogos, pedagogos, directivos e investigadores en el campo de la Pedagogía, presupone también enseñar a aprender, es decir, no queda solo en el aprendizaje, tiene necesariamente que haber un condicionamiento mutuo, a la vez que se reconoce una relativa independencia. La concepción del aprendizaje más como un proceso que como un resultado refleja la necesidad de una atención sistemática al cómo se enseña.

Los profesores, expertos e investigadores señalan como causa del fracaso escolar la carencia de estrategias de aprendizaje, las cuales son susceptibles de ser enseñadas y entrenadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque permite expresar de manera concreta las relaciones de la enseñanza y del aprendizaje en la concepción de la estrategia, lo cual no significa identificar ambos procesos sino evidenciar sus interrelaciones. (Castellanos, D.; Grueiro, I. 1996), afirma que el principal desastre didáctico ocurrido en la enseñanza ha sido el independizar el proceso de enseñar y el de aprender, con esa distribución de funciones no es posible que las cosas funcionen bien.

Todo el análisis realizado permite enfocar la enseñanza como un proceso de orientación del aprendizaje del futuro profesional donde se crean las condiciones para que él se apropie de los conocimientos, desarrolle habilidades y forme valores que le permitan actuar de forma independiente, comprometida y creadora, de esta forma las universidades cumplen con el desafío que se les plantea de preparar para la vida profesional.

Las estrategias didácticas deberán

Organizar el trabajo de los estudiantes en grupos o equipos para facilitar el intercambio, la colaboración y donde el papel del docente sea fundamentalmente de orientador del aprendizaje.

Plantear objetivos de aprendizaje, concientizados por los estudiantes, en correspondencia con sus necesidades, intereses y motivaciones, vinculados con los problemas propios de sus futuras esferas de actuación profesional. Crear las condiciones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, definiendo las condiciones, interacciones entre los alumnos y el profesor, contenidos del currículum, materiales didácticos, etc.

Enseñar y entrenar a los estudiantes en procedimientos mediadores que favorezcan su aprendizaje, tales como: mapas conceptuales, toma de apuntes relacionales, esquemas, gráficos, etc.

Enfrentar a los estudiantes con tareas de carácter profesional, a la solución de problemas, montaje de carpetas de trabajo, micro investigaciones que propicien un enfoque interdisciplinario e impliquen el desarrollo de habilidades.

Tener en cuenta en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje el nivel de desarrollo de los estudiantes, lo que presupone estrategias diferenciadas y flexibles.

Incluir mecanismos de control y evaluación a través de una diversidad de técnicas con un carácter procesal.

El proceso de enseñanza aprendizaje

Se denomina **proceso docente-educativo** al proceso que se desarrolla en las escuelas u otros tipos de instituciones docentes.

Si el proceso formativo se lleva a cabo por otras instituciones sociales, como son la familia, los medios de comunicación masivos, u otros, que realizan esa función de un modo más espontáneo, menos sistémico y entonces este no es proceso docente-educativo.

La ciencia que estudia el proceso docente-educativo recibe el nombre de didáctica, es decir, que mientras la Pedagogía estudia todo tipo de proceso formativo en sus distintas manifestaciones, la didáctica atiende sólo al proceso más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal profesional especializado: los profesores. En consecuencia la didáctica es una rama de la pedagogía. Se considera una

ciencia aquella disciplina que posee un objeto y una metodología propia que no coincide con ninguna otra.

El objetivo del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Es el componente rector del PEA, constituye "el modelo pedagógico del encargo social, son los propósitos y aspiraciones que durante el proceso... se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante..." (Álvarez de Zayas. 1992. 58.)

Con esta definición el Dr. Álvarez de Zayas declara que los objetivos constituyen el componente que mejor refleja el carácter social del proceso pedagógico e instituyen la imagen del hombre que se intenta formar en correspondencia con las exigencias sociales que compete cumplir a la escuela.

De ahí que se evidencie claramente el carácter rector del objetivo, por su incomparable trascendencia con respecto al resto de los componentes.

Además de esta característica, posee otras que también lo definen, tal es el caso de:

- Entre sus funciones está la de orientar el proceso, para lograr la transformación del estado real de los estudiantes, al estado deseado que exige el modelo de hombre que se aspira formar.
- Es el componente que determina al resto de los componentes, y estos en relaciones de subordinación y coordinación influyen sobre el mismo.
- Responde a las preguntas ¿Para qué enseñar? ¿Para qué aprender?
- Es el componente más subjetivo, en tanto constituye una aspiración, un propósito a alcanzar.
- Por su carácter rector es expresión de la esencia del proceso.
- Como parte de su estructura contempla tres elementos fundamentales: acción-conocimiento-valoración.

El primer elemento, será la acción que una vez sistematizada devendrá en la habilidad que se quiere desarrollar en el estudiante, por tanto deberá estar en función de su aprendizaje.

El segundo elemento significa que no existe objetivo alguno, inconexo del sistema de conocimientos que se pretende sean producto de la apropiación o asimilación por parte de los estudiantes.

En el tercer elemento es donde en mayor medida se expresa la intencionalidad política, es decir el carácter formativo del objetivo.

Una adecuada determinación y formulación de los objetivos del PEA y por tanto de la clase, garantiza la eficiencia de ambos y contribuye a la construcción de un aprendizaje desarrollador, lo cual se traduce en que desde la determinación, se tenga en cuenta cómo ese objetivo responde a las dimensiones de ese tipo

de aprendizaje, o lo que es lo mismo, dé respuestas a las siguientes interrogantes: (Colectivo de autores 1996. 44)

¿Cómo el cumplimiento del objetivo activará los procesos psíquicos cognoscitivos (percepción, memoria, pensamiento, imaginación, etc.) especialmente las operaciones lógicas del pensamiento?

¿Cómo contribuirá al desarrollo e la metacognición?

¿Cómo garantizará el establecimiento de relaciones significativas con el material docente?

¿Cómo logrará la implicación del estudiante en el PEA?

¿Cómo una vez lograda la implicación del estudiante en la formación de sentimientos, actitudes y valores, el objetivo podrá influir en el desarrollo de la motivación, fundamentalmente la intrínseca?

¿Cómo el objetivo contribuirá al desarrollo de una autovaloración positiva, en tanto el estudiante pueda tener éxitos en el camino hacia la adquisición del conocimiento?

Debido al carácter rector del objetivo, estas interrogantes también serán válidas para analizar como el resto de los componentes del PEA, deberán tributar a un aprendizaje desarrollador.

Independientemente de la importancia que tienen los objetivos dentro del PEA y la clase, y por tanto para nuestro Sistema Nacional de Educación, por paradójico que parezca, los esfuerzos realizados no se corresponden con los resultados obtenidos, y como tal todavía existen dificultades serias en su tratamiento, tanto en los profesores que están en formación, como en aquellos que ya cuentan algunos años de experiencias como profesionales de la educación. Esto nos dice cuanto hay que continuar profundizando en este sentido.

Entre las dificultades que hemos detectados en algunas clases o su planeamiento, pueden mencionarse las siguientes:

Objetivos que no se derivan de aquellos que son más generales y por tanto obedecen al proceso como tal.

Clases y otras actividades sin objetivos formulados o declarados desde la planeación. Sólo aparece una síntesis del contenido.

Inadecuada determinación y formulación del objetivo.

Determinados, pero mal formulados, o con imprecisiones en el contenido que no orientan adecuadamente lo que se pretende lograr con el estudiante.

Buena determinación y formulación, pero cumplimiento por parte del profesor y no del estudiante.

Buena determinación y formulación, pero no cumplimiento del mismo, debido a que los métodos y procedimientos no lo permiten.

Formulados con acciones de aprendizajes muy complejas para contenidos muy complejos y recibidos por primera vez, por tanto imposibles de cumplir por el estudiante, que apenas ha sistematizado esas acciones y operaciones y no las

domina al igual que tampoco al contenido. Ej. Explicar en que consisten los procesos de mitosis y meiosis...

A manera de resumen, en sentido general los objetivos que respondan a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo, deberán ser: orientadores, flexibles, personales, negociados y cognitivos, entre otros aspectos significativos.

El contenido del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

El contenido... "es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos." (Addine, F.F. et al, 1998.22.)

¿Qué entender por cultura? "es el conjunto de valores materiales y espirituales creados por la humanidad en el proceso de la práctica histórico-social y caracteriza el nivel alcanzado por la sociedad." (Álvarez de Zayas, R.M, 1997. p. 34.)

Para caracterizar a este componente partimos de que si en su relación con el objetivo, éste es el componente rector, el contenido es el componente primario del PEA, pues no es posible pensar en un objetivo sin tener un contenido, lo cual no significa renunciar a que sea el objetivo quien determine al contenido, el problema está en que una vez que éste se formule, entonces dispondrá de aquella parte del contenido que deberá ser motivo de apropiación por el estudiante. Queda declarado así las relaciones de subordinación y coordinación entre ambos componentes. Realmente la relación objetivo-contenido es tan estrecha que en esencia hay que saber bien cómo detectar la identidad y la diferencia de cada cual.

Como bien se planteó al analizar el carácter sistémico del proceso, es necesario partir de "algo" para establecer la relación que se da entre sus componentes, en este caso acordamos que fuese el propio objetivo y /o la estructura de ambos componentes, nos referimos a la trilogía: acción-conocimiento-valoración. Es decir, tanto el objetivo como el contenido, al igual que el resto de los componentes tendrán la misma estructura. Si en el objetivo, predomina la acción y la valoración, en el contenido predomina el conocimiento.

El contenido responde a las preguntas, ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender?. Lo que se enseña es el resultado de la cultura, que atendiendo a la dimensión político-social, se selecciona para que el estudiante se apropie de ella. Lo que se aprende es esa cultura traducida en los diferentes tipos de contenidos que pueden establecerse de acuerdo al criterio que se asuma. El nuestro es el siguiente:

- Sistema de conocimientos.
- Sistema de habilidades y hábitos.
- Sistema de relaciones con el mundo.
- Sistema de experiencias de la actividad creadora.

Estos son los contenidos que se enseñan y se aprenden.

En el caso del sistema de conocimientos se refiere a aquellas informaciones relacionadas con la naturaleza, la sociedad, el hombre, el arte, los deportes, la ciencia, la técnica, los modos de actuar, entre otros, que responden a los objetivos y exigencias sociales del país en cuestión. Tal es el caso de los conceptos, las regularidades y leyes, las teorías, entre otros.

El sistema de habilidades y hábitos no puede existir sin el sistema de conocimientos, estos constituyen la base para su formación y desarrollo, en tanto que las habilidades, representan el dominio consciente y exitoso de la actividad, en estrecha relación con los hábitos que también garantizan el dominio de la acción, pero de forma más automática. Importante es para el profesor lograr en sus estudiantes, no sólo el aprendizaje de los conocimientos sino que sepan operar, saber hacer, con ellos. En cuanto al proceso de formación de las habilidades, es bien complejo, para empezar el profesor deberá conocer cuáles son las que compete desarrollar a sus estudiantes y representarlas en las acciones de los objetivos a cumplir por estos.

El sistema de relaciones con el mundo, incluye los sistemas de valores, intereses, convicciones, sentimientos y actitudes; a lograrse en estrecha interrelación con los otros contenidos y restantes componentes del contenido de enseñanza.

El sistema de experiencias de la actividad creadora, es un contenido de mayor vuelo en el orden intelectual, no obstante requiere del resto de los contenidos para llegar a manifestarse en la actividad cognoscitiva, en estrecho vínculo con lo afectivo motivacional. Numerosos son los aspectos que indican cómo los estudiantes aprenden con este tipo de contenido, así por ejemplo: en la solución de problemas, con la independencia cognoscitiva, con el desarrollo de un pensamiento reflexivo y divergente y la imaginación creadora, entre otros.

Sin embargo, todavía estamos insatisfechos en cuanto a obtener los resultados que se esperan y se necesitan con este contenido, para el desarrollo de la personalidad del ideal de educando al que aspiramos, por tanto, mucho tendrá que esforzarse el profesor, la escuela, la familia y demás factores del sistema de influencias educativas, para poder contribuir al desarrollo de la creatividad, a la formación de hombres y mujeres creadores, cuyas características esenciales, bien pudieran ser las que la Dra. Llantada plantea cuando dice que el hombre creador es ante todo objetivo pues tiene claro de dónde partir y hacia dónde ir, sólido en sus criterios, con tenacidad y audacia para mantener la línea seleccionada aunque no todos lo comprendan. En eso lo ayuda su dinamismo y agudeza para que su originalidad e imaginación salgan adelante con flexibilidad en su actuación, su profunda motivación, su curiosidad insaciable, su capacidad de concentración en lo esencial, establecer relaciones entre los fenómenos y valorarlos sistémicamente, a partir de sus contradicciones fundamentales, tiene en cuenta lo ya argumentado y logra descubrir lo nuevo vinculando lo lógico y lo intuitivo con un pensamiento esencialmente independiente. (Llantada M. M., 1998. 19)

Lograr que los estudiantes se apropien de éste y los demás tipos de contenidos de manera armónica permitirá que puedan desarrollarse los cuatro pilares básicos de la Educación que la UNESCO propone para enfrentar los retos y desafíos del siglo XXI. (UNESCO 1996. 9.)

Aprender a conocer. (Sistema de conocimientos y sistema de experiencias de la actividad creadora)

Aprender a hacer. (Sistema de habilidades y hábitos y sistema de experiencias de la actividad creadora)

Aprender a vivir juntos. (Sistema de relaciones con el mundo y sistema de habilidades y hábitos)

Aprender a ser. (Sistema de relaciones con el mundo y sistema de experiencias de la actividad creadora)

Desarrollar estos tipos de aprendizaje exigen una enseñanza que permita no solo que el estudiante tenga mayor cantidad de conocimientos, sino que sepa aplicarlos en su práctica social, garantizando la adquisición de una ética del ser, en contraposición a la amenazante ética del tener que pretender prevalecer en los convulsos tiempos actuales.

En sentido general los contenidos que respondan a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo, deberán ser: globalizadores, articulados, organizadores, funcionales y aplicables, entre otros aspectos significativos.

Mucho hay que decir acerca de cómo los profesores en formación tienen que esforzarse para seleccionar adecuadamente el contenido que deberán enseñar para que sus estudiantes aprendan y además evitar caer en las redes del didactismo, propio del modelo tradicional de enseñanza. Uno de los aspectos más difíciles en la selección del contenido por parte del profesor principiante es el relacionado con el trabajo que realizará con la Zona de Desarrollo Próximo de cada uno de sus estudiantes y de todo su grupo, es decir, proponerles contenidos que estén por encima de las posibilidades ya alcanzadas en su desarrollo, pero este estar por encima no deberá pasarse tanto que su asimilación no sea posible, ni tampoco estará tan por debajo que sea para repetir funciones ya existentes, la justa medida sería estar "próximo", es decir, el nuevo contenido será el "escalón siguiente" del desarrollo, ni tan pequeño, ni tan grande que la dificultad no pueda resolverse. (Rojo, G. M. 1998. 30)

Técnicas y estrategias.

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Al respecto Brandt (1998) las define como, "Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje andragógico y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien".

Es relevante mencionarle que las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje.

Siguiendo con esta analogía, podríamos explicar qué es y qué supone la utilización de estrategias de aprendizaje, a partir de la distinción entre técnicas y estrategias:

- **TÉCNICAS:** *actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden.:* repetición, subrayar, esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica.
- **ESTRATEGIA:** *se considera una guía de las acciones que hay seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.*

Tradicionalmente ambos se han englobado en el término PROCEDIMIENTOS.

ESTRATEGIA Uso reflexivo de los procedimientos

TÉCNICAS Comprensión y utilización o aplicación de los procedimientos

Se puede definir ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE, como:

Proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje.

Resumiendo: no puede decirse, que la simple ejecución mecánica de ciertas técnicas, sea una manifestación de aplicación de una estrategia de aprendizaje. Para que la estrategia se produzca, se requiere una planificación de esas técnicas en una secuencia dirigida a un fin. Esto sólo es posible cuando existe METACONOCIMIENTO.

El meta conocimiento, es sin duda una palabra clave cuando se habla de estrategias de aprendizaje, e implica pensar sobre los pensamientos. Esto incluye la capacidad para evaluar una tarea, y así, determinar la mejor forma de realizarla y la forma de hacer el seguimiento al trabajo realizado.

De las técnicas de estudio a las estrategias de aprendizaje.

Desde este punto de vista, las estrategias de aprendizaje, no van, ni mucho menos, en contra de las técnicas de estudio, sino que se considera una etapa más avanzada, y que se basa en ellas mismas.

Es evidente pues que existe una estrecha relación entre las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje:

- Las estrategias, son las encargadas de establecer lo que se necesita para resolver bien la tarea del estudio, determina las técnicas más adecuadas a utilizar, controla su aplicación y toma decisiones posteriores en función de los resultados.
- Las técnicas son las responsables de la realización directa de éste, a través de procedimientos concretos.

Dinámica del aprendizaje

El aprendizaje es la clave de la absorción y transmisión del conocimiento. Es un proceso continuo que reside en los individuos y que actúa como un vehículo de transferencia de conocimiento desde fuentes internas y externas. Facilita las comunicaciones, la colaboración y las alianzas a través de las dinámicas de socialización que se puedan establecer como parte del contexto mismo del aprender.

La dinámica del aula (virtual o convencional) comprende complejas relaciones entre individuos, grupos, y unidades de la organización. De ninguna manera se puede limitar al proceso de consumo y comprensión de contenidos. Por tanto, se necesitan estrategias de aprendizaje y desarrollo guiado a través de técnicas que faciliten la selección, absorción y asimilación de los conocimientos en un ambiente social propicio para aprender.

Aprendizaje Basado en Problemas

Antes de iniciar con el ABP, debe haber un cambio en la concepción del alumno, al cual se le considera en el ABP, como una persona activa, independiente, con autodirección en su aprendizaje y orientado a la solución de problemas; dejando atrás la concepción del alumno como un ente pasivo y dependiente del maestro. Además de lo mencionado se debe enfatizar en el desarrollo de actitudes y la formación de ambientes apropiados para el aprendizaje (no solo técnicas de activación, sino la actitud, el mobiliario, la interacción, etc.). Para la resolución de un problema se informará a los alumnos que pueden hacer uso de los conocimientos que han obtenido en otras asignaturas, esto ayudará a enriquecer el trabajo y a reforzar los aprendizajes adquiridos. Conviene resaltar que hay que estimular el trabajo en equipo, ya que es una herramienta esencial del ABP.

Método de Proyectos

El método de proyectos es una estrategia de aprendizaje, la cual consiste en realizar un conjunto de actividades que llevan a la elaboración de un proyecto complejo y donde los estudiantes, aprenden de sus propias experiencias al enfrentar las situaciones reales y llegar a la toma de decisiones, utilizando y

desarrollando sus habilidades y conocimientos. Este método se enfoca en la solución de problemas, fomentando en el estudiante, una actitud de investigador y logrando un aprendizaje más significativo, ya que busca la aplicación de lo aprendido.

Elementos característicos:

1. **Los contenidos** son más significativos para los alumnos, debido a que se enfrentan a situaciones reales y esto hace más interesante el aprendizaje.
2. **Las actividades** permiten buscar información relevante y llegar a la solución de **problemas, favoreciendo su aprendizaje.**
3. **Las condiciones** en las que se desarrollan los proyectos, permiten crear un ambiente de confianza y colaboración, así como resolver los conflictos a los que se puedan enfrentar.
4. **La realización** del proyecto permite desarrollar habilidades de trabajo productivo, así como el implementar estrategias, para optimizar el aprendizaje.

Tipos de Proyectos

- 1-**Constructivos:** Proponen la realización de algo concreto: Campaña, Feria, Construcción, elaboración o fabricación de algo, etc.
- 2-**Estéticos:** Proponen el goce estético: música, pintura, teatro, etc.
- 3-**Problemáticos:** Proponen la resolución de un problema desde lo intelectual.
- 4-**De Aprendizaje:** Proponen la adquisición de habilidades o conocimientos: Investigación, trabajos de campo, un viaje, encuestas, etc.

Las estrategias didácticas centradas en el aprendizaje son el recurso que tienen los profesores para enseñar a sus alumnos a aprender. El aprender a aprender es lo que garantiza que las personas obtengan la capacidad de continuar adquiriendo conocimientos nuevos en forma ilimitada y de acuerdo a sus características y necesidades, así como también el puesto de trabajo, la organización y la tarea específica que desempeñe en la empresa para la cual este prestando sus servicios.

Competencias profesionales

Concepto

“Conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo” Boyatzis (1982).

“Una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios” Spencer y Spencer (1993).

“Conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permiten la realización exitosa de una actividad.” Feliú y Rodríguez (1996).

“Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto que puede definirse como característica de su comportamiento y bajo la cual el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable” Ansorena Cao, (1996).

Las competencias profesionales evidencian el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, hace referencia al saber y al saber hacer.

Es la interacción armoniosa de las habilidades, conocimientos, valores, motivaciones, rasgos de personalidad y aptitudes propias de cada persona que determinan y predicen el comportamiento que conduce a la consecución de los resultados u objetivos que se pretenden alcanzar en la organización.

Dentro de las organizaciones, las competencias son utilizadas para potenciar el capital humano a fin de que favorezca el logro de los objetivos del puesto, área y organización, así como también de recursos para desarrollar profesional y personalmente al trabajador.

La competencia profesional se refiere a una acción, un comportamiento o un resultado que el trabajador debe demostrar y es, por consiguiente, una función realizada por un individuo.

Componentes de la competencia profesional

La pirámide de Miller (1990), muestra las competencias del profesional por etapas. Distingue cuatro fases, situando en la base de la pirámide los conocimientos necesarios para poder desarrollar sus tareas profesionales con eficacia. En el siguiente nivel se encuentra la capacidad para saber cómo utilizar los conocimientos, analizar e interpretar los datos obtenidos. Esta capacidad se define como competencia. Sin embargo, no sólo es preciso conocer o saber utilizarla sino también demostrar cómo se utiliza, es decir, es necesario conocer la actuación de un profesional frente a una situación clínica específica; lo que se corresponde con el tercer nivel. Finalmente, es además, preciso conocer lo que un profesional hace en su práctica laboral.

Conocimiento (Saber)

La acumulación de conocimientos, al igual que la adquisición de competencias, son procesos continuos e indefinidos en el tiempo. Durante la etapa de pregrado se pone especial énfasis en el aprendizaje de una serie de disciplinas científicas, pero la adquisición del saber no acaba aquí. Continuará en la etapa de especialización y se prolongará a lo largo de la vida laboral en todas sus facetas, tanto en la docente, en la de investigación como en la asistencial.

Habilidades, destrezas (Saber cómo)

El aprendizaje debe proyectarse a la acción. Por este motivo ya en la etapa de pregrado los conocimientos se complementan con la práctica. Todas las asignaturas llevan asociadas unas prácticas bien en un laboratorio experimental, bien con compañeros de clase, bien con la simulación de ejercicios prácticos mediante ordenador, o a través de un examen escrito.

Actuación (Demuestra cómo)

Toda empresa, organización o asociación tiene una cultura organizacional, es decir, unas normas, un código de conducta. La característica del profesional es ser flexible, tolerante y comunicativo con sus compañeros.

Práctica, desempeño (Hacer)

En esta etapa o nivel, el docente, de forma autónoma y profesional, desempeña su trabajo con éxito, utiliza los materiales adecuados, las estrategias didácticas idóneas y pertinentes. Desempeña su trabajo con éxito y sin dificultad, planificando, ejecutando y evaluando el proceso de enseñanza aprendizaje.

Echeverría (2005) por su parte, afirma que la competencia de acción profesional se compone de cuatro saberes básicos: saber técnico, saber metodológico o saber hacer, saber estar y participar y saber personal o saber ser. En consecuencia la competencia profesional incluye conocimientos especializados que permiten dominar como experto los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional; saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando procedimientos adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias a situaciones novedosas; estar predispuesto al entendimiento, la comunicación y la cooperación con los demás; tener un auto concepto ajustado, seguir las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizarlas frustraciones, tal y como afirma el propio Echeverría (2005).

Formación de la competencia profesional

La competencia profesional es el resultado de un proceso de educación de la personalidad para el desempeño profesional eficiente y responsable que no culmina con el egreso del estudiante de un centro de formación profesional sino

que lo acompaña durante el proceso de su desarrollo profesional en el ejercicio de la profesión” González (2002).

De esta manera la competencia profesional como configuración psicológica de la personalidad que expresa la calidad de la actuación profesional se construye de forma individual por los sujetos en el proceso de su formación y desarrollo profesional durante el tránsito por la Universidad y su posterior desempeño en la profesión.

La concepción del desarrollo profesional como proceso de formación permanente de la persona en un contexto histórico social determinado, nos permite comprender cómo la competencia profesional se construye y se desarrolla de forma gradual y continua durante el proceso de formación y posterior desempeño del sujeto en la profesión y lo conduce a una actuación profesional autónoma, ética, responsable y eficiente.

Funciones de los docentes en el ejercicio de su profesión

Al plantearnos frente al tema de las competencias profesionales docentes, pensamos que es necesario fijar nuestra mirada en las principales funciones que están llamados a desempeñar los profesores, porque éstas nos permitirán realizar un acercamiento a estas competencias que actualmente se requieren a quienes se desempeñan en los centros de enseñanza media.

Sarramona (2005) plantea que las funciones docentes se pueden dividir en cuatro grandes grupos: las didácticas; las tutoriales; las de vinculación con el medio social; las de formación e innovación.

Función didáctica.

En sintonía con el enfoque de esta investigación, es preciso reconocer que para que el profesor pueda desarrollar las actividades didácticas requiere no sólo la comprensión de la disciplina que enseña, sino además desarrollar un conocimiento didáctico de la misma.

Shulman (1989) plantea que lo más propio de la profesión docente es el conocimiento didáctico del contenido, porque incorpora una destreza profesional, la transformación del conocimiento académico en contenido enseñable.²² En este mismo sentido, Putman y Borko (2000), citando a Grossman, proponen cuatro categorías para explicar el alcance del conocimiento didáctico del contenido:

Concepción global de la docencia que tiene el profesor – conocimiento y creencias – sobre la naturaleza de la asignatura y aquello que es importante que los alumnos aprendan.

Conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción para enseñar temas concretos, incluyendo los modelos, ejemplos, metáforas... que un profesor utiliza para ayudar a la comprensión de los alumnos.

Conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y la forma en que los alumnos aprenden habitualmente, considerando las dificultades que suelen encontrar en el proceso.

Conocimiento del currículum y de los materiales respectivos, esto implica estar familiarizado con el abanico de libros de texto y otros recursos de docencia disponibles para enseñar los diversos temas. La función didáctica se desarrolla a través de un proceso que comporta, al menos: la planificación curricular, aplicación o puesta en práctica en el marco del aula y la evaluación.

Planificación curricular. Gairín (1997) afirma que planificar es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las anteriores decisiones. Es decir, quien planifica decide por adelantado cuestiones tales como: ¿Qué se hará? ¿Cómo se hará? ¿Quién lo hará? Sin embargo, también incluye mecanismos de control que permiten realizar las adaptaciones que sean necesarias que las nuevas realidades impongan.

Por su parte, Zabalza (2003), sostiene que la capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente. En efecto, algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con la recuperación de esa competencia por parte de los docentes: concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para facilitar el acceso a los contenidos, que tienen por finalidad facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Para analizar este proceso nos podemos servir de los siguientes interrogantes: *¿Qué hace el profesor cuando se planifica?* En términos generales trata de convertir una idea o un propósito en un proyecto de acción. Este proceso incluye los siguientes componentes: un fin o meta a alcanzar; un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a programar y sobre la propia actividad de planificación; una estrategia de procedimiento en la que se incluyen las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación.

¿Cómo planifican los profesores? Shavelson y Stern (1981), fruto de una investigación, sostienen que los docentes realizan sus tareas adoptando decisiones en base a sus características cognitivas y actitudinales, además de considerar la información de que disponen y las conjeturas que realizaban en torno a los alumnos, a las tareas y al ambiente de la organización educativa en la que se desempeñan profesionalmente.

¿Qué se planifica? La estructura clásica consigna: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Actualmente se suelen incluir aspectos tales como: la contextualización del proyecto; las estrategias de apoyo a los alumnos; la incorporación de fases de recuperación; dispositivos de evaluación.

Puesta en práctica en el contexto de aula. En esta fase del proceso se integran las diversas tomas de decisiones que los profesores realizan para gestionar el desarrollo de las actividades docentes, entre ellas: la metodología didáctica, el desarrollo de las tareas instructivas y la organización de los espacios.

Metodología didáctica. Desde la aportación de Gallego y Salvador (2002) podemos sostener que la metodología didáctica:

Cumple la función de justificar racionalmente (o legitimar) el método. Esta justificación deriva de las exigencias de cada uno de los elementos del proceso didáctico, pero especialmente de la finalidad. Así, puesto que el aprendizaje hace referencia a un sujeto y a un objeto, el método tiene una doble justificación: psicológica (adecuación al sujeto que aprende) y lógica (adecuación al contenido que se aprende). Pero el método también debe adecuarse al contexto en que se desarrollan las actividades de aprendizaje.

Por tanto, podemos reconocer la existencia de varios métodos, dependiendo de los objetivos que desean alcanzar, del lugar que se ofrece al alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje, del tipo de contenidos que se desea abordar. A partir de lo anterior, podemos distinguir entre las metodologías centradas en:

La transmisión de la información: el profesor es el principal agente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Jiménez et al (2007), apoyándose en las aportaciones de Herrero, identifica cuatro modalidades: el método magistral, el demostrativo, el interrogativo y por descubrimiento.

Los procesos de aplicación: Puente (1992) sostiene que como todo proceso, el aprendizaje tiene una curva de desarrollo, con un inicio y con un final, que es preciso diseñar y dar cuerpo antes y durante el curso en los que se desarrolla el mismo. A partir de esta necesidad, él plantea un posible esquema de articulación dividida en seis fases – presentación, ampliación y diferenciación, búsqueda de soluciones, aplicación de soluciones, transferencia y evaluación – indicando las ayudas o refuerzos didácticos que se podrían introducir en cada una de ellas.

La actividad del alumno: estos métodos se caracterizan por acentuar el papel autónomo y activo del alumno. Puente (1992) aborda estas metodologías desde la perspectiva de la enseñanza grupal y la individualizada.

Desarrollo de las tareas instructivas. Las tareas constituyen las unidades de actuación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Además, constituyen unidades integradas, en las que están presentes tanto los objetivos formativos (que le dan sentido) como la actuación de los profesores (que son los que definen la demanda) y la de los alumnos (que son quienes deberán llevar a cabo las actividades demandadas). Por eso tienen la enorme ventaja de que pueden ser analizadas desde la perspectiva global en la que se toman en consideración los tres vértices del proceso formativo: el proceso formativo en su conjunto, los profesores y los alumnos.

Variedad de las tareas. Uno de los aspectos que suele llamar la atención en las clases de enseñanza media es la escasa variedad de actividades que se llevan a cabo, concretamente, en ellas prima la exposición del profesor.

Importancia de la demanda cognitiva que incluye cada tarea. Para aprender a enriquecer la mente con nuevos conocimientos y nuevas capacidades, es preciso que los procesos didácticos estimulen ese enriquecimiento, considerando que actualmente se requiere algo más que la sola memorización.

Importancia de los productos de la actividad. Un asunto interesante relativo a las tareas es concebirlas como un proceso que se desarrolla a partir de objetivos – que quedan claros para quien ha de desarrollarlas – que implican un desarrollo y que concluye con un producto (testimonio de la actividad realizada).

Organización de los espacios. Los nuevos planteamientos didácticos, que parten de fundamentos más centrados en los procesos de aprendizaje, otorgan una gran importancia a las condiciones ambientales en las que se desarrolla la interacción educativa. En efecto, la calidad de los espacios acaba teniendo una influencia notable en el nivel de identificación personal no sólo con el espacio en sí mismo sino con la propia institución a la que pertenece, en las alternativas metodológicas que el profesor pueda utilizar, en el nivel de implicación de los estudiantes, en el nivel de satisfacción tanto de profesores como de alumnos. Justamente en esta línea está la aportación que realizan Navío y Ruiz (2007), quienes sostienen que la organización y gestión de los espacios – en el ámbito educativo – se convierten en factores esenciales que pueden facilitar o bien condicionar los procesos de comunicación que se establecen en el seno del grupo y, como fruto de ello los procesos de enseñanza – aprendizaje. En este contexto, el docente tiene el desafío de convertirse en un comunicador llamado a gestionar el entorno, con el propósito de favorecer y organizar un mejor ambiente de enseñanza – aprendizaje.

Evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Casanova (1995) refiriéndose al proceso de evaluación sostiene que: “es un proceso de recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomas de decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”.

Lo anterior, lo podemos complementar con el aporte de Sanmartí (2007) quien afirma que la toma de decisiones se relaciona fundamentalmente con dos finalidades diversas, aunque complementarias:

Las de carácter social, que están orientadas a certificar públicamente (alumnos, padres y apoderados, sociedad en general) el nivel de logro alcanzado en cuanto a manejo de conocimientos y destrezas, al finalizar una unidad o etapa de aprendizaje. Esta evaluación es comúnmente conocida como sumativa.

Las de carácter pedagógico o reguladoras, que están orientadas a identificar los cambios necesarios de introducir en el proceso de enseñanza para ayudar

a los alumnos en su propio proceso de construcción de conocimiento. Esta evaluación es comúnmente reconocida como formativa.

Ahora bien, Brown (2003) plantea que una evaluación de los conocimientos, las capacidades y habilidades de los alumnos es crucial en el proceso de aprendizaje. Tal es así que cuando la evaluación es realizada correctamente, puede ser motivadora y productiva para los alumnos, ya que les ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto o si necesitan realizar algunas modificaciones.

Ruíz (2007), junto con reconocer la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, plantea la necesidad de concretar aspectos relativos a:

¿Qué evaluar? En la evaluación de los aprendizajes es muy importante, además de valorar su adquisición, poner la atención en el proceso de construcción, ya que la evaluación de éste permitirá resolver y corregir los posibles problemas de aprendizaje que vayan apareciendo, para mejorar los conocimientos, actitudes y procedimientos de los alumnos.

¿Cuándo evaluar? Teniendo en consideración todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, será necesario evaluar al inicio, en el transcurso y al final del proceso.

¿Para qué evaluar? Esta dimensión hace referencia a la finalidad de la evaluación, que como decía la conceptualización, busca recoger evidencias para verificar como se va desarrollando el proceso de enseñanza – aprendizaje. Como sostiene Brown (2003) entre las razones para evaluar se cuentan: generar una relación de feedback entre alumno – profesor; fortalecer el aprendizaje de los alumnos; ayudar a aplicar conceptos abstractos a contextos prácticos; descubrir el potencial de los alumnos.

¿Con qué evaluar? Esta dimensión hace referencia a los instrumentos que se utilizarán en el proceso de evaluación. En general, es necesario utilizar diversos instrumentos de evaluación (pruebas de rendimientos, escalas de actitudes, la observación).

¿Quién evalúa? Respecto de los procesos de enseñanza aprendizaje es importante que evalúen al menos los dos actores implicados en el proceso educativo: profesor y alumno, estos últimos, por ejemplo, a través de autoevaluaciones, evaluación por los compañeros, basada en los grupos.

¿Cómo evaluar? Esta dimensión hace referencia al modelo de evaluación utilizado. Para evaluar los aprendizajes es necesaria la medida y la cuantificación, pero también la búsqueda de razones que puedan explicar los problemas o dificultades surgidas en el proceso.

¿En función de qué evaluar? Llegado el momento de la valoración de la información recogida en relación con los aprendizajes, tener consensuados los criterios de evaluación.

Función tutorial. Zabalza (2003) plantea que esta función es una competencia que forma parte sustancial del perfil profesional del docente. De lo anterior se deduce que, con la función tutorial, se reconoce que enseñar no es sólo explicar

unos contenidos sino dirigir globalmente todo el proceso formativo de los alumnos.

Comellas (2002) propone que antes de plantearse el tema de la acción tutorial conviene plantearse previamente, al menos, los siguientes aspectos:

Que sólo se podrá llevar a cabo esta atención y ayuda con la participación e implicación de todo el equipo educativo. Equipo en nombre del cual el profesor tutor actuará como principal interlocutor y dinamizador entre: los alumnos – profesores – padres – otros agentes.

Que la acción tutorial deberá responder a un proyecto educativo en el que los objetivos de actuación del equipo docente serán el alumnado y su proceso global de aprendizaje.

Que la acción tutorial deberá ir encaminada a dar respuesta a las necesidades de los alumnos, tanto individual como colectivamente, previniendo dificultades y ofreciendo recursos para lograr su valorización.

Que se deben considerar como ejes fundamentales de la acción tutorial: el grupo de iguales, la toma de decisiones de cara al propio proceso de formación, los aspectos individuales, el contexto y las necesidades sociales.

McLaughlin (1999) sostiene que existen ciertas habilidades identificables que pueden favorecer el ejercicio de la tutoría, entre las que menciona: la capacidad de escucha, de empatía, de análisis del contexto, de asumir nuevas acciones y de facilitar su desarrollo. Estas habilidades capacitan al profesor tutor para que pueda entender sus propios sentimientos, pensamientos y acciones, proceso que le será de utilidad en el trato con los alumnos, con los padres de éstos y con los demás profesores.

CAPITULO III

III RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

3.1. Análisis e interpretación de datos.

3.1.1. Fichas de observación aplicada a docentes.

CUADRO N°01: Ficha de observación para conocer el uso de estrategias metodológicas aplicada por los docentes

N°	PREGUNTAS	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Fomenta la participación de los estudiantes									
01	Comienza la clase con una pregunta,	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
02	Promueve el diálogo y comenta las respuestas.	02	06.6	05	16.6	23	76.6	30	100
03	Proponer una cuestión sobre la que se quiere conocer lo que sabe o piensa el alumnado,	03	10	03	10	24	80	30	100
04	Formar grupos de trabajo y permite que se expresen de manera rápida y libre, sin restricciones	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
05	Tomar nota de lo expresado por los grupos de trabajo	02	06.6	04	13.3	24	80	30	100
06	Selecciona y se organizan las ideas propuestas por los grupos de trabajo	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
07	Incentiva la discusión en los grupos de trabajo	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
08	Promueve el pensamiento divergente y la espontaneidad	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
Análisis de algunos métodos interactivos									
09	Utiliza estrategias para procesar información procedente de exposiciones orales	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
10	Organiza su trabajo, aplicando los principales pasos del método científico.	03	10	03	10	24	80	30	100
11	Presenta adecuadamente los resultados mediante la elaboración de textos descriptivos, explicativos y argumentativos,	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
12	Elabora y/o comenta mapas o croquis, seleccionados	02	06.6	05	16.6	23	76.6	30	100
13	Utiliza tablas estadísticas y gráficos y presenta ordenadamente una exposición verbal.	03	10	03	10	24	80	30	100
Desarrolla el método de casos									
14	La situación que se presenta es real porque es lógica y admisible.	02	06.6	05	16.6	23	76.6	30	100
15	La situación que se presenta es relevante para el alumno.	03	10	03	10	24	80	30	100
16	La situación que se presenta es inacabada y sin resolver,	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
17	Le da espacio a la polémica y a la discrepancia.	03	10	03	10	24	80	30	100
18	Argumenta la solución de las situaciones problemáticas desde la perspectiva del conocimiento de las ciencias sociales.	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
Aplicación del método "Aprendizaje Basado en Problemas"(ABP)									
19	Las situaciones-problema es lo más cercanas posibles a la realidad.	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
20	Las situaciones seleccionadas están relacionadas con objetivos del curso.	02	06.6	05	16.6	23	76.6	30	100
21	La situación planteada tiene una solución mejor que otras posibles, deja margen a la discusión.	03	10	03	10	24	80	30	100
22	La situación planteada deja margen a la discusión	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
Aplica el método para la cooperación									
23	Fomenta el aprender ayudando a aprender	02	06.6	04	13.3	24	80	30	100
24	Emplea la heterogeneidad para conseguir aprendizajes por interacción.	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100
25	Promueve el intercambio y la ayuda mutua.	02	06.6	03	10	25	83.3	30	100
26	Explica lo que significa la cooperación y sus posibles ventajas.	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
27	Hace una buena organización del trabajo en equipos.	02	06.6	04	13.3	24	80	30	100
28	Delega funciones como portavoz, secretario/a, responsable del material, etc. de manera rotativa.	03	10	05	16.6	22	73.3	30	100

Fuente: 30 Docentes de la Facultad de Odontología de una Universidad Alas Peruanas filial Chiclayo Región Lambayeque.

Luego de recogida la información se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuando se analiza la información sobre la aplicación de la metodología que **fomenta**

la participación de los estudiantes, ante la pregunta comienza la clase con una pregunta, el 83.3% responde que nunca, que a veces responde el 10% y sólo 02 docentes de los 30 lo que equivale al 06.6% dicen que siempre lo hacen, sobre si Promueve el diálogo y comenta las respuestas, el 06.6% responde que siempre que

a veces responde el 16.6% y que nunca el 76.6%, el 80% responde que nunca que a veces responde el 10% y el mismo porcentaje responde que siempre ante la pregunta: proponer una cuestión sobre la que se quiere conocer lo que sabe o piensa el alumnado, sobre si: formar grupos de trabajo y permite que se expresen de manera rápida y libre, sin restricciones el 10% responde que siempre, que a veces lo hace el 13.3% y 23 de los 30 docentes observados lo que equivale al 76.6% responde que nunca forma grupos de trabajo; el 06.6% responde que siempre, que a veces el 13.3% y el 80% dice que nunca tomar nota de lo expresado por los grupos de trabajo, en el mismo sentido cuando se pregunta si selecciona y se organizan las ideas propuestas por los grupos de trabajo, el 10% responde que siempre que a veces responde el 16.6% y el 73.3% responde que nunca selecciona las ideas, sobre si incentiva la discusión en los grupos de trabajo el 06.6% dice que siempre, que a veces lo hace el 10% y el 83.3% responde que nunca incentiva la discusión, de igual manera el 76.6% responde que nunca, que a veces el 13.3% y el 10% responde que promueve el pensamiento divergente y la espontaneidad. Cuando se analiza si se promueve el **Análisis de algunos métodos interactivos**, ante la pregunta: Utiliza estrategias para procesar información procedente de exposiciones orales, el 10% responde que siempre, que a veces el 16.6% y 22 de los docentes observados lo que equivale al 73.3% responden que nunca utilizan estrategias, si organizas un trabajo, aplicando los principales pasos del método científico, el 10% responde que siempre, el mismo porcentaje dice que a veces y el 80% responde que nunca, cuando se pregunta si presenta adecuadamente los resultados mediante la elaboración de textos descriptivos, explicativos y argumentativos, el 06.6% responde que siempre, que a veces responde el 10% y que nunca 25 docentes observados, el 06.6% dice que siempre elabora y/o comenta croquis seleccionados, el 16.6% dice que a veces y que nunca el 76.6%, sobre si utiliza tablas estadísticas y gráficos y presenta ordenadamente una exposición verbal, el 10% responde que siempre que nunca el mismo porcentaje mientras que el 80% responde que nunca,. Sobre si **desarrolla el método de casos**: ante pregunta La situación que se presenta es real porque es lógica y admisible, el 06.6% responde que siempre que a veces responde el 16.6% y el otro 76.6% responde que nunca, sobre si La situación que se presenta es relevante para el alumno., el 10% responde que dice que siempre, que a veces lo hace el 10% y el 80% dice que nunca, el 10% responde que siempre, el 16.6% responde que a veces y que nunca lo hace el 73.3% ante la pregunta la situación que se presenta es inacabada y sin resolver, sobre si le da espacio a la polémica y a la discrepancia, el 10% responde que siempre que a veces el mismo porcentaje y que nunca el 80%, para este mismo criterio responde el 83.3%, el 10% dice que a veces y tan sólo el 6.6% dice que siempre argumenta la solución de las situaciones problemáticas desde la perspectiva del conocimiento de las ciencias sociales. Sobre si aplica el método de **"Aprendizaje Basado en Problemas"(ABP)**, ante la pregunta La situación problema es lo más cercana posible a la realidad, el 06.6% responde que siempre, que a veces lo hace el 10% y el 83.3% responde que nunca, sobre si las situaciones seleccionadas están relacionadas con objetivos del curso, el 06.6% responde que siempre, que a veces responde el 16.6% y el otro 76.6% responde que nunca, en el

mismo sentido el 80% responde que nunca y en los criterios de siempre y a veces responde el 10% para cada uno de ellos, sobre si la situación planteada deja margen a la discusión, el 10% responde que siempre el 13.3% responde que a veces y el 76.6% responde que siempre, cuando se analiza el **método para la cooperación**, ante la pregunta: *Fomenta el aprender ayudando a aprender*, el 06.6% responde que siempre, que a veces responde el 13.3% mientras que el 80% responde que nunca, para este mismo criterio responde el 73.3% que a veces responde el 16.6% y sólo el 10% responde que siempre ante la pregunta: *Emplea la heterogeneidad para conseguir aprendizajes por interacción*, en el mismo sentido cuando se pregunta *Promueve el intercambio y la ayuda mutua*, el 06.6% responde que siempre, el 10% responde que a veces y el 83.3% dice que nunca, sobre si *Explica lo que significa la cooperación y sus posibles ventajas*, el 10% responde que siempre, el 13.3% dice que a veces y 23 de los 30 docentes observados lo que equivale al 76.6% responde que nunca, ante la pregunta *Hace una buena organización del trabajo en equipos* 02 de los 30 docentes dicen que siempre, 04 dicen que a veces y 24 responden que nunca, finalmente cuando se pregunta si *Delega funciones como portavoz, secretario/a, responsable del material, etc. de manera rotativa*, el 10% responde que siempre, que a veces responde el 16.6% mientras que 22 de los 30 docentes observados, lo que equivale al 73.3% responde que nunca.

3.2“PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METODOLOGICAS PARA MEJORAR LA PRACTICA DOCENTE EN LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA ALAS PERUANAS FILIAL CHICLAYO REGIÓN LAMBAYEQUE 2015”

3.2.1. PRESENTACIÓN:

La presente propuesta resulta de la necesidad de desarrollar la **propuesta de Programa de Estrategias Metodológicas Para Mejorar la Práctica Docente en la Facultad de Odontología de la Universidad Privada Alas Peruanas filial Chiclayo Región Lambayeque 2015”** el mismo que consta de cinco módulos los cuales están orientados a **Mejorar la Práctica Docente**

3.2.2. FUNDAMENTACIÓN:

Las “estrategias de enseñanza”. o plan de acción que desarrolla el docente tienen un sustento en los objetivos y contenidos curriculares que se plantean en la enseñanza y se efectivizan en determinadas maneras de actuar, formas de seleccionar y presentarlos contenidos de enseñanza, así como en modos de plantear determinadas metodologías didácticas, recursos y determinadas propuestas de actividades para los alumnos, dentro de un contexto específico (institucional, áulico, social). Este trabajo de investigación se intenta caracterizar diferentes estrategias utilizadas por docentes de nivel superior que pueden ir desde la tradicional clase magistral expositiva, pasando por estrategias más dialogadas de exposición y discusión a estas formas más innovadoras de relación teoría-práctica para la enseñanza en el aula de nivel superior como pueden ser: el

análisis de casos, los grupos de estudio y reflexión, los espacios de *práctica* reflexiva como un ámbito de reflexión sobre la acción ;de relación entre teoría y práctica, etc.

3.2.3. JUSTIFICACIÓN.

Teniendo en cuenta el desconocimiento de estrategias metodológicas para mejorar la práctica docente se hace necesario proponer el desarrollo del ***Programa de Estrategias Metodológicas Para Mejorar la Práctica Docente en la Facultad de Odontología de la Universidad Privada Alas Peruanas filial Chiclayo Región Lambayeque 2015*** y mejorar el desempeño profesional de los docentes.

3.2.4. OBJETIVOS:

3.2.4.1. GENERALES:

3.2.4.1.1. Diseñar, fundamentar y proponer un programa de estrategias metodológicas para mejorar la ***Práctica Docente en la Facultad de Odontología de la Universidad Privada Alas Peruanas filial Chiclayo Región Lambayeque 2015***

3.2.4.2. ESPECÍFICOS

3.2.4.2.1. Analizar los niveles de ausencia de estrategias de Enseñanza Aprendizaje empleadas por los docentes *en la Facultad de Odontología de la Universidad Privada Alas Peruanas filial Chiclayo Región Lambayeque 2015*

3.2.4.2.1 Elaborar un *Programa de Estrategias Metodológicas Para Mejorar la Práctica Docente en la Facultad de Odontología de la Universidad Privada Alas Peruanas filial Chiclayo Región Lambayeque 2015*

3.2.4.2.2 Proponer un *Programa de Estrategias Metodológicas Para Mejorar la Práctica Docente en la Facultad de Odontología de la Universidad Privada Alas Peruanas filial Chiclayo Región Lambayeque 2015*

3.2.5. PROPUESTA:

3.2.5.1. MÓDULOS:

3.2.5.1.1. Estrategias metodológicas para fomentar la participación de los estudiantes en clase.

- 3.2.5.1.2. estrategias cognitivas de aprendizaje para la aplicación en clase de algunos métodos interactivos.
- 3.2.5.1.3. Aplicación de estrategias cognitivas para desarrollar en clase el método de casos
- 3.2.5.1.4. Estrategias metodológicas para fomentar la aplicación en clase del método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP*
- 3.2.5.1.5. Aplicación de estrategias cognitivas para desarrollar en clase el método de Aprendizaje Cooperativo

3.2.5.2. HABILIDADES.

- 3.2.5.2.1. Evalúa y monitorea la aplicación de Estrategias metodológicas para fomentar la participación de los estudiantes en clase
- 3.2.5.2.2. Optimiza el uso del tiempo disponible en la aplicación en clase de algunos métodos interactivos.
- 3.2.5.2.3. Promueve la aplicación de estrategias para desarrollar en clase el método de casos.
- 3.2.5.2.4. Optimiza el uso del tiempo para aplicar en clase el método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP*
- 3.2.5.2.5. Promueve la Aplicación de estrategias cognitivas para desarrollar en clase el método de Aprendizaje Cooperativo

3.2.5.3. CONTENIDOS.

- 3.2.5.3.1. Desarrolla estrategias cognitivas para la para fomentar la participación de los estudiantes en clase
- 3.2.5.3.2. Desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje para optimizar el uso del tiempo disponible en la aplicación en clase de algunos métodos interactivos.
- 3.2.5.3.3. Desarrolla estrategias cognitivas para promover en clase la aplicación del método de casos.
- 3.2.5.3.4. Aplica adecuadamente el tiempo para la aplicación del método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP*.
- 3.2.5.3.5. Desarrolla adecuadamente la aplicación del método de Aprendizaje Cooperativo

3.2.5.4. ACTIVIDADES.

- 3.2.5.4.1. Forma círculos de reflexión para fomentar la participación de los estudiantes en clase.
- 3.2.5.4.2. Planifica y cronograma la aplicación de algunos métodos interactivos
- 3.2.5.4.3. Selecciona temas cuyo contenido permita la aplicación del método de casos.d

- 3.2.5.4.4. Orienta adecuadamente a los participantes para la aplicación del método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP*.
- 3.2.5.4.5. Aplica estrategias para Desarrollar adecuadamente el método de Aprendizaje Cooperativo

3.2.5.5. METODOLOGÍA.

- 3.2.5.5.1. Participa activamente en el desarrollo de las actividades programadas para apropiarse del conocimiento de los factores para fomentar la participación de los estudiantes en clase.
- 3.2.5.5.2. Trabaja cooperativamente sobre estrategias cognitivas de la adquisición de capacidades para la aplicación de algunos métodos interactivos
- 3.2.5.5.3. Participa activamente en actividades para seleccionar temas cuyo contenido permita la aplicación del método de casos
- 3.2.5.5.4. Trabaja adecuadamente con los participantes para la aplicación del método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP*.
- 3.2.5.5.5. Participa en actividades para Desarrollar adecuadamente el método de Aprendizaje Cooperativo.

3.2.5.5. EVALUACIÓN

A los participantes:

- 3.3.5.5.1. De entrada.
- 3.3.5.5.2. De proceso.
- 3.3.5.5.3. De salida

MODULO 01: Estrategias metodológicas para fomentar la participación de los estudiantes en clase.

HABILIDADES	CONTENIDOS	MATERIALES	PRODUCTO ACREDITABLE	DURACIÓN
Evalúa y monitorea la aplicación de Estrategias metodológicas para fomentar la participación de los estudiantes en clase	Desarrolla estrategias cognitivas para la para fomentar la participación de los estudiantes en clase	- Lecturas -diapositivas. -Papelotes.	Diseña estrategias de participación en el aula	cuatro semanas

MODULO 02: estrategias cognitivas de aprendizaje para la aplicación en clase de algunos métodos interactivos.

HABILIDADES	CONTENIDOS	MATERIALES	PRODUCTO ACREDITABLE	DURACIÓN
Optimiza el uso del tiempo disponible en la aplicación en clase de algunos métodos interactivos	Desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje para optimizar el uso del tiempo disponible en la aplicación en clase de algunos métodos interactivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Diapositivas - Separatas - papelotes - Plumones - 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se formula preguntas sobre los métodos Interactivos ○ Establece juicios de valor sobre los métodos Interactivos 	cuatro semanas

MODULO 03Aplicación de estrategias cognitivas para desarrollar en clase el método de casos.

HABILIDADES	CONTENIDOS	MATERIALES	PRODUCTO ACREDITABLE	DURACIÓN
Promueve la aplicación de estrategias para desarrollar en clase el método de casos.	Desarrolla estrategias cognitivas para promover en clase la aplicación del método de casos	Diapositivas - Separatas - papelotes - Plumones	✓ Organiza las ideas para promover la aplicación del método de casos	Cuatro semanas

MODULO 04 Estrategias metodológicas para fomentar la aplicación en clase del método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP*.

HABILIDADES	CONTENIDOS	MATERIALES	PRODUCTO ACREDITABLE	DURACIÓN
Optimiza el uso del tiempo para aplicar en clase el método de Aprendizaje Basado en Problemas <i>ABP</i>	Aplica adecuadamente el tiempo para la aplicación del método de Aprendizaje Basado en Problemas <i>ABP</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Diapositivas - Separatas - papelotes - Plumones 	○ Establece juicios de valor sobre el Aprendizaje Basado en Problemas <i>ABP</i> .	cuatro semanas

MODULO 05 Aplicación de estrategias cognitivas para desarrollar en clase el método de Aprendizaje Cooperativo

HABILIDADES	CONTENIDOS	MATERIALES	PRODUCTO ACREDITABLE	DURACIÓN
Promueve la Aplicación de estrategias cognitivas para desarrollar en clase el método de Aprendizaje Cooperativo	Desarrolla adecuadamente la aplicación del método de Aprendizaje Cooperativo	-Diapositivas -Separatas - Papelotes - Plumones	Organiza las ideas para promover la aplicación del método de Aprendizaje Cooperativo	Cuatro semanas

CONCLUSIONES

1. La mayoría de los docentes *en la facultad de odontología de la universidad privada alas peruanas filial Chiclayo región Lambayeque desconocen estrategias metodológicas para mejorar la práctica docente*
2. Se hace necesario elaborar un Programa de Estrategias Metodológicas Para Mejorar la Práctica Docente en la Facultad de Odontología de la Universidad privada Alas Peruanas filial Chiclayo región Lambayeque
3. proponer la aplicación de un Programa de Estrategias Metodológicas Para Mejorar la Práctica Docente en la Facultad de Odontología de la Universidad privada Alas Peruanas filial Chiclayo región Lambayeque

RECOMENDACIONES

1. Es necesario implementar una pedagogía más activa, en la que los Docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad privada Alas Peruanas filial Chiclayo región Lambayeque, desarrollen estrategias para mejorar la práctica docente.
2. Elaborar un Programa de Estrategias Metodológicas Para Mejorar la Práctica Docente en la Facultad de Odontología de la Universidad privada Alas Peruanas filial Chiclayo región Lambayeque
3. Proponer un Programa de Estrategias Metodológicas Para Mejorar la Práctica Docente en la Facultad de Odontología de la Universidad privada Alas Peruanas filial Chiclayo Región Lambayeque

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Addine, F.F. et al. Didáctica y optimización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. IPLAC. C. de La Habana, 1998. p. 22.
2. ALCANTARA CHIHUAN, Jorge **"Material Educativo"**. Ed. INIDE,
3. Álvarez de Zayas, R.M. Hacia un currículum integral y contextualizado. Editorial Academia. C. de La Habana, 1997. p. 34.
4. Álvarez de Zayas. La escuela en la vida. Editorial Félix Varela. C. de La Habana, 1992. p. 58.)
5. Brown, A.L.(1987)- Metacognition, executive control, self-regulation, and other more my sterous mechanisms. En Metacognition, motivation, and understanding, Hillsdale, NY
6. Castellanos S, D. (2002)-Enseñar y aprender en la escuela. Ed. P y educación. La Habana.
7. Castellanos, D.; Grueiro, I. (1996). *¿Puede ser el maestro un facilitador? Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo*. La Habana: Ediciones IPLAC-Ce Softe.
8. Colectivo de autores CEE. ISPEJV. *Ob. Cit.*, p. 44)1996
9. Coll, C. (1992). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. En *Antología de Lecturas: Proyecto Argos*, pp.90-100.
10. CUETO, Alonso **"Desarrollo Personal Social"** Ed BRASA Perú 1995
11. Danilov, M. A y M. N. Skatkin (1978) – Didáctica de la escuela media. Ed Libros para la Educación. La Habana.
12. ENCICLOPEDIA TECNICA DE LA EDUCACION. **"Las Ciencias Naturales en la Educación General Básica"**. Ed. Santillana Tomo IV.
13. ESPEJO RENJIFO, Julio **"Educación con Amor y Límites"** Ed. SAN MARCOS Perú 2001
14. FESQUET, Alberto E.J. **"Manual de la UNESCO para la Enseñanza de las Ciencias"**. Edit. Sudamericana, Buenos Aires.
15. González M, V. y otros (1995)- Psicología para educadores. Ed. P. y Educación. La Habana.
16. GONZALEZ MOREYRA, Raúl, **"Psicología del Aprendizaje"**. SEd. Universo S.A Lima - Perú 1980.
17. IDALGO MATOS, Benigno **"Metodología de Enseñanza-Aprendizaje"** Ed. INADEP Perú 2002

- 18.K.D. George, M.A. Dietz, G.Z. Abraham **"La Enseñanza de las Ciencias Naturales: Fundamentos y Métodos"**. Edit. Santillana Tomo XII.
- 19.LANDETE AGUILAR, Amparo **"Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza"**. Ed. Anaya, Madrid 1 970.
- 20.Leontiev A. N.(1981)-Actividad, Conciencia, Personalidad. Ed. P y Educación. La Habana.
- 21.Llantada M. M. Calidad educacional. Actividad pedagógica y creatividad. Editorial Academia, C. de La Habana, 1998. p. 19
- 22.Monereo, C. y otros. (Colectivo de autores) (1996): Estrategias de Enseñanza y 14. Aprendizaje. Editorial Doménech. Barcelona.12
- 23.PARDINAS, Felipe, **"Metodología y Técnica de la Investigación en Ciencias Naturales"**. Ed. Siglo XXI editores, Lima 1 985.
- 24.Pérez Gómez, Ángel. Material. Los procesos de enseñanza-aprendizaje. Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. SF. SE.1987
- 25.Perú 1 981.
- 26.Pozo, Juan Ignacio y otros. Material. Un currículo para aprender: Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. SF. SE. 1990.
- 27.REFOY, Mary **"El Mundo de la Naturaleza"**. Ed. Barcelona 1 968.
- 28.Revista pedagogía universitaria. 2004. Vol. 9 (5)
- 29.Rojo, G. M. Maestros para el desarrollo. Revista Crecemos. Año 5 Núm.2.Cuba. Puerto Rico. 1998. p. 30)
- 30.SANCHEZ CARLESSI, H.Y., **"Metodología y Diseño de la Investigación Científica"**. Talleres de Repro – offset, Lima - Perú 1 986.
- 31.SHECKLES, M., **"Cómo Enseñar las Ciencias al escolar"** Edit. Paidos. Buenos Aires. 1 986.
- 32.Silvestre O, M.(2001)- II Seminario Nacional para Educadores. Ed. J. Rebelde. L.H
- 33.TABOADA, María Luz, MOSCOL HERREA, María **"Metodología de las Áreas"** Ed. EDUCAP Perú 2001
- 34.TITONE, Renzo. **"Metodología Didáctica"**. Edit. Trilla, México 1 982.
- 35.TORKELSON, Gerald M. **"Los Medios Auxiliares de la Enseñanza"**. Edit. Centro Regional de Ayuda Técnica, México 1 988.
- 36.UNESCO. "Una educación para el Siglo XXI. Aprender a aprender". En Revista Correo de la UNESCO, Abril, 1996. p. 9.
- 37.Vygotsky, L. S. (1982). Pensamiento y Lenguaje. La Haban: Editora Revolucionaria.
- 38.Vygotsky, L.S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

39. Vygotsky, L.S. Obras completas – L. S. Vigotsky – La Habana: Editorial Pueblo y Educación, T.5 1989.
40. WALLON, H., **"La Evaluación Psicológica del Niño"**. Ed. Grijalbo, México 1980.
41. WIMAN, Raymon. **"Material Didáctico"**. Ed. Trilla, México 1 982.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS.

- ❖ <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa->
- ❖ http://ww.udec.cl/~estebanfransanc/cap2_lenguajeoral.doc
- ❖ http://ww.udec.cl/~estebanfransanc/cap2_lenguajeoral.doc.
- ❖ [http:// www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/012004/Art010104.pdf](http://www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/012004/Art010104.pdf)
- ❖ [http:// www.ugr.es/%7Esevimeco/documentos/edu_multimedia/taller/](http://www.ugr.es/%7Esevimeco/documentos/edu_multimedia/taller/)
- ❖ <http://www.wikipedia.com/>.

ANEXOS

ANEXO Nº 01

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

SECCION DE POST GRADO

FICHA DE OBSERVACIÓN

N°	PREGUNTAS	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Fomenta la participación de los estudiantes									
01	Comienza la clase con una pregunta,								
02	Promueve el diálogo y comenta las respuestas.								
03	Proponer una cuestión sobre la que requiere conocerlo que sabe o piensa el alumnado,								
04	Formar grupos de trabajo y permite que se expresen de manera rápida y libre, sin restricciones								
05	Tomar nota de lo expresado por los grupos de trabajo								
06	Selecciona y se organizan las ideas propuestas por los grupos de trabajo								
07	Incentiva la discusión en los grupos de trabajo								
08	Promueve el pensamiento divergente y la espontaneidad								
Análisis de algunos métodos interactivos									
09	Utiliza estrategias para procesar información procedente de exposiciones orales								
10	Organiza su trabajo, aplicándolos principales pasos del método científico.								
11	Presenta adecuadamente los resultados mediante la elaboración de textos descriptivos , explicativos y argumentativos,								
12	Elabora y /o comenta mapas o croquis, seleccionados								
13	Utiliza tablas estadísticas y gráficos y presenta ordenadamente una exposición verbal.								
Desarrolla el método de casos									
14	La situación que se presenta es real porque es lógica y admisible.								
15	La situación que se presenta es relevante para el alumno.								
16	La situación que se presenta es inacabada y sin resolver,								
17	Le da espacio a la polémica y a la discrepancia.								
18	Argumenta la solución de las situaciones problemáticas desde la perspectiva del conocimiento de las ciencias sociales								
Aplicación del método" Aprendizaje Basado en Problemas"(ABP)									
19	Las situaciones-problema es lo más cercanas posibles a la realidad.								
20	Las situaciones seleccionadas están relacionadas con objetivos del curso.								
21	La situación planteada tiene una solución mejor que otras posibles, deja margen a la discusión.								
22	La situación planteada deja margen a la discusión								
Aplica el método para la cooperación									
23	Fomenta el aprender ayudando a aprender								
24	Emplea la heterogeneidad para conseguir aprendizajes por interacción								
25	Promueve el intercambio y la ayuda mutua.								
26	Explica lo que significa la cooperación y sus posibles ventajas.								
27	Hace una buena organización del trabajo en equipos.								
28	Delega funciones como portavoz, secretario/a, responsable del material, etc. de manera rotativa								

Fuente: 30 Docentes de la Facultad de Odontología de una Universidad Alas Peruanas filial Chiclayo Región Lambayeque.