

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN –TARAPOTO
OFICINA DE INVESTIGACIÓN
CONCURSO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN 2014



INFORME FINAL

**PROPUESTA DE UN MODELO DIDÁCTICO PARA EL PROCESO
DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SAN MARTÍN-TARAPOTO, 2014**

PRESENTADO POR EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

INVESTIGADORES:

Econ. Mg. Juan Segundo Ríos Pérez. (Responsable)
Lic. Tur. Mg. Clifor Daniel Sosa de la Cruz (Corresponsable)
Prof. Mg. Herbert Hugo Arévalo Bartra (Corresponsable)
Prof. Mg. Juan Julio León Montalvo (Corresponsable)

COLABORADORES:

Blga. Mblga. Dra. Yoni Meni Rodríguez Espejo
Ing. Mg. Juan Carlos García Castro
Ing. Zoot. Pedro Cunya Flores
Econ. Juan Losber Rengifo Isuiza,
Econ. Elia Anacely Córdova Calle
Egresado Ing. Sist e Inf. David R. Ríos Solís
Egresado Economía Angelli L. Ruiz Lozano

TARAPOTO- PERÚ
2015

Dedicatoria

A los profesionales liberales, que el querer del destino ha encomendado la labor docente en la UNSM-T, conjuntamente con los docentes de profesión, ayúdaos que este material contribuya a mejorar nuestro sentir y actuar docente en la edificación espiritual y material de nuestros discentes en el horizonte de la visión de nuestra universidad.

VISIÓN Y MISIÓN DE UNSM-T

VISIÓN

“LA Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto es una Institución Amazónica acreditada, Líder en la formación profesional al servicio de la sociedad”

MISIÓN

“Somos una institución universitaria formadora de profesionales competitivos para la sociedad generando innovación de conocimientos y fortalecimiento cultura y valores en proceso de Acreditación”

ÍNDICE

	PÁG
RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
INTRODUCCIÓN	iii
CAPÍTULO I: PROBLEMÁTICA Y MARCO TEÓRICO	
1.1. Antecedentes del problema	1
1.2. El proceso del aprendizaje	7
1.2.1. Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje	8
A. La Actitud, 9	
B. Aptitudes intelectivas, 9	
C. Aptitudes procedimentales, 10	
D. Contenidos, 10	
1.3. Competencias,	10
1.3.1. Las competencias y sus implicancias	14
a) Implicaciones curriculares, 14	
b) Implicaciones didácticas, 15	
c) Implicaciones en la evaluación, 15	
1.3.2. Las competencias y sus perspectivas	15
a) Perspectiva conductual, 15	
b) Perspectiva sociocultural, 17	
1.3.3. Estilo docente y el saber hacer en contexto	18
a) Estilo docente, 18	
b) Saber hacer en contexto, 18	
1.3.4. Componentes de la competencia	19
1.3.5. Evaluación por competencias	21
a) Características de la evaluación por competencias, 21	
b) Procedimientos y técnicas de evaluación, 23	
1.4. Los modelos didácticos	24
1.4.1. Paradigmas que establecen modelos didácticos	24
➤ Paradigma presagio-productivo y proceso-productivo, 24	

➤	Paradigma intercultural, 24	
➤	Paradigma sociopolítico crítico. 26	
➤	Paradigma profesional-indagadora: de la complejidad emergente, 26	
➤	Paradigma del conocimiento didáctico del contenido, 27	
1.4.2.	Los modelos didácticos	28
1.4.2.1.	Modelos didácticos alternativos o integradores	30
a)	Modelo didáctico situado, 31	
b)	Modelo de aprendizaje para el dominio, 31	
c)	Modelo contextual, 31	
d)	Modelo colaborativo, 36	
e)	Modelo didáctico de razonamiento y acción, 37	
1.4.2.2.	Dimensiones de estudio del Modelo didáctico alternativo	39
1.5.	Enfoques pedagógicos y didácticos del PEA	40
1.5.1.	Enfoques pedagógicos	40
➤	El aprendizaje social, 40	
➤	Aprendizaje experiencial, 42	
➤	Aprendizaje significativo, 45	
➤	Aprendizaje cooperativo-colaborativo, 47	
1.5.2.	Enfoques didácticos	49
➤	Enfoque didáctico por la individualización, 49	
➤	Enfoque de la socialización didáctica, 49	
➤	El enfoque globalizado, 50	
1.6.	Metodología didáctica	51
➤	La metodología, 51	
➤	El método, 51	
➤	El procedimiento, 52	
➤	La técnica, 52	
➤	La estrategia, 52	
➤	La didáctica, 53	
1.7	Modalidades organizativas de la enseñanza	53
1.7.1.	Clases Teóricas	53
1.7.2.	Clases Prácticas	55

1.7.3.	Seminarios y Talleres	58
1.7.4.	Tutorías	61
1.7.5.	Estudio y Trabajo en Grupo	63
1.7.6.	Método Expositivo	66
1.7.7.	Estudio de Caso	69
1.7.8.	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	74
1.7.9.	Aprendizaje orientado a proyectos	78
1.7.10	Aprendizaje colaborativo	83
1.8.	El acto didáctico	89
1.8.1.	Relación aprendizaje enseñanza aprendizaje	89
	➤ El subsistema didáctico, 92	
	➤ El subsistema psicológico, 93	
	➤ El subsistema contextual, 93	
1.8.2.	Análisis de los componentes del acto didáctico	95
	a) El contexto de la enseñanza, 95	
	b) El docente (el profesor), 96	
	c) El discente (alumno), 96	
	d) Las estrategias metodológicas, 96	
	e) El contexto de aprendizaje, 97	
	f) Los medios, 97	
1.8.3.	Principios metódicos de la acción didáctica,	97
	a) Adecuación al alumno, 98	
	b) Partir del nivel de desarrollo cognitivo del alumno, 98	
	c) Evaluar los esquemas de conocimientos del alumno, 99	
	d) Promover aprendizajes significativos, 99	
1.9.	Valores amazónicos	100
1.9.1.	El ser humano y la naturaleza	100
1.9.2.	Acerca de los estados y los valores	101

1.9.3.	Acerca de la cultura y los modos culturales	101
1.9.4.	¿Qué es el mito?	103
1.9.5.	Acerca de la interculturalidad	103
1.9.6.	Acerca de la lengua y la conciencia simbólica	104
1.9.7.	Aculturación	105
1.9.8.	Acerca de las culturas y el tercer mundo	107
1.9.9.	La Amazonía y las megatendencias globales	108
1.10.	•Teorías del Liderazgo	109
	Teoría Sociológica, 110	
	Teoría Innatista, 110	
1.10.1.	Primera Ley del Liderazgo	112
1.10.2.	Características de Un Líder	112
	a) Conocimiento de sus actos positivos y negativos, 112	
	b) Servicio a los demás, 112	
1.11.	Plan estratégico de desarrollo institucional de la Universidad Nacional de San Martín 2014 – 2021.	114
1.11.1	Direccionamiento estratégico	114
	Visión, 114	
	Misión, 114	
1.11.2.	Valores institucionales	114
1.11.3.	Diagnostico estratégico	116
1.11.4.	Objetivos estratégicos y específicos	120
CAPITULO II: MATERIALES Y MÉTODOS		
2.1.	Población	124
2.2.	Muestra	124
2.3.	Metodología	124

2.3.1.	Tipo de investigación	126
2.3.2.	Nivel de investigación	126
2.3.3.	Diseño de la investigación	126
2.3.4.	La unidad de análisis, fuentes, técnicas e instrumentos de investigación	127
2.3.5.	Procedimientos y análisis de datos	129

CAPITULO III: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y PROPUESTA

3.1.	Resultados	130
3.1.1.	Análisis y características del proceso enseñanza aprendizaje actual en la UNSM-T.	130
	a) Planificación del PEA, 131	
	b) Ejecución del PEA, 133	
	c) Evaluación del PEA, 139	
3.1.2.	Análisis y caracterización de logros de la Visión de la UNSM-T	142
	a) Institución amazónica, 142	
	b) Acreditación en la UNSM-T, 144	
	c) Liderazgo en formación profesional, 149	
3.2.	Discusión	151
3.2.1.	Características del proceso enseñanza aprendizaje en la UNSM-T	151
	a) Sobre la dimensión planificación, 151	
	b) Sobre la dimensión ejecución, 153	
	c) Sobre la dimensión evaluación, 155	
3.2.2.	Caracterización de los logros de la revisión actual de la UNSM-T	156
	a) Sobre la dimensión institución amazónica, 156	
	b) Acreditación de la UNSM-T, 157	
	c) En cuanto al Liderazgo, 157	
3.3.	Propuesta	159

3.3.1.	Denominación del Modelo Teórico	159
3.3.2.	Presentación teórica del Modelo	159
3.3.3.	Aporte del Modelo MDPEA-UNSM-T	161
3.3.4.	Fundamentación científica del MDPEA-UNSM-T	161
3.3.4.1.	Fundamentos filosóficos	161
3.3.4.2.	Fundamentos epistemológicos	161
3.3.4.3.	Fundamentos pedagógicos	162
3.3.5.	Objetivos del Modelo MDPEA-UNSM-T	162
3.3.6.	Matriz de estrategias para desarrollar y evaluar las competencias en el MDPEA-UNSM-T.	163
3.3.6.1.	Las principales estrategias para desarrollar competencias	164
	➤ Clases teóricas, 164	
	➤ Clases prácticas, 164	
	➤ La discusión o debate, 164	
	➤ Aprendizaje colaborativo, 164	
	➤ Tutorías, 164	
	➤ Aprendizaje basado en problemas (ABP), 165	
	➤ Estudio de Caso, 165	
	➤ Seminario y Talleres, 165	
	➤ Estudio y trabajo de grupo, 165	
	➤ Aprendizaje orientado a proyectos (AOP), 166	
3.3.6.2	Las principales estrategias para evaluar competencias	166
	➤ Observación, 166	
	➤ Análisis de tareas, 166	
	➤ Procesos metacognitivos, 167	
3.3.7.	Programa de implementación del MDPEA-UNSM-T	167
	CONCLUSIONES	169
	RECOMENDACIONES	170
	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	171

ANEXOS		PAG
1.	Operacionalización de variables	187
2.	Guía de observación de aula	191
3.	Encuesta a docentes	194
4.	Encuesta a estudiantes	196
5.	Guía de entrevistas semiestructurada a: Autoridades, (R.VR), Decanos, Jefes Departamentos Académico y docentes	200
6.	Guía entrevista semiestructurada a estudiantes	203
7.	Guía entrevista a egresados	205
8.	Guía entrevista semiestructurada a personal administrativo de las Facultades	208
9.	Guía entrevista semiestructurada a personas de la sociedad civil	210
10.	Guía de análisis de documentos – variable 1	212
11.	Guía de análisis de documentos – variable 2	216
12.	Satisfacción de los estudiantes con el sistema de evaluación del aprendizaje	220
13.	Satisfacción de los estudiantes con el sistema de tutoría	220
14.	Satisfacción del estudiante con las estrategias de enseñanza aprendizaje	221
15.	Consolidado de notas en sistema vigesimal en la UNSM-T.	222
16.	Consolidado de notas promedio por carreras en la UNSM-T.	223
17.	Salidas de SPSS, según instrumentos aplicados:	224
LISTA FIGURAS		PAG
1.1.	Factores del aprendizaje	9
1.2.	Elementos nucleares del acto didáctico	33
1.3.	El acto didáctico, según Ferrández (1997)	33
1.4.	Núcleo del Modelo tetraédrico del acto didáctico de Ferrández (1995)	34
1.5.	Modelo tetraédrico del acto didáctico contextualizado de Ferrández (1997).	35

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

1.6.	Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción, propuesto por Shulman (1987), adaptado por Salazar (2005).	39
1.7.	Fases del aprendizaje experiencial	43
3.1.	Análisis de Sílabos UNSM-T-2014	131
3.2.	Coherencia de los elementos del Plan de clases	132
3.3.	Nivel de uso del material de apoyo	133
3.4.	Relación docente-alumno en aula UNSM-T- 2014	135
3.5.	Empatía entre docente y estudiante UNSM-T-2014	136
3.6.	Satisfacción del estudiante por los conocimientos adquiridos	137
3.7.	Aceptación de estrategias utilizadas en el PEA-UNSM-T-2014	137
3.8.	Características del mobiliario que favorecen al aprendizaje	138
3.9.	Características de los accesorios que favorecen al aprendizaje	139
3.10	Orientaciones para el dominio de técnicas y procedimientos de evaluación.	140
3.11.	Familiarización con los instrumentos de evaluación.	141
3.12	Efectividad de la evaluación en base a notas promedio por Carreras.	141
3.13	Nivel de aceptación de servicios de tutoría recibido.	142
3.14	Eventos para la identificación amazónica de la UNSM-T	143
3.15	Sistema de seguimiento al egresado-UNSM-T- 2014.	144
3.16.	Publicación de artículos científicos-UNSM-T-2014	145
3.17.	Publicación de artículos científicos en Revistas indizadas	146
3.18.	Imagen de las carreras - UNSM-T, por la comunidad al 2014	147
3.19	Opinión sobre la gestión institucional de la UNSM-T.	148
3.20	Emprendimiento de los egresados	150
3.21	Reconocimiento de la labor formativa	151
3.22.	Modelo teórico de la propuesta didáctica de la UNSM-T.	160

LISTA TABLAS	PAG
1.1. Componentes de las competencias	21
1.2. Diferencias de evaluación tradicional y por competencias	22
1.3. Comparación entre aprendizaje tradicional y experiencial	44
1.4. Aprendizaje cooperativo y herramientas docentes	48
1.5. Matriz de enfoques y modalidades didácticos	50
1.6. Procesos cognitivos para la adquisición de competencias	67
1.7. Competencias a desarrollar por el alumno en el método expositivo	67
1.8. Tareas a desarrollar en una lección	68
1.9. Recursos para el desarrollo de una lección	69
1.10. Ventajas e inconvenientes en métodos expositivos	69
1.11. Competencias para estudio de casos	71
1.12. Competencias para estudio método de proyectos	79
1.13. Competencias a desarrollar en aprendizaje cooperativo	86
1.14. Métodos modalidades y estrategias en el aprendizaje cooperativo	89
2.1. Actores involucrados en el PEA/UNSM-T	124
3.1. Relación docente-alumno en el aula versus género	134
3.2. Percepción de los entrevistados sobre la identidad amazónica	143
3.3. Percepción de los entrevistados sobre el seguimiento a egresados	145
3.4. Percepción de los entrevistados sobre la publicación de artículos científicos.	146
3.5. Percepción de los entrevistados sobre publicación de artículos Científicos en revistas Indizadas.	147
3.6. Percepción de entrevistados sobre la imagen de las carreras Profesionales de la UNSM-T.	148
3.7. Percepción de los entrevistados sobre la gestión institucional	149
3.8. Percepción de los entrevistados sobre los emprendimientos	

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

	De los egresados.	150
3.9.	Percepción de los entrevistados sobre el reconocimiento de la Labor formativa.	151
3.10	Matriz de estrategias para desarrollar y evaluar las competencias	158
3.11	Programa de implantación MDPEA-UNSM-T	168

RESUMEN

El Modelo didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje por competencias en la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto MDPEA-UNSM-T., deriva de la observación de la realidad de un mundo cada vez más competitivo, que demanda de la praxis docente, garantice la formación integral de los estudiantes de educación superior, atendiendo a las competencias que les permita participar de manera eficiente en la construcción de una nueva sociedad.

El objetivo de la propuesta es que a través de su aplicación se mejore el nivel de enseñanza aprendizaje con enfoque por competencias, y contribuya al proceso de acreditación de la UNSM-T, enmarcado en su visión al año 2021.

El desarrollo de la investigación se ha orientado a descubrir las formas didáctico-pedagógicas del proceso enseñanza aprendizaje-PEA aplicado en la Universidad Nacional de San Martín-UNSM-T, al año 2014; observando sus conexiones internas y externas contribuyentes de conocimientos en la formación profesional actual de los educandos. Entendiendo, describiendo, explicando e interpretando con rigor racional bajo el enfoque cualitativo las características de la situación problemática en estudio. En este marco el paradigma sociopolítico crítico del cual emergen los modelos didácticos Alternativos o Integradores, es la base de la propuesta: Modelo Didáctico con enfoque por competencias del PEA de la UNSM-T. MDPEA-UNSM-T, que recoge los aportes de los modelos: Tetraédricos, Dinámico y cíclico, y Colaborativo, y que a través de su aplicación, trascender las limitaciones que evidencia el acto didáctico en la Universidad Nacional de San Martín-T, al año 2014 y el logro de su visión al año 2021.

Palabras clave: Factores del aprendizaje, competencias afectivas, intelectivas y comportamentales, acto didáctico, acreditación, logro de visión.

ABSTRACT

The instructional model for teaching-learning process competency at the National University of San Martin-Tarapoto DMTLP-UNSM-T., Derives from the observation of the reality of an increasingly competitive world that demands of teaching practice, ensures integral training of students in higher education, guided the skills to enable them to contribute effectively in building a new society.

The aim of the proposal is to improve the standard of teaching and learning through its application competence approach, and it contributes to the process of accreditation of the UNSM-T, framed in its vision to 2021.

The development of research has been aimed at discovering the pedagogical training of the teaching-learning process-TLP forms applied in the National University of San Martin to 2014; observing their internal and external connections, contributors of knowledge in the current training of students. Understanding, describing, explaining and interpreting with rational rigor with the qualitative approach the characteristics of the problem situation in investigation. In this context the critical sociopolitical paradigm which emerge of the Integrators alternative or didactic models, which are the basis of the proposal: Didactic model with competences approach of the DMTLP UNSM-T, which includes the contributions of the models: Tetrahedral, Cyclic and Dynamic Collaborative and through its application, to transcend the limitations that shows the didactic act of professor in the National University of San Martin – Tarapoto to 2014 and the achievement of its vision to 2021.

Keywords: Learning factors, emotional, intellectual and behavioral skills, teaching act, accreditation, achieving vision.

INTRODUCCIÓN

El sistema universitario ha desorientado sus fines, lo que se expresa en la escasa generación de conocimiento y por consiguiente, la desatención en la solución de la problemática local, regional y nacional. El recién egresado, en tanto producto del proceso formativo, evidencia deficiente dominio temático a nivel competitivo, lo cual a su vez acarrea una secuela de inconvenientes como la frustración de la sociedad que cifra sus esperanzas en los centros de educación superior y el no retorno de la inversión destinada a la educación.

Frente a esta problemática, surge la presente investigación para analizar dónde podría estar la causa de los problemas derivados de la educación universitaria, lo cual se justifica porque permitiría enmendar rumbos y optimizar el exiguo capital disponible destinado al rubro educativo.

El aprendizaje, como reconstrucción de los esquemas de conocimiento en base a procesos de interacción, tanto con los objetos (interactividad), como con las personas (intersubjetividad), provoca situaciones significativas de acuerdo al nivel de desarrollo y según los contextos sociales en los que ocurren. En tal sentido, los factores del aprendizaje: actitudes, aptitudes y contenidos señalados por Lafrancesco (2004) citado por Salas (2005), contribuyen con el desarrollo del **ser**, del **pensar**, del **hacer** y del **saber**, y también del sentir y del actuar, cuya exitosa convergencia da lugar a los aprendizajes significativos, de los cuales deriva el desarrollo de las **competencias**, expresado como: el SER (antropológicas), el SABER (académicas y científicas), el SABER HACER (laborales y ocupacionales), de SENTIR (afectivas), de PENSAR (cognitivas) y ACTUAR (éticas y morales).

En el proceso de enseñanza aprendizaje existen implicaciones curriculares, que contempla la revisión de los propósitos de formación y el replanteo de contenidos en los planes de estudio; implicaciones didácticas, al orientarse hacia metodologías centradas en el estudiante y en el proceso de aprendizaje (Gómez, E. 2002); implicaciones evaluativas, al variar de una evaluación por logros o resultados a una evaluación por procesos, considerando además el contexto, motivación, sistemas simbólicos y desarrollo cognitivo.

Asimismo, el proceso de enseñanza aprendizaje debe responder a las necesidades formativas de los estudiantes, con un profesorado universitario capaz de adaptar sus asignaturas a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento (Mayorga & Madrid, 2010), lo que exige un modelo fundamentado en teorías, enfoques, criterios y principios.

En esta investigación se retoma lo expresado en el modelo tetraédrico, que realiza la participación de docente, discente, contenido y método los cuales confluyen en el acto didáctico, en un determinado contexto (Ferrández, A. 1995). Asimismo del modelo dinámico cíclico la reflexión y acción docente sobre el contenido para la enseñanza que está en continua reestructuración. (Acevedo, J. 2008), en el marco en un diagnóstico situacional permanente, en los aspectos curriculares y los fundamentos pedagógicos pertinentes. Así como también del modelo colaborativo, que se caracteriza por la corresponsabilidad de los agentes educativos y por el trabajo en equipo, enfatizando que los objetivos grupales son tan importantes como los objetivos individuales. (Mayorga, J. & Madrid D. 2010).

Por otra parte, se rescata diversos aprendizajes como: el social, que revaloriza la participación del compañero; el experiencial, que prioriza la función de la experiencia en el aprendizaje, fundamentado en la "Pirámide del aprendizaje", según el cual, éste es mayor en proporción a la intervención del mayor número de los sentidos y las acciones; el significativo, porque indica que el nuevo conocimiento debe ajustarse a la estructura conceptual preexistente del sujeto; y colaborativo, porque se equipara los objetivos individuales como los grupales. También se considera de importancia el enfoque didáctico de individualización, el cual toma en cuenta la diferencia en las características individuales del sujeto y en base a ellas decide las estrategias a aplicar en el proceso.

De entre las modalidades de estrategias de aprendizajes, se destaca la importancia del aprendizaje orientado a proyectos, porque implica planificación, diseño y realización de una serie de actividades para solucionar un problema, incluyendo por tanto los diversos aprendizajes propiciando la generación de conocimiento nuevo y desarrollo de nuevas habilidades por parte de los estudiantes.

En cuanto al direccionamiento estratégico de la UNSM-T, tal como se presenta es excelente, puesto que contempla ejes, políticas y objetivos coherentes y plausibles; sin embargo, todo ello no se plasma en actividades

concretas. Son destacables lo enunciado en la visión “al servicio de la sociedad” y en la misión “comprometida con el desarrollo sostenible”; el eje calidad educativa que está “orientada al aseguramiento continuo de la calidad e internacionalización para la formación profesional”, el eje investigación y desarrollo que “crea conocimientos mediante la investigación científica y tecnológica”; los objetivos estratégicos, para “formar académicos competitivos y líderes, que respondan a las demandas globales, con ética y responsabilidad social y ambiental”, o al gerenciar la calidad de la investigación con “fomentar la investigación, innovación y emprendimiento”,

En cuanto a la metodología se han empleado encuestas, entrevistas y el análisis de documentos en una muestra seleccionada según criterio, procedente de todas las carreras profesionales, para identificar las formas didáctico-pedagógicas que se desarrollan en el proceso de enseñanza aprendizaje de la UNSM-T e interpretar el problema desde una perspectiva con énfasis cualitativa.

Se trata de una investigación transversal de corte descriptivo propositivo, se recurre al diseño descriptivo comparativo, porque el objetivo es identificar las diferencias y semejanzas con respecto a una variable (Esquivel, J. 2007) a efecto de comparar las características de dos o más grupos de agentes educativos (Vara, A. 2012).

Entre los resultados encontrados cabe resaltar los siguientes en razón de que revistan mayor preocupación y deberían captar la atención prioritaria de las autoridades: para la variable modelo didáctico, (i) en la dimensión planificación, el sílabo presenta escasa claridad de sus objetivos de aprendizaje y el plan de clase, siendo escaso, refleja incoherencia entre objetivos, contenidos, métodos e instrumentos de evaluación; (ii) en la dimensión ejecución, en cuanto a la relación docente- alumno recibe una mínima aprobación (16.3%), sobre la satisfacción por los conocimientos recibidos predomina la indiferencia (83.1%) y sobre las estrategias usadas en el proceso apenas el 19.4% lo considera aceptable; (iii) en cuanto a la evaluación, respecto a las técnicas y procedimientos se encuentra que el 67.4% no detalla los criterios de evaluación, solo el 40.7% considera que existe la orientación suficiente para desarrollar las habilidades esperadas; en cuanto a los instrumentos, el 34.4% están familiarizados con ellos, el nivel de efectividad es

bajo, lo cual se refleja en las notas promedio predominantes entre 11 y 13; sobre la labor tutorial, sólo el 6.9% encuentra que tiene un nivel satisfactorio.

En tal sentido y en base al diagnóstico, se plantea la propuesta de un "Modelo didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje por competencias en la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto MDPEA-UNSM-T, con el objetivo de mejorar el nivel de enseñanza aprendizaje con enfoque por competencias, para contribuir al proceso de acreditación enmarcado en la visión de la UNSM-T, para lo cual se plantea un conjunto de estrategias, tanto para la enseñanza aprendizaje como para la evaluación del proceso.

La presente investigación cuenta con tres capítulos, en el primero se aborda sobre los antecedentes del problema, el marco teórico que incluye los modelos, criterios y enfoques didácticos, así como los componentes del acto didáctico; en el segundo, se trata sobre el aspecto metodológico, los instrumentos utilizados y el diseño de investigación; en el tercero se presenta los resultados, discusión y propuesta, complementariamente se presentan las conclusiones, recomendaciones y anexos.

CAPITULO I: PROBLEMÁTICA Y MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes del Problema

Si bien las investigaciones y propuestas sobre modelos didácticos tienen una larga data, en años recientes numerosos estudiosos e instituciones de educación superior enfatizan el planteamiento de instrumentos de análisis e intervención en cada realidad educativa, que conlleve a una praxis docente que garantice la formación integral de los estudiantes, a fin de que éstos se inserten con éxito en un mundo cada vez más competitivo, por lo que los estudiantes deben ser formados atendiendo a las competencias que les permita contribuir de manera eficiente en la construcción de una nueva sociedad.

La revisión de diferentes fuentes, permitió encontrar los siguientes antecedentes relacionados con la presente investigación.

En el 2005, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en el marco de la Nueva Reforma Universitaria, en su continua transformación académica, el Consejo de Docencia aprobó el proyecto de Construcción Participativa del Modelo Académico y Educativo de la BUAP (COPAMAE), que significó el inicio de un proceso dinámico y evolutivo que pretende a través de la participación de la comunidad universitaria y mediante la difusión, la discusión y la consulta, para la construcción del Modelo Académico y Educativo BUAP, bajo los principios de Participación, Comunicación y Transparencia. Este proyecto tiene

como antecedentes inmediatos los trabajos de los Consejos por Función (Consejo de Docencia y Consejo de Investigación y Estudios de Posgrado) de 2004 y los cinco foros universitarios en los tres niveles educativos bachillerato, licenciatura y posgrado.

Rodríguez, N y Rodríguez, M. (2005), en la ponencia del trabajo de investigación Educativa Aplicada sobre un modelo del PEA en la Universidad del Mar-OAX, explican sobre el modelo del PEA denominado ASPER = $f(f_1, f_2, \dots, f_{11})$ desarrollado y aplicado a lo largo de 40 años en más de 100 cursos curriculares y en dos cursos de formación de profesores, en la UNAM y en la Universidad del Mar, OAX, donde presentan resultados muy satisfactorios porque incluyen la formación integral (conocimientos, habilidades y actitudes especificadas en el perfil del egresado), de acuerdo con el espacio y tiempo permitidos, superando las limitaciones detectadas en los antecedentes que data desde el inicio de la década de los 70's en que se dieron cuenta de que para que el aprendizaje de los participantes fuera también excelente no era suficiente en los cursos tener enseñanzas excelentes de los instructores; más bien, lo generalizado consistió en que el aprendizaje fue deficiente, en la mayoría de los casos.

Del análisis concluyeron que el aprendizaje no era función solamente de las enseñanzas de los instructores, sino también de otros factores que influyen en el aprovechamiento de los cursos, para lo cual prepararon material didáctico (Rodríguez, N. R.: Matemáticas Aplicadas a Flujo de Fluidos en Medios Porosos. Publicación 72 BH /095 del IMP (1972), (Rodríguez, N. R. y De la Fuente, G. G.: Curso Introductorio de Simulación Numérica de Yacimientos. Publicación 72 BH/094 del IMP (1972) ya que detectaron que la carencia de conocimientos de matemáticas o de habilidades para aplicarlos, eran fuertes obstáculos para el aprendizaje de la ingeniería de yacimientos de hidrocarburos.

El resumen, la investigación muestra al PEA, como el corazón o núcleo de un Programa de Ingeniería, ya que éste tiene como su punto de partida al Plan de Estudios correspondiente, en el que inciden de alguna manera todos los demás elementos del Programa (Infraestructura, Impacto en la Industria, Administración). Los investigadores también consideran que tanto para impartir un curso, como

para la capacitación de profesores, la aplicación del modelo del PEA que proponen facilita y guía, explícita y concretamente, el desarrollo de las actividades respectivas.

ASPER: Aprendizaje Significativo de lo que se establece precisamente en lo que corresponde al Perfil completo de cada curso. Significativo en el sentido de que sirve para construir nuevo conocimiento y continuar el desarrollo de habilidades y actitudes; completo porque incluye el desarrollo explícito y sistemático de habilidades y actitudes que se especifican en el perfil del egresado.

f1: Enseñanzas de los profesores de las diferentes asignaturas de una Carrera.

f2: Enseñanzas que los alumnos obtienen de otras fuentes a lo largo de su formación, como apuntes, compañeros, libros, asesorías, ensayos, Internet.

f3: Actitudes que los alumnos van desarrollando durante su carrera.

f4: Habilidades que desarrollan los alumnos para aprender.

f5: Tiempo adicional a las clases que se dedica en forma efectiva para lograr ASPER y no sólo para pasar exámenes.

f6: Valores que van desarrollando los alumnos.

f7: Evaluaciones formativas que obtienen los alumnos de sus profesores, incluyendo la debida realimentación.

f8: Objetivos de aprendizaje que les van presentando y explicando los profesores.

f9: Obstáculos para el aprendizaje, como podrían ser los ambientes de trabajo inadecuados y los problemas personales.

f10: Antecedentes del curso correspondiente.

f11: Otros factores, que no hayan sido desglosados y que no se puedan poner como parte de alguno de los factores anteriores.

Los autores del modelo ASPER consideran que los factores indicados son más importantes (algunos indispensables) que los antecedentes o que las mismas enseñanzas del profesor, para aprender en un curso dado, por los motivos que se explican:

- (a) Actitudes. Si cualquier participante no desea aprender, no lo hará aun cuando todos los demás factores sean favorables, por lo que creemos que las actitudes constituyen un factor indispensable para aprender.

- (b) Objetivos de aprendizaje. Factor indispensable, porque si éstos no se conocen, simplemente no será posible lograrlos. En el caso remoto que se alcancen, esta situación no se sabrá.
- (c) Tiempo para aprender. Sin dedicar tiempo, no es posible aprender aun cuando con mejores actitudes, enseñanzas o material didáctico.

Por estas razones, se considera que los factores indicados como (a), (b) y (c) son más importantes que los factores f1 y f10, en tanto que estos últimos son del mismo orden de importancia que cualquiera del resto de los factores desglosados; por ejemplo, se puede lograr ASPER sin f1 (autodidactismo).

Lau, J. (2001), Director General de Información y Acreditación (DIA)-UACJ de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez-México, en la Conferencia Seminario "Bibliotecas y calidad de la educación" Sistema de Bibliotecas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, evidencia la necesidad de que las universidades identifiquen los modelos educativos en los que definan los procesos educativos, sean orientados a la enseñanza u orientados al aprendizaje, a fin de determinar el rol de los factores que intervienen en la calidad educativa superior, concepto complejo en la intervienen múltiples factores, entre ellos las bibliotecas; si el modelo educativo está orientado a la enseñanza, donde el profesor es el centro del proceso, la biblioteca tiene poco sentido, o si los procesos educativos están orientados al aprendizaje, en este caso la biblioteca como recinto, real o virtual, equivale a la memoria del ser humano, proveedor del principal insumo de los procesos educativos: la información, vehículo del conocimiento, factor indispensable en los procesos educativos orientados al aprendizaje.

La educación se realiza a través del PEA, donde participan tres actores principales: el estudiante, el académico y el administrador; quienes tienen el fin primordial de formar un profesional con competencias (conocimientos, habilidades y valores) relevantes para el propio educando y su medio social. Dicho proceso se puede realizar con calidad si cuenta con el apoyo académico de varias dependencias, como la biblioteca, los laboratorios, las redes de cómputo y los espacios culturales y deportivos, entre otros. Los cuales tienen las siguientes funciones: a) la biblioteca provee información y conocimiento; b) los laboratorios, espacios de experimentación de dichas ideas; c) las redes de cómputo,

infraestructura integradora de comunicación, procesamiento y acceso a datos e información; y d) las actividades deportivas y culturales, los medios de desarrollo físico y social del educando; entre otros espacios que son la base o apoyo del aprendizaje en toda universidad.

En junio del 2013, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) a través de su Modelo Educativo San Marcos (MESM), proyecta a la comunidad académica y a la sociedad los argumentos filosóficos, científicos y pedagógicos que sirven de sustento a la formación universitaria bajo la exigencia de un pensamiento divergente, crítico, autocrítico y creativo, capaz de dar soluciones diferentes e innovadoras a los problemas científicos, sociales y políticos, desafío que la universidad tiene que afrontar y resolver. Haciendo énfasis que los docentes, estudiantes y graduados son los protagonistas del MESM, por lo cual es importante que todos los miembros de la comunidad académica lo asuman, entendiéndolo en su total dimensión y contribuyendo a su puesta en marcha.

La conceptualización, fundamentación y articulación del MESM evidencian la importancia de la función de formación que tiene la universidad en la que es sustantivo el enfoque filosófico, para el caso, el modelo asume la lógica de construcción de la realidad en tres niveles que constituyen los aspectos de la acción de conocer: (i) Nivel Ontológico, la educación universitaria como un ente real que se manifiesta de diferentes formas; (ii) Nivel Epistemológico, la educación universitaria como objeto de conocimiento con diversas teorías, conceptos, enfoques de la ciencia sobre ella; y (iii) Nivel Paradigmático, la educación universitaria como representación de la realidad.

La fundamentación del MESM, se asienta en tres columnas: (1) La fundamentación pedagógica, que se realiza mediante la recopilación y síntesis de distintas teorías y enfoques, (2) La realidad socioeducativa del país, a la cual responde la universidad y (3) Las megatendencias y tendencias educativas internacionales. Asimismo el MESM se articula con tres aspectos fundamentales de la gestión universitaria, que aseguran y hacen viable su implementación: 1. Identidad y cultura institucional, 2. Normativas y documentos de gestión, y 3. Concepción del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

En este marco la intención del MESM vinculado a la realidad nacional es atender las necesidades socioeducativas, por ello se articula con las políticas nacionales educativas respondiendo al diagnóstico y problemática del país, establecidas principalmente en los siguientes documentos: Plan Bicentenario, El Perú hacia el 2021. Centro Nacional de Planificación Estratégica (CEPLAN), Proyecto Educativo Nacional 2021. Consejo Nacional de Educación (CEN), Normas y directivas del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de Calidad Educativa (SINEACE).

Según Borrero, R y Tirado, A. (2011) el diagnóstico de preparación de los estudiantes para ingresar a la universidad y de los primeros años en la carrera de Agronomía, demuestra insuficiencias en el dominio del contenido y falta de integralidad en la apropiación de los contenidos de las ciencias en los grados precedentes. El análisis del proceso de enseñanza aprendizaje evidencia predominio de un estilo tradicional en su dirección, deviniendo en la necesidad del perfeccionamiento continuo del proceso de enseñanza aprendizaje de asignaturas del área de ciencias, con actualización sistemática de las concepciones teóricas y metodológicas como vía esencial de superación permanente de los profesores para elevar la preparación integral de las nuevas generaciones de profesionales.

Rodríguez y Sosa (2011) en el estudio "Autoevaluación y propuesta de mejora de la carrera profesional de Agronomía de la Universidad Nacional de San Martín", de acuerdo a los estándares de acreditación de las carreras profesionales universitarias de ingeniería del CONEAU y mediante la aplicación de encuestas a 252 estudiantes, 7 docentes, 9 trabajadores administrativos y a 15 egresados de la carrera profesional de Agronomía, identificaron que la priorización de los factores en orden de importancia eran los siguientes: Investigación, Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA), Docentes, Planificación e Infraestructura. Como se puede apreciar, el PEA ostenta la segunda prioridad, lo cual amerita una destacada atención en el proceso de mejora. En el mismo estudio, los autores también encontraron que en la dimensión "Formación Profesional", factor "enseñanza aprendizaje", los estudiantes están insatisfechos con las estrategias de enseñanza aprendizaje que aplican los docentes.

Igualmente, según la Oficina de Acreditación Universitaria (OAU), en su Boletín N°1 sobre Indicadores de Gestión de la UNSM-T 2012, el cumplimiento del Estándar 28, evidencia que el 44.82% de los estudiantes de la universidad se encuentran insatisfechos con las estrategias de enseñanza-aprendizaje y respecto al cumplimiento del Estándar 34, se evidencia que el 46.18% de los estudiantes de la universidad se encuentran insatisfechos con el Sistema de Evaluación de Aprendizajes.

Por su parte, el docente universitario debe cumplir responsabilidades respecto a la investigación, docencia y extensión, al respecto (Núñez, N. 2012) reporta que uno de los principales problemas de la docencia universitaria es que la mayoría los docentes se ha convertido en transmisores de conocimiento y no en generadores de conocimiento científico; asimismo, refiere que los estudiantes expresan desmotivación para aprender y desconocimiento de los métodos de aprendizaje y que esto se debe a las deficiencias que tienen los docentes universitarios en el dominio de las estrategias pedagógicas. Por otro lado, se señala que la didáctica universitaria está centrada en la enseñanza de acuerdo a la lógica disciplinar, pero no se integra la docencia con la investigación y la responsabilidad social.

1.2. El proceso del Aprendizaje

Salas, W. (2005), en referencia a Segura (2003), indica que el aprendizaje se concibe como la reconstrucción de los esquemas de conocimiento del sujeto a partir de las experiencias que éste tiene con los objetos –interactividad– y con las personas –intersubjetividad– en situaciones de interacción que sean significativas de acuerdo con su nivel de desarrollo y los contextos sociales que le dan sentido.

Con respecto al proceso de aprendizaje concebido desde la perspectiva constructivista de Ausubel, (referenciando a Díaz, y Hernández, 1998), es el proceso por el cual el sujeto de aprendizaje procesa la información de manera sistemática y organizada y no solo de manera memorística, sino que construye conocimiento. En este proceso se pueden identificar claramente tres factores que son determinantes en el aprendizaje, como son: las actitudes, las aptitudes y los

contenidos (Lafrancesco, 2004 indicado por Salas, W. 2005). No obstante, a partir de las investigaciones de Piaget, dichas aptitudes toman dos orientaciones diferentes, las aptitudes intelectivas y las aptitudes procedimentales.

El desarrollo de cada una de las actitudes, aptitudes intelectivas, aptitudes procedimentales y los contenidos, tiene correspondencia con la formación en el **ser**, en el **pensar**, el **hacer** y el **saber**, respectivamente, y el aprendizaje logrado por medio de la convergencia de estas cuatro dimensiones da lugar a los llamados aprendizajes significativos, que son aprendizajes en los cuales el sujeto del proceso de formación reconfigura la información nueva con la experiencia, permitiéndole así integrar grandes cuerpos de conocimiento con sentido. De esa integración entre conocimiento con sentido y experiencia resulta el desarrollo de la competencia.

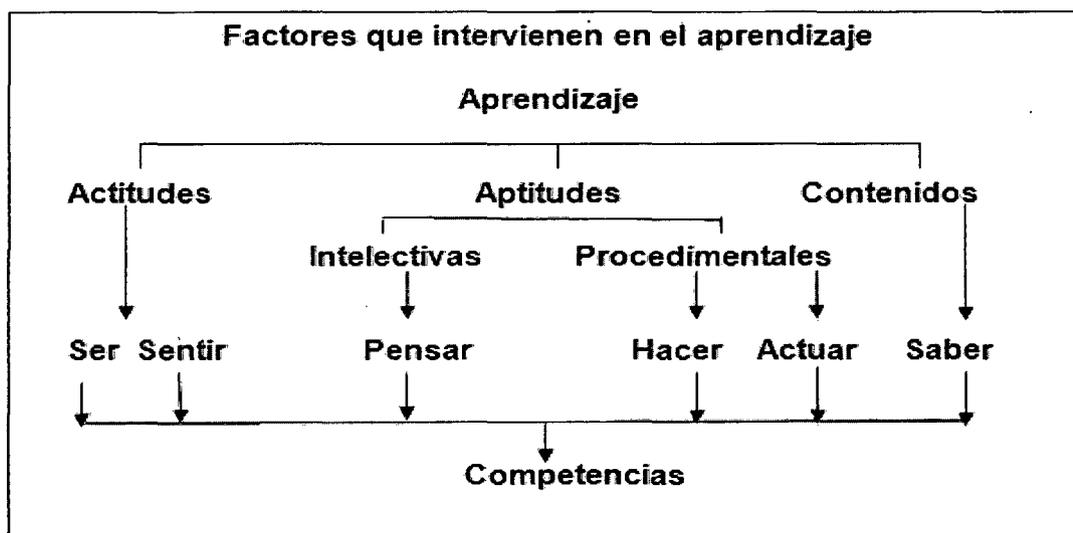
El mismo Lafrancesco, G. (2013) en el Congreso Internacional de la Evaluación de la calidad realizado en Bucaramanga Colombia, en agosto 2013, ha incorporado dos nuevas competencias en el proceso de formación del sujeto: el **Sentir** y el **Actuar** contempladas en el modelo holístico de la escuela transformadora que surge y tiene como misión establecer nuevas relaciones y roles de los agentes educativos; para “formar al ser humano, en la madurez integral de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio-cultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa.

Esta misión le permite al sujeto relacionar diversas competencias: el SER (competencias antropológicas) con el SABER (competencias académicas y científicas), con el SABER HACER (competencias laborales y ocupacionales), desarrollar la capacidad de SENTIR (competencias afectivas), de PENSAR (competencias cognitivas) y ACTUAR (competencias éticas y morales), de quien aprende, en cuyo marco el docente cumple la labor de mediador.

1.2.1. Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje

En el siguiente esquema se aprecian los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje contribuyendo al desarrollo de las competencias.

Figura N° 1.1. Factores del aprendizaje



Fuente: adecuado a partir de Salas W. (2005),

A continuación se definen los factores antes mencionados:

A. La Actitud.

Postura del cuerpo humano, especialmente cuando es determinada por los movimientos del ánimo, o expresa algo con eficacia. Disposición de ánimo manifestada de algún modo (RAE, 2014).

Para Salas W. (2005) es una predisposición afectiva y motivacional requerida para el desarrollo de una determinada acción, posee también un componente cognitivo y un componente comportamental

En la actitud lo fundamental es generar expectativa, porque así el estudiante se interesa y se motiva en su proceso de aprendizaje. No obstante, la actitud puede ser inversamente proporcional a la aptitud por un mecanismo de compensación de debilidades, como en el caso de quienes al reconocer sus debilidades en el área de matemáticas, en medio de la necesidad de aprender, se interesan más por aprender que aquellos que tienen más habilidades para dicha área.

B. Aptitudes intelectivas

Son habilidades mentales que determinan el potencial de aprendizaje, también definidas como las capacidades para pensar y saber (Lafrancesco, 2004

indicado por Salas W. 2005) dependiendo de la estructura mental, las funciones cognitivas, los procesos de pensamiento y las inteligencias múltiples.

C. Aptitudes procedimentales

Se definen como las capacidades para actuar y hacer, están relacionadas con los métodos, técnicas, procesos y estrategias empleadas en el desempeño, (Lafrancesco, 2004 indicado por Salas, W. 2005).

D. Contenidos

Según Salas, W. (2005) es toda la estructura conceptual susceptible de ser aprendida y su organización es vital para el proceso de aprendizaje. En la medida en que exista más coherencia entre ellos, los estudiantes encontrarán las relaciones entre los mismos, lo que a su vez aumentará su nivel de comprensión. La comprensión de los conceptos determina el aprendizaje, mas no el aprendizaje significativo. De ahí decimos que quién sabe actuar, y lo hace bien porque además del dominio conceptual, comprende cómo funciona su pensamiento y como se interrelacionan los conceptos en ese proceso de aprendizaje, ha desarrollado la competencia.

1.3. Competencias

La definición de las competencias deriva desde una variedad de perspectivas cuyos conceptos y acertadas definiciones obliga abordar el concepto de competencias desde la complejidad que él exige.

En este marco, Salas W. (2005) recoge el concepto de competencia como “el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos: saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender” (Chávez, 1998). No obstante esta definición no deja entrever el papel fundamental que cumple el contexto cultural en el desarrollo de las competencias.

Castillo, J. (2011), en su ensayo Definición de la competencia desde varias perspectivas, recoge el concepto desde la perspectiva lingüística “la competencia es el conocimiento teórico de la lengua, la actuación es el uso real de la lengua en la cotidianidad” (Noam Chomsky, 1972). El aporte de Chomsky fue desarrollado por Dell Hymes (1972); quien sitúo la competencia más allá de lo

lingüístico, hacia la perspectiva comunicativa, estableciendo el concepto de **competencia comunicativa**, con el cual plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de contextos específicos, en este sentido, a diferencia de la competencia lingüística, la competencia comunicativa no es ideal ni invariable; al contrario, ella tiene en cuenta los contenidos específicos donde se da la interacción. El ser competente implica la idea de tener autonomía para decidir cuándo y dónde usar la competencia, con libertad de acción, lo que apunta hacia la capacidad para utilizar el conocimiento en contextos diferentes a aquellos en los que se produjo el aprendizaje (Castillo, J. 2011).

Por otra parte, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2010), en el material didáctico del Diplomado en herramientas metodológicas para la formación basada en competencias profesionales, presenta referencias conceptuales como:

La perspectiva cognitiva es prácticamente en sí una forma de pensar, de razonar o de resolver problemas. La perspectiva cognitiva abarca la comprensión humana, el aprendizaje, la memorización, la solución de problemas, la intuición, la formación de conceptos. Perkins(1999) define la comprensión como “La habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”. Las actividades de comprensión quedan enmarcadas en la explicación, ejemplificación, comparación, contextualización, justificación, aplicación y generalización. Las competencias son procesos dados por representaciones de la realidad y actuaciones basadas en estrategias para el logro de esos desempeños comprensivos, los cuales se concretan en las acciones del estudiante, a través de las cuales demuestra su comprensión sobre un tema o problema (Perkins, 1999 citado por ITES de Monterrey 2010).

En el mismo sentido, Castillo, J. (2011), con relación al carácter cultural de la inteligencia, indica que el ser inteligente abarca el conjunto de atributos indispensables para la vida en comunidad y reconoce que estos atributos no son necesariamente los mismos para todas las culturas; asimismo, la inteligencia es la aptitud o destreza para solucionar problemas o diseñar productos que son

valorados dentro de una o más culturas (Howard Gardner, 1988 citado por De Zubiría, J. 2002).

Para De Zubiría, J. (2006), en concordancia con la teoría de Sternberg “la inteligencia no es primordialmente un problema de cantidad, sino de equilibrio, de saber cuándo y cómo usar las habilidades analíticas, las creativas y las prácticas”, la misma que tiene gran aceptación en el ámbito académico, en especial en el desarrollo de la inteligencia práctica.

Por otra parte, la inteligencia analítica, como su nombre lo indica, está asociada al análisis, evolución, juicios y comparación, como parte de un pensamiento lógico y convergente. Esto hace que se evidencie como parte del procesamiento intelectual a través del cual se planifica, se controlan y se toma decisiones para la realización o ejecución y la adquisición de conocimientos, lo que implica la incorporación de los mismos y su transferencia. La inteligencia experiencial se expresa en habilidades de invención, descubrimiento, innovación e imaginación, desde la potenciación de un pensamiento divergente. Se relaciona con la solución de problemas novedosos y con la creciente automatización de las respuestas.

Es así que se considera que “novedad y automatización serán los ejes sobre los cuales versarán la evaluación, la ejercitación y el proceso intelectual mismo” (De Zubiría, J. 2002). La inteligencia modifica la experiencia del individuo cuando le permite actuar de manera diferente ante cada situación novedosa que se le presente. La inteligencia práctica es esencial para obtener éxito en la vida y se expresa en habilidades de aplicación, implementación, ejecución y utilización.

Desde esta posición y en torno a la inteligencia, Sternberg, s.a. citado en De Zubiría, J. (2002) define la competencia como una conducta adaptativa y propositiva que se adapta a un contexto y posee unas metas o finalidades. Supone un moldeamiento y una elección de ambientes del mundo real relevantes para la vida de un sujeto. Por ello es diferencial (al variar de un sujeto a otro) y aprendida (porque se aprende en un contexto social).

Una generalización de la perspectiva cognitiva para definir conceptos de competencia puede apreciarse a través de los conceptos siguientes:

La competencia puede definirse como la capacidad probada de realizar una tarea particular y de realizarla en condiciones específicas y detalladas. Esta aproximación insiste en la actuación a realizar para la ejecución de una tarea (Colardyn, 1996 citado por Navío, A. 2001).

La competencia se define como un conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica: entre los ingredientes se puede distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas; se puede admitir cualidades personales y talento (Marbach, 1999, citado por Navío, A 2001).

Desde la perspectiva de la psicología conductual emerge el concepto de competencia como comportamiento; de ahí la fuerza que en esta perspectiva toman los términos comportamientos efectivos y el de competencias claves en el marco de las empresas (Vargas, 2000, citado por Castillo, J. 2011). La visión de comportamiento en esta perspectiva rebasa la visión reduccionista de conducta, vista de manera mecanicista, estática y cerrada, desde esta visión reduccionista sólo se pretende conocer a través de la observación de comportamientos observables; sin embargo, entidades como la conciencia, la creatividad, las actitudes o las necesidades, que pertenecen a la categoría de comportamientos no observables, dejan de constituir prioridad en el conductismo clásico, centrado en sistematizar hechos observables y establecer entre ellos unas relaciones empíricamente controlables y expresar finalmente estas relaciones, en forma de leyes generales que permiten la predicción y el control del comportamiento (Cerde, H., 2000 citado por Castillo, J. 2011).

Estas consideraciones evidencian que se interpreta a la actividad y la conducta como capacidad de reacción ante estímulos externos, pero las investigaciones más recientes desechan la idea puramente reactiva de la conducta, como señala Cerda "la actividad humana no se puede reducir a manifestaciones externas, ya que detrás de ella existen formas más complejas a nivel de conciencia, que en la mayoría de los casos no alcanzan a ser exteriorizadas por los comportamientos" (Cerde, H. 2000). Esta visión de la conducta humana es la que conduce a aseverar que se requiere una revisión más profunda de los términos conducta y comportamiento.

Al respecto el autor Hugo Cerda (2000) indicado por Castillo, J. (2011), en su texto “La evaluación como experiencia total”, menciona:

“El término conducta no debería ser tomado en general como sinónimo de comportamiento, pero sí reservarse para las formas de comportarse en unas circunstancias determinadas. El comportamiento se diferencia de la conducta en cuanto ésta implica una cierta valoración moral o social y es el resultado de una actitud más consciente. Por eso a juicio de algunos autores se debe hacer diferencia entre un objetivo comportamental de uno conductual, de lo contrario, fácilmente puede caerse en equívocos que puedan afectar la concepción de evaluación”.

Actualmente se realizan múltiples esfuerzos para contrarrestar la perspectiva inicial de la competencia, donde la noción de ésta se inscribía en una visión analítica de racionalización y de normalización objetiva de comportamientos restringidos, que conducía a una fragmentación de unidades en detrimento de las dimensiones de integración y de globalidad adaptativa, propias de las actividades contextualizadas.

1.3.1. Las competencias y sus implicancias

a) Implicaciones curriculares

Según Gómez, E. (2002), la primera implicación curricular es la revisión de los propósitos de formación del currículo; su respuesta lleva necesariamente a una evaluación de la pertinencia del mismo y se constituye en el insumo requerido para replantear la organización de los contenidos del plan de estudios, dada tradicionalmente en asignaturas o materias.

Diseñar un currículo por competencias implica construirlo sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículo integrado y se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos. Por ejemplo, los educandos ya no tienen que estudiar los cursos de biología y química para comprender la organización y el funcionamiento celular, sino estudiar directamente un curso de organización y funcionamiento celular al que se integran las disciplinas apropiadas de la biología

y la química, pues lo importante es la comprensión del proceso biológico y no la acumulación de todos los conocimientos de la biología.

b) Implicaciones didácticas

A nivel didáctico, Gómez, E. (2002), propone a la docencia el cambio de las metodologías transmisionistas a metodologías centradas en el estudiante y en el proceso de aprendizaje. Un buen ejemplo de ello lo constituye las metodologías activas como el Seminario Investigativo Alemán, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Modelo Didáctico Operativo, entre otros.

No obstante, también advierte sobre el riesgo de que los estudiantes se dispersen en las diferentes actividades y por ende no perciban la coherencia y unidad en un horizonte conceptual. De ahí la importancia del dominio metodológico y de trabajar conceptos estructurales en función de dominios cognitivos donde las estrategias docentes apunten hacia la interconexión de los temas (Gómez, E. 2002).

c). Implicaciones en la evaluación

La evaluación es uno de los puntos más complejos en la formación por competencias, pues una evaluación por competencias implica una reforma radical del sistema educativo, implica esencialmente el cambio de una evaluación por logros a una evaluación por procesos, por lo tanto no se evalúa un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que a su vez interfiere el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo. Ello implica hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado.

1.3.2. Las competencias y sus perspectivas

a). Perspectiva conductual

Desde la perspectiva conductual, específicamente en lo referido al comportamiento se han emitido conceptos de competencia como los siguientes:

- “Una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta y debe

demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar” o “la destreza para demostrar la secuencia de un sistema de comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado” (Boyatzis, R., 1982; Cerda, H. 2000 indicado por Castillo, J. 2011).

- Un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea. Una competencia es un conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso (Levy-Leboyer, 1997 citado por Navíos, A. 2001).
- Las competencias son conductas que distinguen ejecutores efectivos de ejecutores inefectivos. Ciertos motivos, rasgos, habilidades y capacidades son atribuidos a las personas que manifiestan una constancia en determinadas vías (Dalton, M. 1997 citado por Navíos, A. 2001).
- Riesco, M. (2008) en *Qué se entiende por competencia*, según la *Declaración de Bolonia*, la Europa de los conocimientos debe conferir “a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio”. De igual modo, el Preámbulo del *Real Decreto 55/2005*, de 21 de enero, el objetivo de las enseñanzas de grado es:
 - “propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”.
 - “Se utiliza el término competencia exclusivamente en su acepción académica y no en su acepción de atribución profesional. Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de

problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”

- “Una combinación de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares” (Agenciaper a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2003, citado por Riesco, M. 2008).
- *Capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas* de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales (OCDE, 2002).

Muchos docentes, con fuerte arraigo en la propuesta taxonómica de Bloom, B. (1971) plantean que el marco de referencia de los saberes expuestos por Delors, J.(1996), así como los niveles de competencia que aluden a nivel interpretativo, argumentativo y propositivo, no es más que lo mismo que proponía Bloom, cuando aludía a tres objetivos de la educación como referentes para una evaluación, juicio o medición de la misma, esos tres objetivos eran los siguientes: cognoscitivos, afectivos y psicomotores.

Es preciso reconocer que las taxonomías sirven de guía y consulta en cualquier intento clasificatorio, lo que no puede asumirse es la misma esencia tradicional, porque la búsqueda de saber se acompaña de otros atributos que rebasan la idea de simples adjetivos para provocar un verdadero llamado a la innovación pedagógica.

b). Perspectiva sociocultural

Los aportes vigostkyanos, desde la perspectiva sociocultural han servido de base para las conceptualizaciones de competencia que se han emitido desde la psicología sociocultural, por sobre todo a partir de consideraciones sobre la naturaleza social, contextual e históricamente determinada de la inteligencia, el papel determinante que le confiere a los mediadores y a la cultura, las valiosas consideraciones sobre la zona de desarrollo próximo y el papel de la enseñanza, como forma indispensable y general del desarrollo mental de los escolares, cuyo desarrollo intelectual sería impensable sin la presencia mediadora de la cultura.

En la perspectiva sociocultural, la zona de desarrollo próximo (ZDP) y zona de desarrollo real (ZDR) están íntimamente relacionados con la ejecución y competencia (Flavell, 1969 indicado por Castillo J. 2011), la ejecución indica lo que el sujeto hace normalmente de manera individual (ZDR). La competencia, por el contrario manifiesta lo que el sujeto es capaz de hacer si se le facilitan las condiciones adecuadas para la realización de determinada tarea (ZDP).

1.3.3. Estilo docente y el saber hacer en contexto

a). Estilo docente

El estilo personal con el que conducimos nuestras actividades educativas, ya sea con niños pequeños de preescolar o con jóvenes en proceso de desarrollo, como con alumnos en educación superior y posgrado, está determinado por lo que somos como docentes y por lo que podemos llegar a ser; es decir, por las capacidades actuales y potenciales con las que se cuenta para desarrollar, en el mejor de los casos, la práctica docente con la intención de ayudar a que los alumnos transformen sus experiencias en aprendizajes. A esta intención y a esta posibilidad se les llama los fines de las capacidades docentes, mediados por lo que es el ser docente. Los ejercicios docentes son los medios a través de los cuales realiza su práctica educativa. Estos medios nuevamente están determinados e influidos por lo que el docente es, conoce o desconoce, debido a que a través de ellos ofrece un estilo en su práctica educativa. Los vehículos, es decir, los medios por los que hace llegar a los alumnos sus sabidurías y sus errores o temores, lo hacen tipificarse dentro de un estilo que muchas veces es extravagante, o aparecer como un ser bipolar de alegrías y tristezas.

b). Saber hacer en contexto

Salas, W. (2005) ante la implementación de políticas de autoevaluación para la acreditación de muchas instituciones universitarias en el país (Colombia) se ha dado en definir las competencias como un conjunto de acciones que el sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto determinado, definición que se resume en: un saber hacer en contexto.

Si bien las definiciones que se han consignado anteriormente difieren en algunos aspectos, al tomar sus puntos de convergencia se pueden definir las competencias como un saber hacer en un contexto dinámico de un sujeto con capacidad de creatividad, adaptación y asimilación de lo nuevo, en situaciones concretas, lo que en última instancia se reduce a “sujeto que idóneamente resuelve algo preciso” (Marín, 2002, citado por Salas W. 2005).

Pero si en estas definiciones de competencias los autores tienen puntos de encuentro en dos elementos fundamentales como son el saber y el contexto, en lo que no hay claridad es en la definición de contexto, pues desde la perspectiva Piagetiana el contexto tomado como un sistema de conocimientos no sería otra cosa que el saber disciplinar y de ahí el desarrollo de las competencias cognitivas, pero desde la mirada Vigotskyana, en la que se concibe el contexto como el entorno cultural y la cotidianidad que hay inmersa en él, se desarrollarían competencias de otro tipo, como las comunicativas por ejemplo (Salas, W. 2005).

Es necesario aclarar que el contexto demanda del individuo exigencias de diverso orden como de lo cognitivo, comunicativo, axiológico, estético, etc. Exigencias que son propias del entorno cultural en donde el sujeto para interactuar con él requiere desarrollar dichas competencias (Salas, W. 2005).

1.3.4. Componentes de la competencias

Según De Miguel Díaz 2006, se debe tener en cuenta como principales componentes de las competencias: conocimientos; habilidades y destrezas; así como actitudes y valores, como se puede apreciar en la Tabla N°. 1.1.

Por ejemplo, a nivel de una carrera profesional se puede plantear determinadas categorías:

Capacidades:

- **Síntesis**, para extraer lo útil y productivo de cada técnica, modelo o experiencia.
- **Planificadora**, para el logro organizado de las metas propuestas.
- **Organizadora**, para dar forma ordenada a las ideas o alternativas, de modo que los elementos se sucedan en forma lógica.

- **Creativa**, para imaginar, ser original, y tener iniciativa propia. De diseño, para realizar descripciones o bosquejos de modelos, procedimientos, métodos, formas y sistemas.
- **Integradora**, para manejar conjuntamente recursos humanos, económicos, financieros y físicos de la empresa.
- **Evaluadora**, para escoger y definir los factores y criterios determinados en un proceso, problema y situación.
- **De control**, para asegurar el cumplimiento de las metas.

Habilidades y Destrezas

- **Básicas**, para saber preparar, conducir y evaluar experiencias, informaciones, resultados, elaborar modelos, inducir comportamientos, tomar decisiones y resolver problemas.
- **Comunicadora**, para transmitir y motivar a las diferentes personas vinculadas a su trabajo.
- **Persuasiva**, para influir en los demás con sus ideas y poner en marcha sus programas y acciones.
- **Recursiva**, para responder a diversos aspectos de la organización económica y social de la comunidad a la que está prestando sus servicios profesionales.
- **De ejercicio**, para cumplir con los objetivos previstos a planes y programas.

Actitudes

- **Preocupación** por el logro de objetivos.
- **Responsabilidad** por sus funciones y los proyectos que emprende.
- **Continuidad** en los propósitos y acciones emprendidas.
- **Colaboración** en el trabajo de los demás y en las labores de equipo.
- **Adaptabilidad** a la renovación técnica, a nuevos conocimientos y a la inquietud científica e investigativa.
- **Receptividad al cambio**, respecto a las ideas de los demás.

Tabla 1.1: Componentes de las competencias.

1. Conocimientos Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. relacionados con materias científicas o área profesional.	1.1. Generales para el aprendizaje	Búsqueda, selección, organización y valoración de información.
	1.2. Académicos sobre una materia.	Comprensión profunda de conceptos abstractos esenciales para la materia.
	1.3. Vinculados al mundo profesional.	Adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales.
2. Habilidades y destrezas Entrenamiento en procedimientos metodológicos relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar).	2.1. Intelectuales.	Resolución creativa de problemas. Resumir y sintetizar.
	2.2. De comunicación.	Expresión oral; planificación y estructuración del discurso, manejo de la asertividad, claridad en la exposición, readecuación del discurso en función del feed-back recibido. Invitar a expresarse. Plantear cuestiones.
	2.3. Interpersonales	Desempeño de roles (líder, facilitador, secretario). Expresar desacuerdo. Reconocer aportaciones. Animar a otros. Expresar apoyo. Pedir aclaraciones. Reducir tensiones. Mediar en conflictos.
	2.4. Organización /gestión personal.	Afrontar la incertidumbre. Verificar existencia de consenso. Verificar comprensión. Centrar al grupo en su trabajo. Elaborar a partir de ideas de otros. Seguir consignas. Regular el tiempo de trabajo. Ceñirse a la tarea.
3. Actitudes y valores Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación.	3.1. De desarrollo profesional.	Expresar sentimientos. Demostrar aprecio. Vivir satisfactoriamente la interacción con individuos o grupos. Afrontar perspectivas y aportaciones de otros como oportunidades de aprender
	3.2. De compromiso personal.	Practicar la escucha activa. Compromiso con el cambio y el desarrollo social. Tomar conciencia de lo comunitario, de la cooperación frente a la competición. Asumir la diferencia y lo pluriidentitario.

Fuente: De Miguel Díaz 2006

1.3.5. Evaluación por competencias

a). Características de la evaluación por competencias

Optar por un sistema de evaluación por competencias en educación superior, implica un importante reto de planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje que el docente debe asumir para imprimirle a su praxis de un mayor rigor pedagógico, estableciendo de antemano las estrategias y contenidos de evaluación, de modo que forme parte del PEA. La evaluación

centrada en competencias precisa del alineamiento constructivo (Biggs, 2005), que supone cambios importantes y a todo nivel en la configuración de los sistemas de evaluación, porque éstos junto a los métodos deben definirse y estructurarse según las competencias a alcanzar.

Tabla N° 1.2: Diferencias de Evaluación Tradicional y por Competencias

Evaluación tradicional	Evaluación por competencias
Evaluación limitada	Evaluación auténtica
Evaluación referida a la norma	Evaluación referida al criterio
El profesor monopropietario de la evaluación	Los alumnos se "apoderan" de la evaluación
Evaluación final y sumativa	Evaluación continua y formativa
Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia	Mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos

Fuente: De Miguel Díaz 2006

En el enfoque tradicional lo más importante para el profesor son los contenidos o temas, a partir de los cuales se definen los métodos y las técnicas de enseñanza y luego, al margen del cuerpo principal del proceso se definen las estrategias de evaluación (De Miguel Díaz, 2006).

- La evaluación auténtica es un acto planificado y pertinente a las competencias, conforme a las demandas que plantea el desempeño profesional, que valora todos los componentes de manera integrada.
- Evaluación referida al criterio, es decir a los niveles de competencia definidos a priori que deben orientar la calificación del alumno como bajos, medios o altos, a diferencia de la "norma" que se compara con el rendimiento promedio de los estudiantes.
- Los alumnos se "apoderan" de la evaluación, pues el seguir el paradigma que prioriza el aprendizaje, si bien el docente conserva las funciones para diseñar, planificar y fiscalizar, es cogestor de la evaluación, pero no emite juicios de valor. El alumno se hace responsable de sus logros mediante la auto motivación, autorregulación y auto orientación de su aprendizaje y por su participación en la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación.
- Evaluación continua y formativa. La continua orienta al alumno en sus decisiones estratégicas sobre qué y cómo debe aprender; la formativa

implica realimentación sobre sus logros y dificultades. Al docente le indica sobre sus fortalezas y debilidades para reorientarla oportunamente. La evaluación no debe constituirse como una actividad principal, sino estar integrada al PEA.

- Mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos, usando de manera complementaria a la evaluación sumativa y final, evitando un único proceso o instrumento, con la finalidad de alcanzar mayor profundidad y cobertura.

En vista de que los componentes de las competencias a evaluar son de muy diferente naturaleza (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores), el alineamiento de la evaluación con las competencias obliga el uso combinado e integrado de diferentes estrategias y procedimientos. Por otro lado, en un mismo curso deberán realizarse actividades evaluativas de tipo sumativo y final, al mismo tiempo que actividades evaluativas formativas y continuas, donde la elección de estrategias y procedimientos se realice de manera conjunta dando un sentido holístico e integrado al conjunto de actividades evaluativas.

b). Procedimientos y técnicas evaluativas

En la evaluación por competencias se pueden aplicar una variedad de procedimientos y técnicas.

- Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento)
- Pruebas de respuesta corta.
- Pruebas de respuesta larga, o de desarrollo.
- Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de trabajos).
- Trabajos y proyectos.
- Informes/memorias de prácticas.
- Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.
- Sistemas de autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo).
- Escala de actitudes (opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción).
- Técnicas de observación (registros, listas de control).
- Portafolio.

1.4. Los modelos didácticos

1.4.1. Paradigmas que establecen modelos didácticos

Un paradigma es entendido como una matriz interdisciplinaria que abarca los conocimientos, creencias y teorías aceptados por una comunidad científica (Khun, 1975 citado por Mayorga y Madrid 2010). Siendo el paradigma una abstracción y un modelo, es un esquema mediador entre esa teoría o abstracción y la realidad. Y es a partir de los principales paradigmas: presagio-producto y proceso-producto; intercultural; y de complejidad emergente, como se han llegado a establecer diferentes modelos didácticos. Veamos cuáles son las ideas básicas que se recogen en cada uno de ellos:

➤ Paradigma presagio-producto y proceso-producto

Según Mayorga, J.& Madrid, D. (2010) una actividad característica de las comunidades científicas es la de construir y consolidar el saber en torno a problemas y aspectos esenciales de los seres humanos y su realidad, profundizando en las causas y descubriendo los efectos de las mismas. La ciencia es el conocimiento demostrado, en torno a una realidad que deseamos conocer, que aplica los métodos más adecuados a la situación desconocida que se intenta comprender y mejorar.

Para Medina, A. y Salvador, F. (2009) el aporte del paradigma proceso-producto encuentra en las investigaciones de la micro enseñanza y en los modelos de Flanders (1977) o Gagné (1978), algunas de las propuestas más fecundas para atender a la singularidad de la enseñanza y al conjunto de las decisiones más creativas, en coherencia con los emergentes y cambiantes procesos interactivos que la caracterizan. Este paradigma ha ofrecido numerosos aportes para entender la tarea de la enseñanza y capacitar al educador en las principales opciones y actuaciones que llevan al desempeño eficaz en la clase.

➤ Paradigma intercultural

Para Medina, A. y Salvador, F. (2009) la opción cultural-transformadora se basa en el reconocimiento del valor de la propia interpretación de la cultura, del modo de apertura, de su construcción y de la mejora integradora, posibilitando

que los nuevos mundos sean posibles desde el esfuerzo y la armonía superadora de dilemas, contradicciones y emergencias axiológicas, necesariamente mejorables y nunca cerradas y rígidas. La interculturalidad representa un esfuerzo de tolerancia y enriquecimiento mutuo entre culturas, orientadas desde el encuentro con valores de solidaridad y aceptación de derechos y deberes fundamentales, comprometiéndose en la igualdad de los seres humanos y la búsqueda continua y reconocida de toma de decisiones al servicio de los seres humanos en libertad plena y corresponsable (Medina, A. y Salvador, F. 2009).

El paradigma de la interculturalidad supera una única dimensión sociopolítica o el predominio de una opción, para reconocer el valor de las diferencias y el esfuerzo de convergencia en lo más global y auténticamente humano, la coindagación y la colaboración responsable para crear la plena y sincera interculturalidad. (Medina, A. y Salvador, F. 2009).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales requieren de los docentes y de las comunidades educativas, realizar procesos de enseñanza-aprendizaje:



“Este paradigma se complementa y proyecta, especialmente, en una visión reflexivo-colaboradora, que reconoce las diferentes opciones sociopolíticas y plurilingües y el desarrollo emergente de valores, conscientes de la incertidumbre y dificultades ante las que los seres humanos hemos de enfrentarnos para, desde la reflexión en torno a una de las tareas cruciales del maestro, encontrar una nueva y creativa intercultural, conscientes de sus

implicaciones y múltiples retos, dado que nos sitúa ante contextos, escenarios y concepciones que, necesariamente, han de superarse, evitando posibles y solapadas marginaciones simbólicas y/o reales de las culturas y las personas que los representan” (Medina, 2001 indicado por Medina, A. y Salvador, F. 2009).

➤ **Paradigma sociopolítico crítico**

Este enfoque ha caracterizado una opción didáctica y especialmente curricular en la que, entre otros autores, Apple (1986) y Pokewitz (1988) han sintetizado una de sus visiones en el marco de los Estados Unidos, mientras que en el resto del continente, especialmente Freire, P. (1978) ha centrado su estudio en la construcción del saber educativo en contextos de exclusión, “este paradigma aglutina a los teóricos de la crítica y de la liberación socioeconómica, proponiendo una prevalencia de enfoques supra-estructurales y políticos, orientados a la crítica del poder” (Mayorga, J. & Madrid D. 2010).

En este marco, Medina A, y Salvador, F (2009) indican que:

“la actividad de la enseñanza es una práctica social problematizadora y generadora de conflictos, que han de ser emergidos y aprovechados como un factor de análisis y de necesario enfoque para transformar las estructuras globalizadoras imperantes, reencontrando los nuevos valores y devolviendo a la enseñanza su verdadero poder transformador de resistencia y de lucha contra la injusticia. Esta visión configura este paradigma, apoyado, entre otros autores, en Habermas (1982), quien distingue la prepotencia de determinados valores e intereses técnico-económicos, como prevalentes a los deliberativo-emancipadores, que son los que han de asumir una visión científica de la nueva racionalidad crítico-liberadora”.

➤ **Paradigma Profesional-indagadora: de la complejidad emergente**

Siguiendo a Medina A, y Salvador, F (2009), la amplitud de perspectivas y de situaciones que atañen a la realidad educativa demanda una concepción de educador basada en tres aspectos:

a). La profesionalidad, generadora del saber específico y de las competencias más representativas para entender, en todas sus dimensiones, los procesos de

enseñanza-aprendizaje y los proyectos culturales que le sirven de contexto y transformación existencial.

b). La indagación, vertebrada por la actitud de búsqueda continua y apertura ante las necesidades y expectativas cambiantes e impactantes de una sociedad tecnológica y de gran inter-dependencia, difícil de valorar y comprender en la amplitud de la multiculturalidad y el conflicto entre culturas.

c). La complejidad emergente, de rivalidad de las nuevas opciones culturales, la identidad de valores esenciales en continua evaluación, que reclama una visión creadora y transformadora, ante la incertidumbre y multi transformaciones de espacios de vida y acción, cada vez más extensos y distantes de parámetros aceptables de calidad de vida.

El paradigma de la complejidad emergente aporta a la Didáctica nuevas visiones y especialmente el compromiso de toma de decisiones desde una perspectiva **holística**, que requiere tener en cuenta la totalidad de los componentes de los procesos educativos, singularmente de los condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como tal objeto de estudio valorado en la interrelación de macrocontextos (culturales-interculturales, sociales y de opciones económicas que promueven la autonomía en un marco de conciencia solidaria) y de los microcontextos, que atañe a la comarca y distritos territoriales (ciudades) con entidad y relevancia social-histórica (Medina A, y Salvador, F 2009).

➤ **Paradigma del Conocimiento Didáctico del Contenido**

Acevedo, J.(2008), en su artículo “Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la ciencia (I): El marco teórico”, publicado por la Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia; señala que el origen del Conocimiento Didáctico del Contenido CDC se remonta a una conferencia que Shulman dio en la Universidad de Texas –en Austin– durante el verano de 1983, titulada: “*El paradigma perdido en la investigación sobre la enseñanza*”.(Shulman 1999).Este paradigma resultó ser “*el pensamiento del profesor sobre el contenido del tema objeto de estudio y su interacción con la didáctica*” (Berry, Loughran y Van Driel, 2008; Garritz, 2006; Garritz y Trinidad-Velasco, 2004, citados por Acevedo, J. 2008). Lo que Shulman proponía era centrar la atención en el estudio del pensamiento del profesor sobre la enseñanza del contenido de la asignatura.

Para ello, prosigue Acevedo, J.(2008), referenciando a (Abell, 2007; Cochran-Smith y Lytle,1990; Porlán y Rivero, 1998), hay que tener en cuenta que toda actividad educativa tiene como respaldo una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del profesor y que orientan sus ideas sobre el conocimiento, la construcción de su enseñanza y su aprendizaje. En este marco el CDC incluye las conexiones entre los conocimientos de la materia y didácticos del profesor. Esta interacción permite la transformación del contenido para su enseñanza; es decir, la transposición didáctica del contenido (Chevallard, 1985, que es el aspecto más original de la propuesta de Shulman según Marcelo (1993), citados por Acevedo, J. (2008),

Este paradigma del conocimiento didáctico de la ciencia, CDC, deviene de la necesidad de conocer y del saber hacer del profesorado de ciencias para que en coherencia de la contemporaneidad transmitan los saberes de El conocimiento de la naturaleza de la ciencia (NdC), a través del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) como marco teórico, cuyo significado general, el autor lo hace a partir de la formulación de Lee S. Shulman y otros autores para orientar la formación del profesorado de ciencias respecto a la práctica docente; en la enseñanza de la NdC; con extensión luego a la ciencias sociales, como una teoría substantiva mediante la cual un profesor *“puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse o las actitudes y valores deseados en representaciones y acciones didácticas”*. Así mismo, Shulman (1987) señaló que el proceso docente propiamente dicho se inicia cuando el profesor empieza con una planificación reflexiva de su actividad docente, desde las finalidades educativas, la estructura conceptual y las ideas del tema que va a enseñar, hasta el contexto educativo y, entonces, comprende a fondo lo que debe ser aprendido por sus estudiantes. (Acevedo, J. 2008).

1.4.2. Los modelos didácticos

Medina A, y Salvador, F. (2009) inciden en que los procesos instructivos-formativos son complejos y requieren de esquemas fáciles para conocerlos y actuar creativa y coherentemente. Los modelos didácticos son representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza- aprendizaje, que facilitan

su conocimiento y propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de interdependencia que se da entre ellos. Los docentes han de configurar sus modelos o modelo didáctico-pluri-contextual atendiendo a algunas de las siguientes características que los consideren como: provisionales, adaptables, evaluables, práctico aplicados, valoradores de la potencialidad de la teoría y generadores de nueva teoría. Asimismo los autores indican que los modelos son aportaciones estimables para anticipar la adecuación y calidad de la práctica-educativa, la pertinencia del aprendizaje y la representatividad de la comunicación transformadora del docente, que en su conjunto evidencian la posibilidad de una nueva visión acerca del poder motivador de las opciones docentes-discentes.

Medina A, y Salvador, F. (2009), referenciando a Jiménez y cols. 1989), destacan el valor esencial de los modelos didácticos, su pertinencia y anticipación para crear espacios y escenarios de innovación educativa, finalidad básica para lograr una visión formativa fundada y acorde con los actuales desafíos de la concepción y mejora didáctica.

El modelo es una reflexión anticipadora y emergida de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los docentes hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir. Su doble vertiente, anticipador y previo a la práctica docente, le da un carácter de **pre acción** interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas, a la vez que su visión de **post-acción**, facilita una vez realizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica. (Medina A, y Salvador, F. 2009).

Según Mayorga, J. y Madrid, D. (2010), los modelos didácticos representan la anticipación de los paradigmas, son la puesta en práctica de la representación mental que el educador tiene de la enseñanza, en la que interviene sus teorías implícitas. Así los modelos didácticos guían las prácticas educativas de los educadores y forman parte de su pedagogía de base que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de

enseñanza-aprendizaje, que los educadores han de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir.

Siguiendo a Mayorga J. y Madrid, D. (2010), los modelos didácticos o de enseñanza, presentan esquemas de la diversidad de acciones, técnicas y medios utilizados por los educadores, estos permiten encaminar en la presencia actual de la ciencia, representada por los paradigmas vigentes en cada época los más significativos han sido y son los motores que permiten la evolución de la ciencia.

Tradicionalmente se ha utilizado diferentes modelos didácticos que han guiado el proceso de enseñanza-aprendizaje, según diferentes autores (Fernández, J.; Elórtegui, N.; Rodríguez, J. F.; Moreno, T., 1997, García Pérez, 2000; Páez, 2006, citados por Mayorga y Madrid. 2010). Dichos modelos se pueden agrupar en cuatro: Tradicional o Transmisivo, Didáctico Tecnológico, Didáctico Espontaneísta y modelos Didácticos Alternativos o integradores, asumidos estos últimos en la presente investigación.

1.4.2.1. Modelos Didácticos Alternativos o integradores

También denominado modelo Didáctico de Investigación en la Escuela. En este modelo, la metodología didáctica se concibe como un proceso de “investigación escolar”, es decir, no espontáneo, desarrollado por parte del alumno/a con la ayuda del profesor/a, lo que se considera como el mecanismo más adecuado para favorecer la “construcción” del conocimiento escolar propuesto; así, a partir del planteamiento de “problemas” (de conocimiento escolar) se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que, a su vez, propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas. Dentro de este modelo, se puede incluir otros modelos didácticos empleados en la práctica docente como: a.- Modelo activo-situado; b.- Modelo de aprendizaje para el dominio; c.- Modelo contextual; d.- Modelo colaborativo (Mayorga, J & Madrid, D. 2010), incorporamos en esta clasificación el Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción, por ser pertinente en la presente investigación.

a). Modelo activo-situado

El modelo activo es la superación y alternativa al modelo tradicional; entre las características de cambios se señalan: el predominio de los estudiantes como los verdaderos protagonistas del aprendizaje, sus intereses, el estudio de sus irregularidad y problemas, la aceptación de la autonomía y la libertad individualizada, que ha de ser promovida y respetada ante el énfasis puesto anteriormente en la materia, el discurso verbal del docente y la continua adaptación de los estudiantes a los conocimientos académicos.

El modelo activo, destacado por Stern y Huber (1977), caracteriza al estudiante como un ser autónomo y responsable, que adopta las decisiones y tareas que mejor responden a su condición vital, y aprovecha los escenarios formativos en los que participa, especialmente las experiencias personales y escolares, así como las actuaciones extraescolares. Se apoya en el principio de actividad y en la naturaleza formativa de las tareas.

b). Modelo de aprendizaje para el dominio

Este modelo de conceptualización del aprendizaje está ligado a Carroll, J. (1963) el cual establece que el aprendizaje está en función del aprovechamiento real y profundo que cada persona hace de su tiempo. La biografía cognitiva del alumno es lo verdaderamente valioso para alcanzar el aprendizaje para el dominio, sin olvidar la importancia de la comprensión verbal, el estilo de aprendizaje y las variables afectivas. La autoimagen del estudiante se hace cada vez más positiva al superar las tareas, y avanza así, en el auto aprendizaje y en el desarrollo de la confianza para realizar futuras actividades, mejorando el nivel de dominio sobre lo trabajado.

Los educadores han de adaptar su instrucción tanto a las características de los estudiantes, como a los previsibles productos formativos emergentes, intentado que se logre el pleno dominio y las competencias mediante la calidad de las tareas realizadas en el acto docente-discente.

c) Modelo contextual

González Soto (1984), citado por Meneses, G. (2007), nos presenta el aprendizaje como la confluencia de dos actuaciones, la del profesor y la del alumno, ambos actuando en el marco de una institución. En esta relación hay un

protagonismo múltiple y en ella cobran valor docente, discente y contexto en el que se produce el intercambio. El aprendizaje se plantea como la construcción de forma activa y progresiva del alumno de sus propias estructuras de adaptación e interpretación a través de “experiencias” directas o mediadas. El autor citado entiende los medios y recursos como herramientas, como material instrumental al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje se ve facilitado por los medios como instrumento de representación, facilitación o aproximación a la realidad. Por si solos no mejoran la enseñanza o el aprendizaje sino en la medida que hayan sido seleccionados adecuadamente y con funcionalidad al contexto de acción didáctica en el que se vayan a emplear. Solo así el educador dispone de una rica pluralidad, ante la que ha de actuar desde una aceptación crítica de su justificada identidad cultural, complementada con la apertura, a tolerancia y el conocimiento de las más genuinas y ricas identidades plurales de las otras culturas, con sus discursos y poderes simbólico-interactivos, en una nueva micro-meso sociedad: la escuela intercultural para la paz.

Este espacio educativo requiere hacer emerger y completar el modelo socio comunicativo con los más amplios y expresivos modelos ecológico-contextuales, que parten del papel del medio, en tanto que acción que en él y desde él desarrollan los seres humanos; ***que en si representa el acto didáctico generador de interacción***, para dar lugar a uno de los modelos ligados al análisis de tareas y a los procesos dialéctico-constructivos, cuya visión supone que el papel de las escuelas y de las comunidades educativas es ofrecer un ecosistema cultural emancipador, que reconozca la visión de los agentes y aplique modelos totalizadores e innovadores, conscientes de su compromiso transformador.

Según Ferrández (1995), citado por Meneses, G. (2007), el objeto de la didáctica – el acto didáctico- puede plantearse como “la interacción intencional y sistemática del docente y del discente en situaciones probabilísticas usando las estrategias más propias para integrar los contenidos culturales, poniendo en actividad todas las capacidades de la persona y pensando en la transformación socio-cultural del contexto endógeno y exógeno que le es patrimonial”.

Ferrández A. (1995) desarrolla esta propuesta con cuatro elementos nucleares: método, docente, discente y materia en una interacción perfecta.

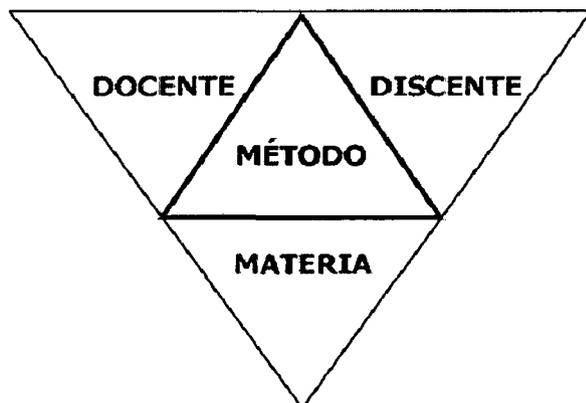


Figura 1.2: Elementos nucleares del acto didáctico, Según Ferrández (1995)

El desarrollo de esta propuesta se ve modificado al considerar – un quinto implicado- el contexto. Es este último elemento el que modifica la estructura dando lugar a un modelo flexible, Meneses, G. (2007),

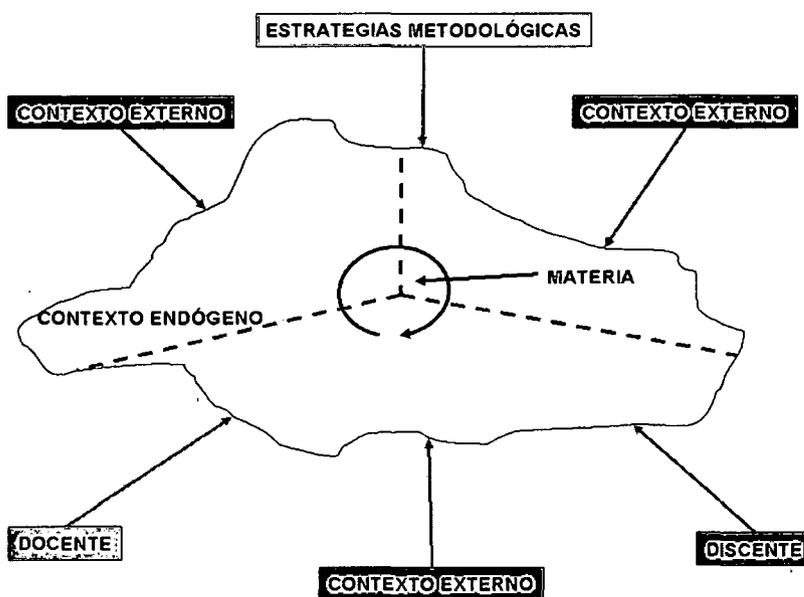


Figura 1.3: El acto didáctico, según Ferrández (1997)

Los mediadores presentes en el acto didáctico, según Ferrández (1997) son:

- a) El formador como elemento clave de la mediación en la formación

- b) Los participantes, mediadores de su propio aprendizaje
- c) El método, las diferentes opciones organizativas que son previas a la utilización de los medios y recursos.

El acto didáctico se presenta como el momento en que se procesa la información y los diferentes elementos implicados adquieren un sentido pedagógico: lo mediacional, lo contextual, las estrategias... Ferrández (1997) plantea que la variable nuclear del acto didáctico, las dimensiones de la enseñanza (profesor, alumno, estrategias metodológicas, contexto espacial y temporal...) se deben representar de forma plástica reflejando la idea de flexibilidad y adaptabilidad presente en el acto didáctico.

Siguiendo a Meneses, G. (2007), encontramos que:

1. El modelo se organiza en torno a un núcleo que tiene cuatro elementos totalmente interrelacionados: el docente (profesor, formador), el discente (alumno), el método (concretado en las estrategias metodológicas) y la materia o contenido cultural que se tiene que integrar significativamente.

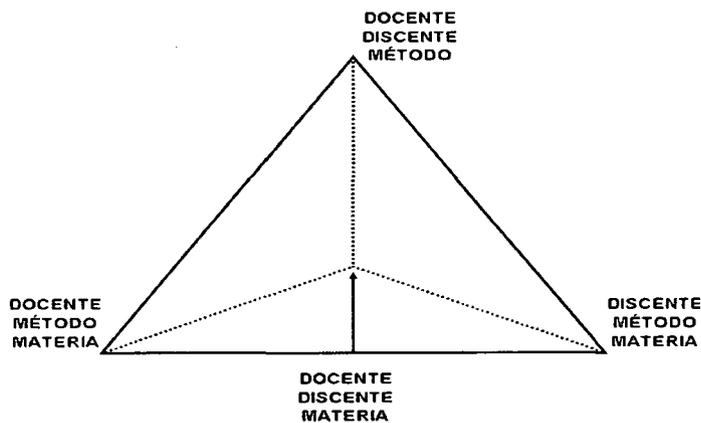


Figura 1.4: Núcleo del modelo tetraédrico del acto didáctico de Ferrández (1995).

2. Envolviendo al núcleo se encuentra el contexto.

Ferrández (1997) plantea dos tipos de variables que configuran el contexto: Endógenas y Exógenas. Las variables endógenas son consecuencia de cada realidad escolar concreta, en su dimensión física y

social (recursos humanos, materiales y funcionales). “Los recursos humanos generan una dinámica social específica (atracciones, indiferencias, rechazos, conflictos, etc.); los recursos materiales restringen o posibilitan la acción (aula y sus condiciones: mobiliario, material de apoyo, espacio físico, etc.); los recursos funcionales también tienen su ámbito de influencia (horarios, agrupación de alumnos, estructura-organización del profesorado, etc.)” (Tejada, 2004:419) Las variables exógenas son las que provienen del entorno social en el que se produce el aprendizaje: Expectativas sociales respecto a la educación, la política educativa, la influencia del microgrupo, el ambiente cultural, el sistema de creencias, etc. Éstas influyen decisivamente sobre las variables endógenas.

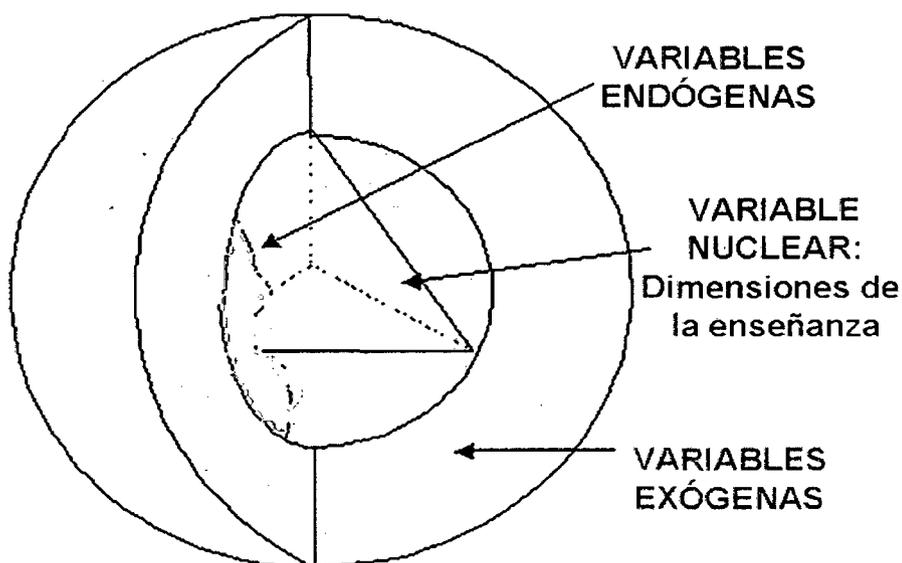


Figura 1.5: Modelo tetraédrico del acto didáctico contextualizado de Ferrández (1997:12).

3 Para terminar de explicar el modelo.

Ferrández (2002:158) afirma: “Si la Didáctica fuera una ciencia de las llamadas hoy ‘experimentales’, se podría saltar de la estructura de este

modelo gráfico a la elaboración de un modelo matemático. Pero todo intento se desvanece cuando entra el contexto. La relación intrínseca sigue existiendo, pero las aristas del tetraedro van tomando diversa intensidad, lo cual provoca la imposibilidad predictiva, como tal, y elimina cualquier viso de planificación determinística. Por eso, a la postre, decidimos que el núcleo y el contexto del objeto de estudio de la Didáctica fuera representado como aparece a continuación, indicando que las relaciones entre los componentes no desaparecen pero toman distinta forma de ser en función del contexto”. (Figura 1.5) El acto didáctico, así entendido exige contemplar el proceso enseñanza-aprendizaje atendiendo a:

- La enseñanza en relación con los aprendizajes.
- La relación entre ambos procesos (enseñanza y aprendizaje) no como algo causal. El protagonismo de los mismos lo debe tener la enseñanza.
- En este sentido, el proceso enseñanza-aprendizaje deviene en un espacio sistémico en el que se relacionan los diferentes elementos que lo configuran.
- El núcleo de la relación entre estos elementos es el sistema de comunicación humana, teniendo presente en es este caso la peculiaridad específica de esta comunicación es la intencionalidad.
- Dicha comunicación tiene su máxima expresión cuando provoca procesos de interacción entre todos los elementos que constituyen el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea eficaz (comunicación, interacción efectiva) es necesario establecer la composición semántica de dicho proceso, teniendo en cuenta los semas que lo componen. Esto se realiza a través del acto didáctico.

d). Modelo colaborativo

El modelo colaborativo es la representación de la actividad de enseñar como una práctica colegiada, interactiva y considerada en equipo, como función

compartida, en la que el educador y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora. La colaboración se apoya en la vivencia en común del proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñado y desarrollado como un espacio de implicación y co-reflexión entre educadores y educandos, y de éstos entre sí, en la formación personal y en equipo.

Este modelo amplía las posibilidades de los anteriores y coloca al educador ante un gran compromiso de acción y mejora integral de sí mismo y de la comunidad. En definitiva, se puede afirmar que un modelo didáctico constituye un marco de referencias sobre el que diseñar todo el proceso de enseñanza aprendizaje que responda a las necesidades formativas de los estudiantes, con un profesorado universitario capaz de adaptar sus asignaturas a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento. (Mayorga, J. & Madrid D. 2010). Como tal, el modelo didáctico colaborativo se enmarca en el paradigma sociopolítico o crítico, "este paradigma aglutina a los teóricos de la crítica y de la liberación socioeconómica, proponiendo una prevalencia de enfoques supra-estructurales y políticos, orientados a la crítica del poder" (Mayorga, J. & Madrid D. 2010).

En este marco el modelo didáctico colaborativo surge de la propia naturaleza de incompletud del hombre a decir de Freire, P. (1978), quien encuentra en la educación el valor y el medio de la trascendencia humana en la dinámica y creación del círculo cultural virtuoso. Como tal el modelo didáctico colaborativo se caracteriza como una opción didáctica y especialmente curricular centrando su estudio en la construcción del saber educativo en contextos de exclusión.

e) Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción

Acevedo, J. (2008), indica que el modelo requiere procesos de razonamiento del profesor sobre el contenido para la enseñanza que están en continua reestructuración. Su dinámica se ve enriquecida por el contexto en que sucede, como resultado de las interacciones sociales que el acto educativo implica y los distintos momentos que caracterizan la práctica docente: planteamiento del tema, transposición didáctica de los contenidos, planificación, enseñanza, evaluación, revisión de los procesos, etc. (véase la figura 1.6). En

definitiva, el *Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción* es un modelo dinámico y cíclico de reflexión y acción docente.

Lo expuesto por Acevedo, J. (2008), se sostiene en lo señalado por Shulman (1987), que el proceso docente propiamente dicho se inicia cuando el profesor empieza con una planificación reflexiva de su actividad docente, desde las finalidades educativas, la estructura conceptual y las ideas del tema que va a enseñar, hasta el contexto educativo y, entonces, comprende a fondo lo que debe ser aprendido por sus estudiantes. Y a su reflexión sobre cómo lo debe enseñar (selección y organización de los materiales a utilizar, así como de analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc.), tomando en consideración las mejores formas de representación del contenido y las características del razonamiento de sus propios alumnos, para plantear una forma de enseñanza, evaluación, reflexión y nueva comprensión para el futuro, con lo que se reiniciará otra vez un ciclo de reflexión.

Para Shulman (1987), el *conocimiento base para la enseñanza* de un profesor debe incluir al menos siete categorías de conocimiento diferentes: (i) conocimiento del contenido, (ii) conocimiento didáctico general, (iii) conocimiento curricular, (iv) conocimiento didáctico del contenido, (v) conocimiento de las características, los aspectos cognitivos, la motivación, etc. de los estudiantes, (vi) conocimiento de los contextos educativos y (vii) conocimiento de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos.

Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción
(Modelo dinámico y cíclico de reflexión y acción docente).

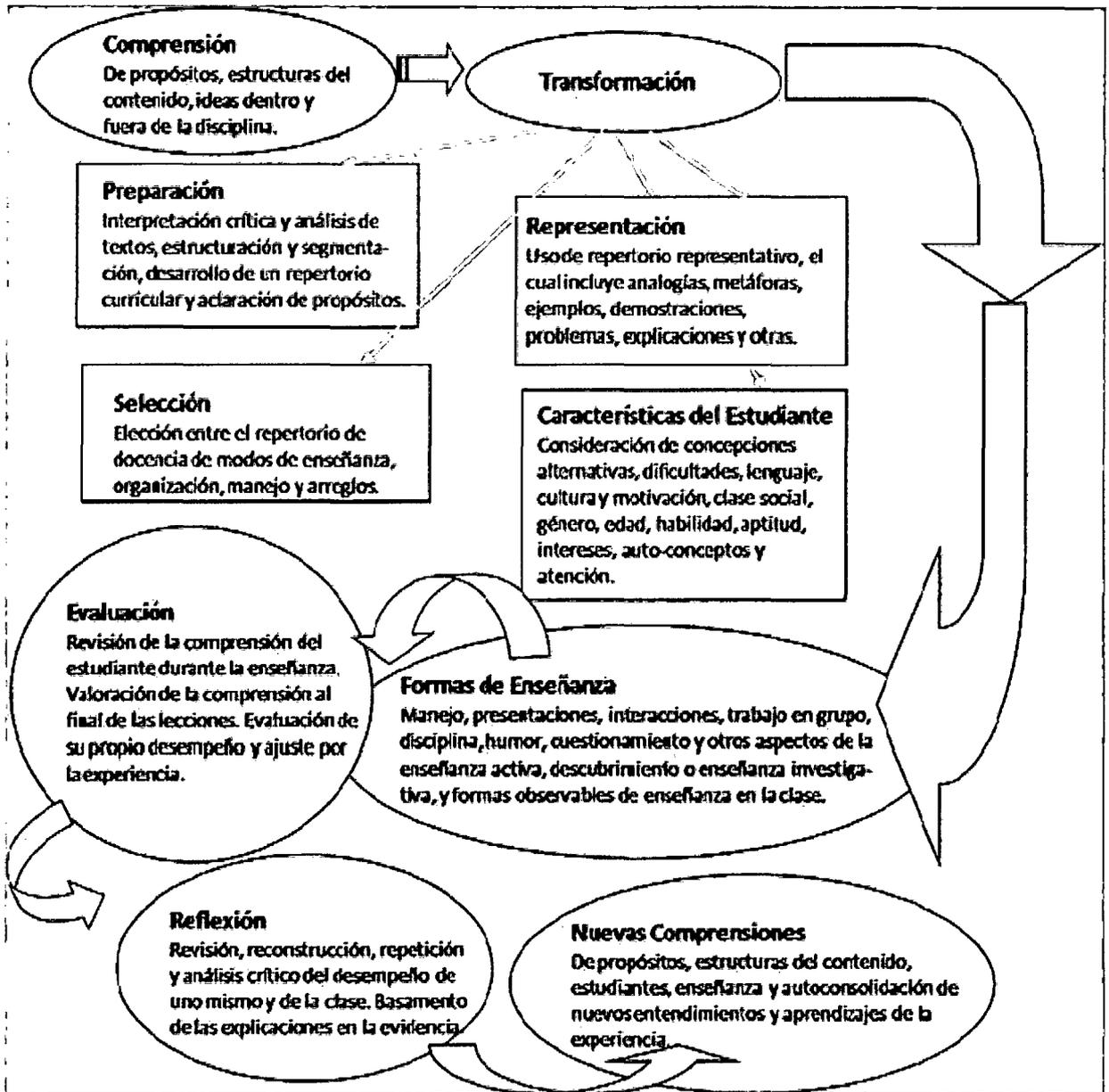


Figura 1.6: Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción propuesto por Shulman (1987) y adaptado por Salazar (2005). Fuente: Acevedo, J. (2008).

1.4.2.2. Dimensiones de estudio del Modelo Didáctico Alternativo.

El modelo didáctico alternativo, denominado también modelo Didáctico de Investigación en la Escuela, aporta su contribución a partir del conocimiento de las características del proceso enseñanza aprendizaje que se encuentra en las dimensiones: Para qué enseñar; Qué enseñar; Ideas e intereses de los

alumnos/as; Cómo enseñar y Evaluación; indicado por García Pérez (2000), referenciado por Mayorga, J. & Madrid D.(2010), que a continuación describimos el significativo conceptual de cada dimensión:

Para qué enseñar: Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno/a hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. Importancia de la opción educativa que se tome.

Qué enseñar: Conocimiento "escolar", que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una "hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento".

Ideas e intereses de los alumnos/as: Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos/as, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.

Cómo enseñar: Metodología basada en la idea de "investigación (escolar) del alumno/a". Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. Papel activo del alumno/a como constructor (y reconstructor) de su conocimiento. Papel activo del profesor/a como coordinador de los procesos y como "investigador en el aula".

Evaluación: Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos/as, de la actuación del profesor/a y del desarrollo del proyecto. Atiende de manera sistemáticas a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos/as, diario del profesor/a, observaciones diversas...).

1.5. Enfoques pedagógicos y didácticos del PEA

1.5.1. Enfoques pedagógicos

➤ El Aprendizaje social

Es el aprendizaje que se realiza por observación e imitación, lo que exige un modelo y un contexto en el cual reproducirse. Si en el proceso de imitación

participa un compañero, aún con menor conocimiento, o un experto en el tema, se aumenta el ritmo y la calidad del aprendizaje. Tal como se utilizaba en la edad media, donde el aprendiz hacía lo mismo que el maestro mediante la observación, imitación y exploración. Lo que ocurre en la vida real y en la vida “virtual” donde existe mucho conocimiento que observar e imitar o inclusive cooperar en reproducirlo.

La base psicopedagógica que sustenta el aprendizaje social lo demostró Bandura, A. (1963) al experimentar en el aprendizaje de los niños por observación según fases: **atención** (debe llamar la atención), **retención** (poder representarse mentalmente), **reproducción** (llevar a la práctica) y **reforzamiento** (motivación a través de la eficacia), (Bandura, A. 1963 indicado por Mustaca, A. 1997).

Por su parte, Vigostky, formula la idea de que el conocimiento se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas, inducidas a través de la interacción social; es decir, el plano social transmite conocimiento al plano individual.

El aprendizaje es el proceso de conectar nodos o fuentes de información, siendo la teoría del aprendizaje social la más influyente en el ámbito del aprendizaje y del desarrollo, porque añade el componente social al proceso de aprendizaje: las personas pueden aprender observando, imitando y tomando como modelo la nueva información y los comportamientos procedentes de otras personas. Luego, observación e imitación son los dos pilares clave que se apoyan en dos figuras, un modelo que guía y un contexto para reproducir dicho modelo.

Los cuatro pasos del aprendizaje social son:

- La **atención**: aprender por observación requiere prestar atención. Todo elemento distractor repercutirá negativamente en el proceso de aprendizaje.
- La **retención**: la capacidad de almacenar la información adquirida durante el aprendizaje. Capacidad elemental en el proceso formativo porque determina la posibilidad de recuperar y reproducir la información posteriormente.
- La **reproducción**: habilidad de recrear el modelo observado anteriormente.
- La **motivación**: éxito en reproducción exige énfasis y empeño en el objetivo.

Según Bandura, A. (1963) existen condiciones necesarias y suficientes para el aprendizaje imitativo, entre ellas que el modelo debe recibir reforzamiento

por lo que realiza, que haya similitud entre modelo y observador, que el modelo tenga prestigio ante el observador, que el observador tenga los componentes de la respuesta a ejecutar y que el imitador reciba también reforzamiento por la imitación (Bandura, A. 1963 citado por Mustaca, A. 1997).

➤ **Aprendizaje Experiencial**

Según Zamora, R. (2001) el aprendizaje experiencial consiste en la creación de conocimiento a través de la transformación provocada por la experiencia. La experiencia concreta es trasladada a una conceptualización abstracta, la cual se prueba activamente a través de nuevas experiencias (Kolb, 1984). También se entiende como un cambio adaptativo a los inputs del entorno (Witteman, 1997). Este proceso de aprendizaje experiencial requiere:

- Definir una acción basada en una teoría causa – efecto.
- Evaluar o juzgar el resultado o consecuencia de dicha acción.
- Reflexionar sobre el grado de efectividad de las acciones y reformular la teoría causa – efecto.
- Implementar acciones con base en la reformulación.

En el aprendizaje experiencial, la principal atención lo recibe el aprendizaje cognitivo, que se refiere a la interpretación y procesamiento de la información, relacionado con dar sentido a las cosas, lo cual implica seleccionar, interpretar y enmarcar información. Se da sentido al entorno reconociendo los eventos que no encajan con la propia experiencia, al internalizar y codificar en base el propio marco de referencia. Adquirir sentido es una actividad auto-referencial lo que implica que la selección del sentido se basa en el propio marco del actor (Cisca Joldersma, 2000, citado por Zamora, R. 2001).

Por el proceso de aprendizaje experiencial se adquiere nuevas habilidades, conocimientos, conductas y valores como resultado del estudio, la observación y la experiencia. Los cambios se dan como resultado de estímulos y respuestas. Se pueden convertir en aprendizajes organizacionales si se convierten en aprendizajes colectivos, que fortalezcan la integración, la eficacia y la productividad en el fomento por alcanzar organizaciones inteligentes, abiertas al aprendizaje (Yturralde, E. 2010).

Según Dewey, constituyen la base de la educación experiencial:

- Los individuos necesitan ser involucrados en lo que están aprendiendo.
- El aprendizaje ocurre dentro y fuera del aula.
- El aprendizaje debe ser relevante para los involucrados.
- El aprendizaje debe facilitar la preparación para vivir en un mundo cambiante.

De acuerdo con las investigaciones de *National Training Laboratories-NTL*, que en 1997 concluye con la **Pirámide del Aprendizaje** afirmando que aprendemos: el **5%** de lo que escuchamos, el **10%** de lo que leemos, el **20%** de lo que escuchamos y vemos, el **50%** cuando argumentamos en grupos de discusión guiados, el **75%** cuando hacemos las cosas y el **80%** cuando lo enseñamos y facilitamos a otros.

El proceso de aprendizaje experiencial es el siguiente:

- **Concientización:** mediante vivencias y acciones las personas adquieren una conciencia cognitiva, afectiva y conductual respecto al tema elegido.
- **Conceptualización:** al evaluar la realidad se ensaya un modelo adecuado de acciones compartiendo conceptos para comprender mejor las vivencias.
- **Contextualización:** el tema es llevado a la realidad para crear planes de estrategias y autoevaluación buscando el contacto consigo mismo y la realidad.

Las fases del aprendizaje experiencial son: (i) Vivencia, (ii) Práctica, (iii) Procesamiento y reflexión, y (iv) Transferencia, generalización y aplicación en otras situaciones.



Figura 1.7: Fases del aprendizaje experiencial.
Fuente: Yturralde, E. & Asociados

Estas fases comprometen activamente al participante y estimulan el aprendizaje, porque luego de enfrentar una situación dada (vivencia), establecen

estrategias de acción o procesos a desarrollar o factores que se ponen en juego (práctica inteligente), el mediador genera procesos de reflexión sistémica para que los conceptos, principios y procedimientos se integren a la vivencia para generar conocimiento. Estos conocimientos se transforman en generalizaciones que pueden aplicarse en otros contextos.

Tabla 1.3. Comparación entre aprendizaje tradicional y experiencial

Aprendizaje Tradicional	Aprendizaje Experiencial
Profesor	Facilitador
Enfoque hacia la Educación	Enfoque hacia el Aprendizaje
Intelectual	Emocional - Racional
Salón de Clases convencional	Indoor/Outdoor Training
Cabeza	Corazón
Estructurado	Creativo
Serio	Curioso
Rígido	Espontáneo
Se revela la respuesta	Se descubre la respuesta
Repetición	Intuición
Memorización / Razonamiento	Vivencial / Razonamiento
Involucramiento pasivo	Involucramiento activo
Temor	Confianza
Siendo el mejor	Dando lo mejor de uno
Conocimiento	Entendimiento
Rápido	Pausado
Espectro residual limitado	Espectro residual permanente

Fuente: Yturralde, E. & Asociados Latinoamérica, *Aprendizaje Experiencial*.
<http://www.aprendizajeexperiencial.com>

El aprendizaje experiencial consta de dos aspectos y cuatro etapas: primero la forma de conocer (experiencia concreta o conceptualización abstracta) y segundo la forma en que se transforma el conocimiento (observación reflexiva o experimentación activa). Las cuatro formas de aprendizaje experiencial permiten adquirir nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a través de la confrontación.

Por su parte, los aprendices necesitan cuatro tipos de habilidades: habilidades de experiencias concretas (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA).

Siguiendo a Kolb (1984), las personas se deben involucrar de una forma completa, abierta y sin prejuicios en nuevas experiencias (CE), deben ser capaces de reflexionar y observar sus experiencias desde varias perspectivas (OR), crear conceptos que integren sus observaciones de forma lógica en teorías (CA), y usar esas teorías para tomar decisiones y resolver problemas (EA).

En otros términos: Experiencia concreta (SENTIR): aprender de experiencias específica y en relación con las personas, sensible a los sentimientos de otros; Observación reflexiva (VER): observar antes de hacer un juicio al ver el ambiente desde diferentes perspectivas, buscar el significado de las cosas; Conceptualización abstracta (PENSAR): análisis lógico de ideas y actuar bajo un entendimiento intelectual de la situación; y Experimentación activa (HACER): habilidad para lograr que las cosas se hagan al influir personas y eventos mediante la acción, incluyendo la toma de riesgos.

De acuerdo con el aprendizaje experiencial, los conocimientos son mutables y se transforman a través de la experiencia. Tiene seis principales características:

- El aprendizaje se concibe mejor como un proceso y no en términos de los resultados.
- El aprendizaje es un proceso continuo que se fundamenta en la experiencia.
- El aprendizaje requiere de la resolución de conflictos entre modos dialécticos opuestos de adaptación (el aprendizaje está lleno de tensión).
- El aprendizaje es un proceso holístico de adaptación al mundo.
- El aprendizaje involucra transacciones entre la persona y su entorno.
- El aprendizaje es el proceso de crear conocimiento, lo que resulta en una transacción entre el conocimiento social y el personal (Kolb, D. 1984).

➤ **Aprendizaje Significativo**

Según Ausubel, D. (1986), los conocimientos no se encuentran ubicados arbitrariamente en el intelecto humano, puesto que en la mente del hombre hay una red orgánica de ideas, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí. Cuando llega una nueva información, ésta puede ser asimilada en la medida

que se ajuste bien a la estructura conceptual preexistente, la cual, sin embargo, resultará modificada como resultado del proceso de asimilación.

Lo relevante es el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza aprendizaje. El alumno aprende un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver un tipo de problemas, un valor a respetar; cuando es capaz de atribuirle un significado y establecer relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre lo que aprenden y lo que ya conocen. Es decir, componen significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseen para comprensión de la realidad. El contenido por aprender debe ser potencialmente significativo y ser susceptible de dar lugar a la construcción de significados, para lo cual debe cumplir dos condiciones:

- **Significatividad lógica:** intrínseca al propio contenido de aprendizaje, con una estructura interna, una cierta lógica, un significado en sí mismo; y
- **Significatividad psicológica:** relativa a quien aprende, que puede asimilarlo, insertarlo en las redes de significados ya construidos en el transcurso de sus experiencias previas.

Además, para que se produzca el aprendizaje significativo es necesario que el alumno sea capaz de dar sentido a lo que aprende, la percepción que tiene sobre la relevancia de lo que hace; por tanto, el proceso de mediación que realiza el docente, debe estar centrado en intencionar y explicitar los propósitos que subyacen al aprendizaje de un determinado contenido y en la riqueza de los intercambios comunicativos con sus alumnos.

Los significados que finalmente construye el alumno son el resultado de una compleja serie de interacciones en las que intervienen como mínimo tres elementos: el alumno, los contenidos de aprendizaje y el docente. Todo ello ligado por estrategias de aprendizaje que permitan el proceso de construcción, que brinde a los alumnos la posibilidad de desarrollar las habilidades que lo llevarán "aprender a aprender".

Se puede hacer una analogía entre aprendizaje significativo y un sistema de engranajes en que cada elemento que interviene en el aprendizaje, debe "engancharse" con otro, para que logren los alumnos ensamblar con los contenidos,

con las personas que median, que orientan el proceso, con otros alumnos con quienes y de quienes también están aprendiendo; con la metodología, con la forma y ritmo con que dichos engranajes pueden calzar y provocar el movimiento, el cambio.

➤ **Aprendizaje cooperativo-colaborativo**

Para Iborra y Dasi (2011) citado por Latorre, M y Seco del Pozo, C. (2013), el aprendizaje cooperativo consiste en el trabajo en equipo en el que todos ganan y nadie pierde, es la situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados entre sí de modo que cada uno sólo puede conseguir los objetivos propios si, y solo si, los demás a su vez consiguen los suyos.

El aprendizaje colaborativo implica el desarrollo de un trabajo de envergadura a largo plazo, en el cual sería difícil de abordar con éxito por cada estudiante de forma individual, si no se desarrollan los siguientes pasos:

1. Especificar los objetivos de enseñanza
2. Decidir el tamaño del grupo
3. Asignar estudiantes a los grupos
4. Acondicionar el aula
5. Plantear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia
6. Asignar los roles para asegurar la interdependencia
7. Explicar la tarea académica
8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva
9. Estructurar la valoración individual
10. Estructurar la cooperación intergrupal
11. Explicar los criterios de éxito
12. Especificar los comportamientos deseables
13. Monitorear la conducta de los estudiantes
14. Proporcionar asistencia en relación con la tarea
15. Intervenir para enseñar habilidades de colaboración
16. Proporcionar un cierre a la lección
17. Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos

18. Valorar el buen funcionamiento del grupo.

Tabla 1.4: Aprendizaje cooperativo y herramientas docentes

Aprendizaje cooperativo	Técnicas docentes
Interdependencia positiva	Utilización de grupos <i>puzzle</i>
Responsabilidad individual	Herramientas de planificación Reglamento del equipo
Interacción continua y directa	Sesiones tutoradas
Habilidades del trabajo en grupo	Planificación, gestión de tiempo y recursos, gestión de conflictos
Evaluación del proceso	Diario del grupo
	Auto evaluación individual
	Evaluación conjunta
Evaluación del resultado	Evaluación de resultados intermedia
	Evaluación por pares

Fuente: Iborra y Dasi (2011).

El aprendizaje cooperativo, como nuevo enfoque metodológico en el que el trabajo en equipo es un componente esencial en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, es una metodología fundamentada en el constructivismo, según el cual el conocimiento es descubierto por los alumnos, reconstruyendo nuevos conocimientos, mediante nuevas experiencias de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo se refiere a un conjunto de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, a partir de los cuales los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en el aprendizaje. En este sentido, tiene en cuenta el potencial educativo de las relaciones interpersonales existentes dentro del grupo. Por lo tanto, una de las diferencias en el trabajo en grupo tradicional es la implicación y la interacción de los participantes. Tanto las evidencias de la práctica como la validación de los estudios realizados nos informan que el aprendizaje cooperativo es una metodología que aporta una mejora, siempre y cuando se lleven a cabo los elementos básicos y necesarios (Johnson y Johnson, 1989; Slavin, 1990, citado por De Miguel M. 2006) para que el trabajo en grupo sea auténticamente cooperativo:

- La interdependencia positiva: la consecución de los objetivos de grupo depende del trabajo de coordinación que sean capaces de hacer los integrantes del grupo.
- Promover la interacción cara a cara, dando responsabilidad a cada estudiante del grupo: es importante fomentar la autoevaluación de la implicación individual en la realización del trabajo conjunto.
- Desarrollar las habilidades del grupo y las relaciones interpersonales: los miembros del equipo necesitan aprender a negociar, esperar turnos, saber compartir y exponer diversos puntos de vista.
- La reflexión sobre el trabajo del grupo: el grupo debe ser capaz de reflexionar sobre su propio proceso y de compartirlo con el resto de compañeros y profesorado.
- La igualdad de oportunidades: es necesario que todos los miembros del equipo, sean cuales sean sus posibilidades, vivan situaciones de éxito individuales. Riera Romero, Gemma (s.a.). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo (Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>).

1.5.2. Enfoques didácticos

El método se concreta en una variedad de modos, formas, procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje. En función de esta variedad se establecen bloques de métodos: de individualización, de socialización didáctica y enfoque globalizado (De Miguel Díaz y otros, 2006).

- **Enfoque didáctico para la individualización**, que centra su atención en el **estudiante** en cuanto sujeto individual y plantea las propuestas didácticas: enseñanza programada, enseñanza modular, aprendizaje autodirigido, investigación y tutoría académica.
- **Enfoque de la socialización didáctica**, que se centra en la dimensión social del proceso didáctico, siendo sus modelos de enseñanza: la lección tradicional, el método de caso, el método del incidente, enseñanza por

centro de interés, seminario, tutoría entre iguales y el aprendizaje cooperativo.

- **El enfoque globalizado**, aglutina los métodos que abordan la realidad con criterio interdisciplinar: los proyectos, resolución de problemas.

Con frecuencia será necesario combinar distintos métodos para conseguir todas las competencias señaladas en la propuesta educativa. En tal sentido, la multiplicidad de métodos resulta más fructífera para emprender la renovación didáctica de la enseñanza universitaria.

Tabla 1.5: Matriz de enfoques y modalidades didácticas

Enfoque didáctico	Centro de atención	Modalidad de enseñanza	Finalidad
De individualización	En el estudiante	Investigación	Identificar problema, desarrollar los procedimientos pertinentes, interpretar los resultados y obtener conclusiones
		Tutoría académica	El docente guía y orienta en múltiples aspectos ajustando la enseñanza a sus características para lograr aprendizajes
De socialización	El proceso	Clase magistral	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante
		Método de casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados
		Seminario	Investigar con profundidad y de forma colectiva un tema especializado a partir de fuentes originales
		Aprendizaje cooperativo	Desarrollo de aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa
Globalizado	Interdisciplinar	Método de proyectos	Realización de un proyecto para la solución de un problema aplicando habilidades y conocimientos adquiridos
		Resolución de problemas	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas

De Miguel Díaz y otros (2006)

La decisión de adoptar una metodología de trabajo especificando las tareas para el docente y para el alumno, dependerá del tipo de competencias a desarrollar, de las características del grupo y del escenario donde se va a realizar la actividad. Sin embargo, en una misma modalidad se pueden emplear

procedimientos metodológicos distintos para su ejecución (De Miguel Díaz y otros, 2006).

Según Biggs (2005) citado por De Miguel Díaz y otros (2006), son necesarias cuatro condiciones para que se produzca un buen aprendizaje: una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivacional adecuado, actividad por parte del estudiante y la interacción con otros. El desafío para los profesores consiste, entonces, en diseñar experiencias de aprendizaje en las que el estudiante pueda, desde sus formas de ver y comprender la realidad, construir nuevos aprendizajes significativos y formular y aplicar soluciones a las situaciones problemáticas debidamente contextualizadas.

1.6. Metodología didáctica

➤ La **metodología** es la teoría general acerca del método de conocimiento y transformación de la realidad (Castro-Kikuchi, 2005). Metodología es el conjunto de criterios y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica en el aula, determinando el papel que juega el profesor, los estudiantes, la utilización de recursos y materiales educativos, las actividades que se realizan para aprender, la utilización del tiempo y del espacio, los agrupamientos de estudiantes, la secuenciación de los contenidos y los tipos de actividades (Diccionario pedagógico AMEI-WAECE).

➤ El **método** desempeña una función reguladora, indicando el modo en que debe conducirse el sujeto con respecto al objeto de conocimiento y transformación y las operaciones cognoscitivas y prácticas a realizar para lograr el objetivo planeado (Castro-Kikuchi, 2005). El método de aprendizaje es el camino que sigue el estudiante para desarrollar habilidades aprendiendo contenidos. Un método es una forma de hacer, cada estudiante, con sus diferencias individuales, tiene un estilo peculiar de aprender, una manera concreta de recorrer el camino del aprendizaje (Latorre y Seco, 2013). En otras palabras, el método de aprendizaje consta de una destreza sustantivada (el para qué) + el contenido (el qué) + el conector (por medio de) + el cómo (el método propiamente tal). El método de aprendizaje se concreta a través de técnicas metodológicas, en

función de las habilidades que se quieren desarrollar al aplicarlo a un contenido determinado, de las características del estudiante, de su nivel de desarrollo psicológico, de los contenidos y de la posible mediación del profesor.

- El **procedimiento** es el conjunto de pasos ordenados y secuenciados que conducen a un fin o propósito. Los procedimientos pueden ser: disciplinares, interdisciplinares, algorítmicos y heurísticos.
 - **Disciplinares**, son específicos de un área de conocimiento (resolución de problemas matemáticos), cuya adquisición y aplicación es propia de la disciplina.
 - **Interdisciplinares**, son comunes a diferentes disciplinas o áreas, cuya adquisición y aplicación corresponde a las diferentes áreas.
 - **Algorítmicos**, como conjunto finito de pasos fijos y ordenados, con una sucesión prefijada y ordenada, cuya correcta ejecución lleva a una solución segura del problema.
 - **Heurísticos**, conjunto finito de acciones no estrictamente secuenciadas que conlleva un cierto grado de libertad y cuya ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo (como llevar a cabo una negociación).
- La **Técnica** es un procedimiento algorítmico.
- La **estrategia** es un procedimiento heurístico que permite tomar decisiones en condiciones específicas. Una estrategia es una forma inteligente y organizada de resolver un problema de aprendizaje.

Las actividades que realiza el estudiante en aula y fuera de ella, son estrategias de aprendizaje diseñadas por el profesor para que el estudiante desarrolle habilidades mentales y aprenda contenidos. Las actividades se realizan mediante la aplicación de métodos de aprendizaje y técnicas metodológicas. Sin embargo, utilizar una estrategia supone algo más que el conocimiento y la utilización de técnicas o procedimientos en la resolución de una tarea (Latorre y Seco, 2013).

➤ La **didáctica**, es la teoría general de la enseñanza cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA), integralmente considerado en su carácter desarrollador de la personalidad de los estudiantes y el establecimiento de los métodos y procedimientos más adecuados para lograr que adquieran capacidades conocimientos, destrezas y habilidades (Castro-Kikuchi, 2005). Desde una perspectiva general se podría decir que la modalidad de enseñanza a utilizar viene determinada por el propósito que se formula el profesor a la hora de establecer comunicación con los alumnos. De igual modo, tampoco es igual mostrar cómo deben actuar que hacer que pongan en práctica lo aprendido. Para cada tipo de propósito se utiliza lógicamente una modalidad distinta, lo importante es que el alumno se enriquezca trabajando en todas, para lo cual habrá que establecer para cada una de las materias y para el conjunto una distribución armónica del volumen de trabajo, tanto del profesorado como de los estudiantes, en cada una de ellas.

1.7. Modalidades organizativas de la enseñanza

1.7.1. Clases Teóricas

De acuerdo con De Miguel, M. (2006), las clases teóricas tienen como estrategia didáctica la **exposición verbal** de los contenidos por parte del profesor, se caracterizan por su unidireccionalidad (hablar a los estudiantes), en las cuales predomina la decisión del profesor.

Entre los objetivos que orientan el desarrollo de una clase teórica resaltan:

- a) Exponer los contenidos básicos relacionados con el tema objeto de estudio (narraciones, historias de casos, resúmenes de investigación).
- b) Explicar la relación entre los fenómenos para facilitar su comprensión y aplicación (hipótesis, pasos en una explicación, comparación y evaluación de teorías, resolución de problemas).
- c) Efectuar demostraciones de hipótesis y teoremas (discusión, demostración de ecuaciones), y
- d) Presentación de experiencias en las que se hace la ilustración de una aplicación práctica de los contenidos (experimentos, presentación de evidencias, ejemplos y experiencias).

Aunque la “lección magistral” es la estrategia más utilizada en las clases teóricas, también cabe utilizar metodologías centradas en el “*estudio de casos*” o la “*resolución de problemas*”, e inclusive alternar con otras técnicas didácticas (seminarios o talleres) durante una misma clase, para posibilitar el intercambio y la discusión entre el profesor y los alumnos, y de los alumnos entre sí.

Asimismo, no sólo el profesor puede ser expositor, los estudiantes también pueden exponer temas, al igual que personas externas al grupo. En cuanto a los recursos, además del uso del lenguaje oral, se puede utilizar otros medios y recursos didácticos (escritos, visuales, audiovisuales).

Desde el punto de vista organizativo, los elementos comunes de toda exposición son: los propósitos de la lección formulando objetivos específicos para orientar el aprendizaje; la exposición de información mediante diversos tipos de lenguaje (verbal, audiovisual) para que éstos adquieran los conocimientos, destrezas, competencias y actitudes que se propone alcanzar; recepción del alumno, activando mecanismos para atender, seleccionar y memorizar; la respuesta del estudiante que vincula proceso cognitivos; y evaluación del aprendizaje midiendo los objetivos propuestos. La intensidad de los procesos mentales activados en el alumno depende de la función de modelado y de las estrategias aplicadas, considerando la vinculación entre procesos cognitivos y estrategias de enseñanza, lo que a su vez define la calidad del docente universitario.

Entre las deficiencias respecto a las clases teóricas cabe señalar:

- a) Presentar los contenidos poco estructurados y sin relación con los conocimientos previos,
- b) No destacar las ideas importantes y no hacer resúmenes,
- c) Facilitar demasiada información, a mucha velocidad y con lenguaje técnico,
- d) No hacer pausas para que el alumno pueda procesar la información, tomar apuntes y relacionar temas,
- e) Poca claridad de la exposición y en el uso de los recursos expresivos,
- f) Efectuar un mal uso de los recursos didácticos y audiovisuales,
- g) Estimular poco la atención y participación del alumno,

- h) No proponer sugerencias y actividades complementarias para el trabajo personal del alumno.

Para promover un cambio real de los procedimientos que se utilizan en la organización y desarrollo de las clases teóricas, es necesario una revisión a fondo de los procesos de planificación sobre esta modalidad señalando en cada caso tanto la finalidad que se persigue como las tareas y actividades a realizar tanto por el profesor como por sus alumnos.

1.7.2. Clases Prácticas

Siguiendo a De Miguel, M. (2006), las “clases prácticas” desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y de adquisición de habilidades básicas y procedimentales, engloba a diversos tipos de organización, como las prácticas de laboratorio, prácticas de campo, clases de problemas, prácticas de informática, las mismas que tienen como característica común que su finalidad es *mostrar a los estudiantes cómo deben actuar*. Las clases prácticas se pueden organizar en aulas o laboratorios, o en marcos naturales externos como prácticas de campo o visitas (De Miguel, M. 2006),

En atención al escenario dónde se desarrolla la actividad y debido, por un lado, a la importancia de las implicaciones que se derivan para la gestión de la organización docente universitaria y, por otro, a las características propias de cada una de ellas, cabe distinguir **tres** submodalidades: clases prácticas de aula, clases prácticas de laboratorio y clases prácticas de campo.

Las clases prácticas de **aula** se desarrollan en los mismos espacios que las clases teóricas, en las que además del equipamiento básico habitual en cualquier aula universitaria se necesitan otros recursos didácticos audiovisuales y relacionados con las tecnologías de la información, que faciliten la presentación de las aplicaciones prácticas de los contenidos mediante la aportación de ejemplos y experiencias y el desarrollo de ejercicios o problemas.

Las prácticas de **laboratorio** requieren espacios equipados con el material, instrumental y recursos necesarios para el desarrollo de demostraciones y experimentos, relacionados con los conocimientos propios de una materia. El

equipamiento y mantenimiento de estos espacios suele ser costoso por lo que, en ocasiones, estas prácticas se desarrollan en los mismos laboratorios en los que se desarrolla la investigación. Por otra parte, dada la complejidad del manejo de algunos aparatos e instrumentos, la necesidad de su preparación y mantenimiento e, incluso, la necesidad de supervisión directa de las actividades que se realizan, es frecuente contar con personal de apoyo no docente.

Las prácticas **de campo** se desarrollan en espacios no académicos exteriores. Aunque dependiendo de la submodalidad concreta puedan perseguirse objetivos concretos diferentes y utilizarse metodologías diversas, se pueden distinguir una serie de características comunes que justifican su agrupación:

1. Se suelen organizar en grupos de tamaño mediano o pequeño.
2. Exigen la presencia del profesor y de los estudiantes.
3. Están vinculadas a una materia.

En el aspecto organizativo, en las **clases prácticas** ocurre un *protagonismo compartido entre el profesor y los estudiantes*. El profesor puede adoptar diversos grados de participación: mayor protagonismo si efectúa demostraciones de aplicaciones concretas de conocimientos previos, resuelve problemas o ejercicios-modelo, muestra el funcionamiento y utilización de instrumentos o aparatos, o menor protagonismo si su función es la de asesorar y supervisar el trabajo que desarrollan los estudiantes tras sus explicaciones. Pero, puesto que la clase práctica es una modalidad organizativa apropiada para el desarrollo de diversas metodologías de enseñanza: resolución de problemas y ejercicios, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos o aprendizaje cooperativo, dependiendo de la metodología concreta que se pretenda utilizar, tanto el profesorado como el alumnado tendrán que asumir diferentes **roles** y la organización interna de las sesiones podrá ser diferente.

En las clases prácticas los **docentes** deben desarrollar un conjunto de tareas **específicas** diferentes tanto en el momento de preparación de las clases como en el desarrollo y evaluación posterior. En la preparación y organización de las prácticas han de seleccionar y diseñar las demostraciones que va a realizar ellos mismos, las tareas concretas (problemas, ejercicios) para que sean

ejecutadas por los estudiantes, elaborar un manual de laboratorio o campo y coordinación, tanto con los demás profesores, como con el avance teórico. En el desarrollo deberán realizar las demostraciones previstas o supervisar el desarrollo de las tareas encomendadas a los estudiantes. En la fase de evaluación, requerirá, en función de la metodología seleccionada, la revisión y valoración de los trabajos o informes presentados por los estudiantes, teniendo presente de aclarar el modo de evaluación, así como la ponderación de los distintos aspectos.

Se distinguen cinco niveles de actividades en función de cuatro características básicas: la existencia de objetivo, métodos y solución predefinida por el profesorado y la aportación de materiales y procedimientos (Brown y Atkins, 1988, citado por De Miguel M. 2006) La definición de cada una de ellas es:

- **Demostraciones:** ilustran principios teóricos que han sido desarrollados en clases teóricas. Las tareas son realizadas por el profesor y/o alumnos.
- **Ejercicios:** experiencias muy estructuradas, diseñadas para alcanzar unos resultados concretos. Los estudiantes siguen instrucciones muy precisas.
- **Investigación estructurada:** los estudiantes deben seleccionar y desarrollar sus propios procedimientos y proporcionar sus interpretaciones. Exige destrezas de resolución de problemas y de utilización de las herramientas e instrumentación.
- **Investigación abierta:** se formula una situación problemática para que el estudiante identifique el problema, lo formule con claridad, desarrolle los procedimientos adecuados para su resolución, interprete los resultados y considere sus implicaciones.
- **Proyectos:** la situación y el problema son seleccionados o identificados por el estudiante. Suelen estar asociados a experimentos o investigaciones de gran envergadura y permiten la profundización en una temática concreta.

La utilidad de las clases prácticas es que permiten que el estudiante realice actividades controladas en las que debe aplicar a situaciones concretas tanto los conocimientos que posee, afianzarlos y adquirir otros, como poner en práctica una serie de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio que no sería posible desarrollar en otras modalidades.

Las clases prácticas también facilitan el entrenamiento en la resolución de problemas concretos y se establece una primera conexión con la realidad y con actividades que se plantean en el trabajo profesional que deberá ser complementada, mediante prácticas externas. En función de su tipología y del planteamiento concreto que adopte, puede promover tanto el trabajo autónomo como el trabajo en grupo. Realizar ensayos y ejercicios, tiene un efecto muy positivo sobre la motivación de los estudiantes puesto que pueden experimentar directamente las aplicaciones de los contenidos y comprobar su progreso tanto en conocimientos como en habilidades y destrezas.

Los principales inconvenientes están relacionados con cuestiones organizativas puesto que es necesario contar con grupos pequeños lo que complica la elaboración de horarios y calendarios, sobre todo en el caso de prácticas de campo con salidas largas; otro inconveniente es que se requiere de **espacios** específicos con equipamiento adecuado y personal especializado; respecto a su planificación y evaluación de trabajos y actividades de los estudiantes que suponen un gran volumen de trabajo para el profesorado; y, por tratarse de actividades desarrolladas en ambientes controlados y ligadas a una materia se puede correr el riesgo de plantear situaciones artificiales alejadas de la realidad de la práctica profesional.

1.7.3. Seminarios y Talleres

De Miguel, M. (2006), identifica las diversas formas de organización que dependen de los objetivos, condiciones físicas, clima, estructura y contexto organizativo en el que se desarrollan. Destaca la interactividad, el intercambio de experiencias, la crítica, la experimentación, la aplicación, el diálogo, la discusión y la reflexión entre los participantes cuyo número debe ser limitado. Requiere una preparación previa y el aporte de materiales para el uso común de los asistentes, así como el establecimiento de las condiciones para su correcto desarrollo. Su utilización en aulas universitarias depende del contexto, tipo de enseñanza, contenido y también del propio modelo de enseñanza universitaria.

Si bien los **seminarios** ofrecen mayores opciones para el debate, la reflexión, el intercambio y la discusión sobre un tema específico, su desarrollo y

conclusiones pueden ser impredecibles en función del grado de participación, las propuestas alternativas, estado de implicación que se genere y compromiso de los propios participantes; igualmente los **talleres** se enfocan más hacia la adquisición específica de habilidades manipulativas e instrumentales sobre una temática específica y con una asistencia específica por parte del tutor a las actividades individuales o grupales que desarrollan los estudiantes. También existen seminarios como estrategias de apoyo para otros sistemas organizativos de enseñanza, o como elemento básico del sistema organizativo.

En el **seminario** el protagonismo está en la actividad desarrollada por el **grupo**. Es un espacio de trabajo colectivo, una experiencia de síntesis entre el pensar, el sentir y el actuar, habitualmente con una metodología activa, participativa e interpersonal. Los logros del trabajo son fruto de la colaboración de todos. El método tiene unos componentes socio-afectivos que se centran en el diálogo e interacción como recurso permanente de gestión. El objetivo académico es la construcción del conocimiento haciendo participar activamente al estudiante a través de lecturas, ensayos previos o instantáneos, diálogos, presentaciones cortas, estudio de casos, simulaciones, juegos, grupos de discusión, debates, audiovisuales, representaciones, dinámicas de grupo, historias de vida, etc.

Con los seminarios se desarrollan competencias de tipo **intelectual** relacionadas con la selección y búsqueda de información, el pensamiento crítico, razonamiento, argumentación, análisis y síntesis, transferencia de aprendizajes a aplicaciones profesionales y búsqueda de relaciones. El docente acompaña los aprendizajes, estimulándolos y ofreciendo recursos y posibilidades para que los estudiantes progresen en el conocimiento. El modelo teórico implica la gestión de ese proceso de comunicación en los individuos y dentro del grupo a través del ensayo de habilidades nuevas, manipulando y experimentando.

La estructura de seminario o taller comprende **tres** amplias **fases**:

- a) Conexión o sensibilización de los participantes a través de datos y expresión de experiencias.
- b) Profundización en el objeto de estudio, conceptos e ideas.
- c) Incorporación del nuevo conocimiento y compromiso con las consecuencias o la realidad con otra visión o actitud.

La acción docente debe quedar abierta a la respuesta interactiva con el estudiante, lo que supone una formación y preparación cuidadosa del docente.

En los seminarios se puede utilizar: el estudio de caso y simulaciones, el aprendizaje basado en problemas, la resolución de problemas, el análisis de artículos, textos de documentos o vídeos, lo importante es encontrar estrategias metodológicas y técnicas para generar comunicación y activar el grupo, realizando subdivisiones internas de los grupos, asignando roles, tareas parciales o utilizando otros recursos, tales como: Phillips 66, torbellino de ideas, bola de nieve, simposio, técnica del panel, fórum, torneo, dramatizaciones y paneles.

El rol del profesor en los seminarios se encuadra como participante, moderador u observador; sin embargo, dada la gran variedad de métodos y estrategias que se incluyen, su rol puede verse afectado por la técnica aplicada. En cualquier caso y de manera genérica, se podría indicar que el profesor debe desarrollar competencias de:

- a) Saber preguntar, saber escuchar, saber responder y saber respetar,
- b) Gestionar y dinamizar grupos propiciando aportes positivos,
- c) Capacidad de enlazar el conocimiento teórico y práctico, y
- d) Redescubrir la enseñanza superior como un espacio de reflexión, argumentación de ideas y vinculación crítica con la realidad.

El estudiante cumple un rol activo, además de la lectura de los textos, preparación de ensayos, demostraciones, elaboración de los resúmenes, mapas conceptuales o transparencias, implica la participación activa en el debate y en los procesos de reflexión que se generen en los seminarios, es decir, en pensar y comunicar. Se espera que los estudiantes adquieran una serie de competencias específicas basadas en conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Para la evaluación es preciso establecer previamente un sistema de *indicadores* que informe acerca del grado de consecución de los mismos. Es una información que se debe ofrecer a los estudiantes al inicio de los seminarios.

Los seminarios tienen **utilidad** por su contribución a los aprendizajes y competencias que desarrollan, en función de la propia actividad del estudiante, orientada y planificada por el profesor. Es destacable el desarrollo de habilidades de comunicación y de trabajo compartido, valores añadidos a la tarea académica,

ya que involucran a los estudiantes en el perfeccionamiento y conocimiento de las relaciones humanas, el diálogo y las relaciones interpersonales. Por otra parte el fomento de la motivación por los aprendizajes y en el esfuerzo personal por el logro y la calidad de las realizaciones de los estudiantes, además de la manipulación instrumental en trabajos y proyectos, unido a la necesaria demostración que deben hacer del propio desempeño, provoca un reto personal y una motivación intrínseca, relacionada directamente con el propio desarrollo de habilidades y la adquisición de destrezas y competencias profesionales.

Sin embargo, también implica exigencias como un trabajo constante y mayor que en otras modalidades, tanto para el estudiante como para el docente, desde la preparación (materiales, recursos, casos, lecturas, guiones de actuación), hasta su desarrollo para activar, observar, conducir, sugerir y estimular al grupo y después del mismo con cuestiones fundamentalmente de evaluación.

1.7.4. Tutorías

Para De Miguel, M. (2006), la tutoría es una modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor y uno o varios estudiantes. El tutor más que “enseñar” atiende, facilita y orienta al estudiante en su proceso formativo, pudiendo ser objeto de atención cualquiera de las facetas o dimensiones que inciden en el mismo (aspectos académicos, actitudinales, personales, sociales). Desde una perspectiva académica, se distinguen dos tipos básicos de organización de las tutorías: como estrategia didáctica y como orientación de la formación académica integral del estudiante.

La tutoría como **estrategia** didáctica centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje consiste en el establecimiento de una relación entre el tutor y el estudiante, sea individual o grupalmente, con el fin de facilitarle el aprendizaje en un ámbito disciplinar concreto, normalmente la materia que desarrolla la docencia. Con la tutoría docente se pretende optimizar el proceso de aprendizaje del estudiante en un ámbito disciplinar concreto.

En la tutoría como **orientación** de la formación académica integral del estudiante el tutor procura facilitar al estudiante su adaptación e integración plena en los estudios que cursa, así como su desarrollo entre los diferentes itinerarios curriculares en vista a su posterior desarrollo profesional. La tutoría acompaña así al estudiante durante todo su proceso formativo.

La *tutoría orientadora* es una modalidad de actividad docente que implica procesos sistematizados, mediante los cuales un profesor es designado como tutor y guía del estudiante en su incorporación y progreso por la universidad a través de una atención personalizada en los asuntos académicos, propiciando su desarrollo integral. La tutoría docente y la orientadora suponen fórmulas complementarias en dos niveles de intervención: materia y proceso formativo global.

En el ámbito organizativo la tutoría exige procedimientos organizativos diferentes, en todo caso, la tutoría debe ser una actividad convenientemente programada, con un contenido concreto y ofertada al estudiante como fórmula básica en su desarrollo académico, donde la participación del estudiante debe ser promovida y facilitada por el tutor, orientado a la consecución de los objetivos planteados.

En la tutoría individual presencial el tutor se vale de la entrevista cara a cara para establecer la relación de trabajo con el estudiante. El profesor-tutor registrará para cada estudiante las síntesis y posibles conclusiones de todas las sesiones, tanto las planificadas inicialmente como las que surgen puntualmente.

En la tutoría grupal (entre 4 y 8 estudiantes), el tutor debe ser competente en la entrevista grupal y en dinámica de pequeños grupos. En ocasiones la tutoría grupal será la fórmula de seguimiento de técnicas de aprendizaje autónomo desarrolladas a través de pequeños grupos de estudiantes. La tutoría de grupo debe contemplar una planificación de las sesiones en el tiempo, debiéndose estructurar un orden del día para cada sesión y en donde haya por parte del profesor un registro de las síntesis y conclusiones de las mismas.

Como modelo de enseñanza basado y centrado en el aprendizaje activo de los estudiantes, la tutoría adquiere gran importancia como modalidad

organizativa y tiempo de dedicación del profesor, convirtiéndose ya no en un tiempo en el que el profesor está teóricamente a disposición del estudiante, sino en el que realmente dedica y atiende al estudiante en su aprendizaje. Es a través de la relación personalizada que se da en la tutoría como se puede asistir mejor al proceso de aprendizaje de los estudiantes atendiendo a sus perfiles diferenciados e individualizados.

1.7.5. Estudio y Trabajo en Grupo

Siguiendo a De Miguel, M. (2006), lo relevante que dota de valor añadido al trabajo en grupo, es qué hacen y cómo trabajan los elementos del grupo, puesto que se desea que todos los elementos del grupo interactúen entre sí, aporten y participen. El éxito de cada alumno depende de que el conjunto de sus compañeros alcancen las metas fijadas. Los incentivos no son individuales sino grupales y la consecución de las metas del grupo requiere el desarrollo y despliegue de competencias relacionales que son clave en el desempeño profesional. A esta estrategia pueden asociarse otras técnicas o métodos como el “estudio de casos” y el “aprendizaje basado en problemas”, combinaciones que resultan muy adecuadas especialmente para el desarrollo de competencias de interacción social.

Asimismo, Johnson, Johnson y Holubec (1999) mencionado por De Miguel, M. (2006) en cuanto a la organización de los componentes que definen o distinguen el aprendizaje cooperativo efectivo refiere:

- **Interdependencia positiva:** cada miembro percibe con claridad el vínculo con los compañeros de tal manera que uno no puede tener éxito si todos los demás no lo tienen. Son estrategias para alcanzar este objetivo:
 - o Incentivos conjuntos (cada miembro del grupo obtendría puntos extra si todos los compañeros alcanzan un alto nivel de logro).
 - o Distribución a cada miembro del grupo de distintos elementos (recursos, información) que sólo son realmente útiles compartiéndolos.
 - o Asignar roles complementarios (secretario, moderador, animador) a los distintos miembros del grupo.

- **Responsabilidad individual / personal:** cada alumno no sólo responde de su propio aprendizaje sino también por el de sus compañeros.
- **Interacción cara a cara:** la dinámica de la tarea implica interacciones continuas y directas entre los miembros.
- **Habilidades interpersonales inherentes a pequeños grupos:** el alumno debe adquirir, desarrollar y emplear habilidades de trabajo en grupo.
- **Evaluación de los resultados y del proceso:** el grupo debe desarrollar actividades de reflexión y evaluación del trabajo en grupo.

El desafío de esta modalidad organizativa corresponde al manejo de los **recursos**, porque debe facilitar el trabajo simultáneo de pequeños grupos, así como también la acústica, las características de los asientos y mesas (De Miguel, M. 2006). Para evitar sentimientos negativos, se debe desarrollar actividades iniciales para compartir las expectativas y establecer consensos sobre las reglas de funcionamiento más eficaces. Los profesores desempeñan diversos roles: **facilitador**, reforzando la confianza de los alumnos en su capacidad de aprendizaje autónomo y resolución de problemas; como **modelo**, mostrando con su propio comportamiento habilidades cooperativas y de interacción positivas; como “monitor” y “**observador**” detectando y ayudando a resolver situaciones problemáticas y reforzando las actuaciones positivas; y como **evaluador**, proporciona retroalimentación sobre el desarrollo del trabajo grupal.

En cuanto a los roles de los alumnos, cada alumno debe practicar, de manera rotativa, los roles de: coordinador, secretario y facilitador.

El esquema de evaluación en esta modalidad organizativa se diferencia en el contenido concreto de cada acción evaluativa: en la evaluación inicial son relevantes las competencias cooperativas básicas de los miembros del grupo, sin despreciar la evaluación de las competencias específicas para la materia o generales de tipo cognoscitivo, para contrastar si cada miembro del grupo posee las destrezas y actitudes para abordar un trabajo de naturaleza cooperativa. En la fase de evaluación continua se enfatizará la valoración de desarrollo del trabajo en grupo desde el punto de vista procedimental. En la evaluación final es

importante articular estrategias de evaluación y autoevaluación de los resultados y productos del trabajo en grupo así como de los aspectos procedimentales.

En estos niveles, la efectividad de la evaluación descansa en que se realice en dos fases diferenciadas: una individualmente y otra que pone en común las respuestas individuales para contrastar y llegar a una interpretación común del funcionamiento del grupo, de lo aprendido y establecer nuevos objetivos y procedimientos para el propio grupo.

Las competencias relativas a las habilidades y destrezas transversales, y las de desarrollo de actitudes y valores son las más características de esta modalidad y con ella se puede alcanzar los mejores logros con un manejo de tiempo, recursos y esfuerzo relativamente pequeños.

La riqueza de las interacciones va más allá de lo puramente académico y formal poniendo los individuos en juego todo su ser y tomando los aspectos afectivos claro protagonismo respecto a los puramente cognitivos. De alguna manera se trata de experimentos 'en vivo' donde lo que se sabe, lo que se sabe hacer y lo que se siente forman un conjunto indisoluble.

El trabajo en grupo cooperativo posee evidentes ventajas que tienen un impacto considerable en el aprendizaje del alumno. El énfasis en la interacción social, en la unión de los componentes del grupo en torno a metas comunes es un factor muy motivador del aprendizaje. Otro efecto importante de este aspecto es su eficacia para lograr el dominio de competencias sociales como son las de comunicación, relación entre iguales y afrontar las diferencias.

Otro rasgo importante es el papel activo y responsable del alumno hacia la tarea, lo que implica una mayor comprensión del objetivo de la tarea y de los procesos implicados en su consecución. Esta corresponsabilidad implica también un mejor rendimiento individual y grupal tanto en términos cualitativos como cuantitativos.

Contrariamente, dejar de lado el entrenamiento previo a los estudiantes en las destrezas básicas para la interacción y trabajo cooperativo podría ser frustrante. Además se precisa del docente una confianza real y transmisible en que los alumnos son capaces de aprender autónomamente y responsablemente,

lo que tiene que ver con el ámbito actitudinal y a lo más profundo de la personalidad del profesor, de ahí la dificultad de conseguir un cambio significativo en este aspecto.

1.7.6. Método Expositivo

La exposición consiste en suministrar a los alumnos información esencial y organizada procedente de diversas fuentes con objetivos específicos predefinidos pudiendo utilizar la exposición oral y otros recursos didácticos. Los objetivos a lograr con una exposición son: motivar a los alumnos, exponer los contenidos sobre un tema, explicar conocimientos, efectuar demostraciones teóricas y presentar experiencias. Conforme lo refiere De Miguel, M. (2006), el método expositivo es la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar la información, se centra en la exposición verbal por parte del profesor.

La parte introductoria de la exposición, además de captar el interés y la atención del alumno ante la importancia del tema, deberá activar en los alumnos los conocimientos previos con los que se relacionan los contenidos de la exposición. El desarrollo de la misma se deberá efectuar de forma estructurada con el fin de que permita observar la coherencia interna entre la información suministrada y consecuentemente elaborar un mapa conceptual de los contenidos adquiridos. La fase final de cierre de la exposición debe posibilitar la elaboración de un resumen o síntesis de la información adquirida y facilitar la integración de los nuevos conocimientos con los adquiridos anteriormente. La eficacia de esta metodología depende de los propósitos y conductas que realiza el profesor para transmitir la información a sus alumnos y de la recepción y respuesta que éstos elaboran ante los mensajes recibidos. En este marco el método expositivo demanda del desarrollo de procesos cognitivos a través de estrategias de enseñanza como la apreciamos en la Tabla 1.6., que desarrolladas expositivamente aterriza en la consecución de las competencias deseadas para los discentes: conocimientos; habilidades y destrezas y actitudes y valores, como la apreciamos en la Tabla 1.7.

Tabla 1.6: Procesos cognitivos y las estrategias de enseñanza.

Procesos cognitivos	Estrategias de enseñanza
Percepción/Atención y Motivación hacia el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Efectuar una buena introducción. - Presentar un esquema/guión de la sesión. - Despertar el interés por el tema. - Transmitir el entusiasmo de la propia experiencia. - Contextualizar y relacionar el contenido. - Utilizar recursos para la atención.
Adquisición y procesamiento adecuado de la información facilitada	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar el contenido a impartir de forma adecuada. - Estructurar el contenido a impartir. - Exponer con claridad, expresividad y ritmo. - Utilizar pausas y nexos. - Facilitar la toma de notas y apuntes. - Enfatizar conceptos y hacer resúmenes.
Desarrollo del pensamiento propio del alumno/personalización de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Formular preguntas, problemas e hipótesis. - Estimular el razonamiento personal. - Sugerir actividades a realizar. - Facilitar esquemas integradores. - Promover la participación y discusión. - Relacionar conocimientos y aplicaciones.

Fuente: De Miguel Díaz (2006)

Tabla 1.7: Competencias a desarrollar con el Método Expositivo

Competencias	Tareas del profesor	Tareas de los alumnos
1. Conocimientos	1.1. Generales para el aprendizaje.	Procesamiento de la información facilitada: selección y organización de datos, registro y memoria.
	1.2. Académicos vinculados a una materia.	Adquisición, comprensión y sistematización de conocimientos específicos vinculados a una materia.
	1.3. Vinculados al mundo profesional.	Aplicación y utilización de conocimientos para la solución de problemas de tipo profesional.
2. Habilidades y destrezas	2.1. Intelectuales.	Adquisición de estrategias de reflexión, síntesis y evaluación.
	2.2. De comunicación.	Comunicación de ideas y elaboración de conclusiones. Relación con el profesor/ponente.
	2.3. Interpersonales.	Aprender a escuchar. Discutir con otros las ideas planteadas.
	2.4. Organización/ Gestión personal	Adquisición de estrategias de planificación, organización y gestión de tiempos y recursos para el aprendizaje.
3. Actitudes y valores	3.1. De desarrollo profesional	Desarrollar habilidades relacionadas con la formación permanente.
	3.2. De compromiso personal.	Desarrollo de la motivación, la atención y esfuerzo para el aprendizaje. Desarrollo de la autonomía.

Fuente: De Miguel Díaz (2006)

Sobre los **recursos**, la exposición oral se puede apoyar sobre medios didácticos (audiovisuales, documentos) que faciliten la comunicación y permitan que los sujetos registren más información y activen más estrategias de aprendizaje. Cabe destacar las TICs y la participación del alumno en las clases; por lo cual es recomendable alternar el uso de la exposición con otras técnicas didácticas (documentos, discusión por grupos, presentaciones) de modo que permitan neutralizar los inconvenientes y potenciar sus ventajas, La finalidad fundamental de una exposición es activar procesos cognitivos en el estudiante que estén relacionados con algunas capacidades y habilidades cognitivas y metacognitivas (competencias).

Sobre las **tareas** a desarrollar por los alumnos dependen de las instrucciones y orientaciones que realiza en cada caso concreto el profesor, que en la mayoría de los casos son comunes a otros enfoques.

Tabla N° 1.8 Tareas en el desarrollo de una lección

Temporalización	Tareas del profesor	Tareas de los alumnos
Antes de impartir una clase	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar objetivos y contenidos. - Preparar la exposición. - Decidir estrategias a utilizar. - Planificar actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repasar conocimientos. - Realizar actividades previas. - Preparar materiales de clase.
Durante la ejecución	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir la información. - Explicar contenidos con claridad. - Mantener la atención. - Ejecutar actividades. - Facilitar la participación/ utilización eficaz de preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar y tomar notas. - Contrastar la información. - Generar ideas propias. - Realizar actividades.
Después de una clase	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo del aprendizaje mediante tutorías. - Evaluar los aprendizajes. - Evaluar las lecciones. - Proponer mejoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar actividades. - Completar información. - Organizar e integrar los conocimientos. - Estudio autónomo.

Fuente: De Miguel Díaz (2006)

En cuanto a los **recursos** que demanda el desarrollo de una lección, además de la utilización de los distintos lenguajes (verbal o extraverbal) puede requerir el uso de otros recursos didácticos, como los indicados en la Tabla 1.9.

Tabla 1.9: Recursos para el desarrollo de una lección.

Recursos Físicos	Recursos Audiovisuales	Documentos escritos	Participación del alumnado
<ul style="list-style-type: none"> - Aulas. - Mobiliario. - Equipamiento. - Pizarra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Video. Internet. - Retroproyector. - Transparencias. - Diapositivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Libros. - Artículos. - Apuntes. - Notas de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas. - Presentaciones. - Trabajos en grupo.

Asimismo en relación con el uso del método expositivo como estrategia didáctica los profesores y alumnos han detectado ventajas e inconvenientes; entre los principales se indicado en el Tabla N° 1.10.

Tabla 1.10: Ventajas e inconvenientes de método expositivo.

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> - Ahorro de tiempo y medios. - Presencia del profesor. - Atender a grupos numerosos. - Facilita mucha información elaborada. - Vitaliza los hechos e ideas que aparecen de forma impersonal en los libros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poca participación del alumno. - Aporta poca retroalimentación. - No atiende al ritmo individual. - No controla el progreso del alumno. - No facilita el aprendizaje autónomo.

Desde la perspectiva del profesor	Desde la perspectiva del alumno
<ul style="list-style-type: none"> - Hablar para una audiencia anónima. - Ausencia de retroalimentación. - Sentimientos de fracaso. - Poca dedicación a su preparación. - Condiciones inadecuadas (aula). - Fallos en el control del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fallos de audición y comprensión. - Dificultades para tomar notas. - Fallos de tono, coherencia y nivel. - No enfatizar puntos clave y resúmenes. - Mal uso de la pizarra y los medios. - Falta de materiales apropiados.

Fuente: De Miguel Díaz (2006)

1.7.7. Estudio de Caso

Con relación al estudio de caso y siguiendo a De Miguel Díaz (2006), consiste en el análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real

para conocer, interpretar, resolver, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución.

Los casos de la vida real y la relación dialéctica entre la teoría y la práctica en un proceso reflexivo se transforma en aprendizaje significativo, porque se debe mostrar cómo los expertos resuelven, toman decisiones, así como los valores, técnicas y recursos implicados en cada una de las posibles alternativas. La búsqueda de una comprensión e interpretación completa del caso, así como de las decisiones y posibles puntos de vista de su actor provoca un aprendizaje activo, que trasciende los límites del espacio de enseñanza-aprendizaje y sirve para generar soluciones, contrastarlas y ejercitarse en los procedimientos de solución.

Un estudio de caso comienza con la presentación por parte del profesor de un caso concreto, de extensión variable según el diseño organizativo, para su estudio junto a un guión de trabajo que oriente el proceso. Independientemente de la tipología de estudio de casos por la que se opte se podrían diferenciar tres etapas en su desarrollo:

- 1) Presentación y familiarización inicial con el tema: los estudiantes, después de un estudio individual del mismo, realizan un análisis en sesión grupal, guiados por el profesor, interpretando y clarificando sus puntos de vista;
- 2) Análisis detenido del caso: identificación y formulación de problemas, detección de puntos fuertes y débiles, intentando dar respuestas, parciales o totales, a cada uno de los elementos que lo componen y la naturaleza de las decisiones a tomar, tareas que pueden realizarse en pequeños grupos o en sesiones plenarias, y
- 3) Preparación de conclusiones y recomendaciones: de forma cooperativa, encaminadas a la toma de decisiones, evaluando diferentes alternativas para su solución y procurando una reflexión individual.

En la selección del caso se debe considerar que sea atractivo y que responda a los objetivos y núcleos temáticos de estudio. En su tipología se distinguen casos únicos (estándares, típicos, excepcionales, raros, rechazables),

múltiples (casos extremos, contrastables, comparables con relación a dimensiones), simulaciones de problemas reales o también basados en experiencias propias y narraciones.

Tabla 1.11: Competencias para estudio de casos

1. Conocimientos	1.1. Generales para aprendizaje	Observación, identificación y evaluación de situaciones y casos reales. Análisis, razonamiento y toma de decisiones.
	1.2. Académicos vinculados a una materia.	Interpretación de casos desde la óptica del conocimiento específico de una materia, enmarcándolos en enfoques teóricos o en soluciones aplicadas. -Generar nuevo conocimiento de la materia a partir del estudio de casos.
	1.3. Vinculados al mundo profesional.	Conocer, utilizar y adquirir habilidades y competencias de empleabilidad requeridas en un campo profesional Hacer juicios fundamentados sobre situaciones complejas del mundo profesional. Conocimiento de usos, procesos, términos y contexto vinculados a competencias profesionales.
2. Habilidades y destrezas	2.1. Intelectuales.	Habilidad para generar, diseñar e implementar conocimiento aplicado e instrumental que se ajuste a las necesidades de los casos y del mundo real.
	2.2. De Comunicación.	Habilidades de comunicación de ideas, argumentación y elaboración de conclusiones de forma efectiva para diferentes situaciones y audiencias.
	2.3. Interpersonales	Habilidad de escuchar, respetar las ideas de otros, dialogar, etc.
	2.4. Organización /gestión personal.	Habilidades para resolver, gestionar técnicas, procedimientos, recursos o acercamientos que contribuyan al desarrollo exitoso de casos. Saber distribuir tareas en función de criterios de competencias dentro de un grupo profesional. Reconocer momentos claves en la planificación y ejecución de un caso, prediciendo tiempos, medios y recursos.
3. Actitudes y valores	3.1. De desarrollo profesional.	Tener las habilidades necesarias para el ejercicio profesional autónomo, con iniciativas instrumentales (ajuste, tolerancia, flexibilidad) aplicables a una amplia gama de situaciones imprevisibles.
	3.2. De compromiso personal.	Tener iniciativa para saber resolver problemas con responsabilidad y autonomía, tanteando ventajas e inconvenientes.

Fuente: De Miguel Díaz (2006).

En razón de sus propósitos se diferencian tres modelos:

- 1) Centrado en el análisis de casos, donde se analizan las soluciones tomadas por expertos;
- 2) Centrado en la aplicación de principios, donde los estudiantes se ejercitan en la selección y aplicación de normas y legislación para cada caso, y
- 3) Centrado en el entrenamiento, en la resolución de situaciones, no dando la respuesta correcta de antemano, sino estando abierto a soluciones diversas y a la consideración de singularidad y complejidad de cada caso y contexto.

En cuanto a la organización: se trabaja con grupos y aulas pequeñas (6 a 10 alumnos), y se puede alternar el trabajo individual, por parejas, minigrupos, o recurrir a relatores dentro de un grupo mayor. Se puede recurrir también a otras estrategias de dinamización: coloquios-debate, dramatización, torbellino de ideas redacción de informes escritos, entre otras estrategias. La combinación de seminarios con estudio de casos implica roles específicos de acuerdo a los agentes y a los momentos del proceso.

→Estrategias de enseñanza y tareas del profesor

ANTES de los seminarios: el *profesor* debe estar muy familiarizado con el caso, determinar los objetivos y competencias a desarrollar, seleccionar los métodos más adecuados, preparar cada sesión, preguntas, temas y núcleos de debate, así como el sistema organizativo, dinámicas internas y tareas de los estudiantes y del grupo.

DURANTE el desarrollo: debe presentar el caso, explicar y clarificar las tareas a realizar y dinamizar el grupo, combinando la directividad con la no-directividad, guiando la reflexión, evitando la emisión de juicios propios, observando, reconduciendo el análisis, equilibrando tiempos e intervenciones, creando climas de diálogo y realizando alguna síntesis final.

DESPUÉS de los seminarios: el profesor debe registrar las contribuciones de los estudiantes y demás aportaciones relacionadas con la evaluación de los mismos y del propio proceso del seminario.

→ **Estrategias de aprendizaje y tareas del estudiante**

Los estudiantes, además del estudio previo y preparación individual del caso, durante el proceso deben analizar los detalles del mismo, interrelacionar conocimientos, buscar y formular las causas de los problemas, contextualizarlo, plantear alternativas de solución y, sobre todo, debatir, dialogar, argumentar en público, rebatir ideas, comunicar con claridad, saber inhibirse, escuchar y respetar a los demás en el diálogo.

Los recursos son variables según modalidad elegida para la presentación del caso: formal o informal, oralmente, en formato papel, multimedia, video, etc.; un espacio físico acogedor, cómodo y funcional, distribuido para que favorezca el diálogo; y existencia de medios audiovisuales en la sala.

La evaluación dependerá de los objetivos formativos planteados: aprendizajes, competencias, conocimientos, habilidades, actitudes, comunicación, que pueden explorarse a través de diversas estrategias: por la calidad de las contribuciones y participación de los estudiantes en los seminarios, por los trabajos relacionados con el contenido del caso, por las presentaciones orales realizadas y su adaptación a la audiencia.

Las estrategias de exploración pueden ser variadas: observación, registros de doble entrada, llenado de *checklists* con ítems para cada una de las competencias y objetivos de aprendizaje pretendidos, indicadores de su adquisición o cualquier tipo de escala evaluativa que sea objetiva. La variedad de instrumentos y de métodos es extensa: portafolio, diarios, mapas conceptuales, autoevaluación, etc.

La evaluación es continua y procesual. Los estudiantes deben conocer por adelantado los criterios e instrumentos de evaluación.

Entre las ventajas se tienen las siguientes:

- La capacitación para el análisis en profundidad de temas específicos.
- La motivación intrínseca por el aprendizaje.
- El entrenamiento en resolución de problemas (casos reales).
- La conexión con la realidad y la profesión.
- El desarrollo de habilidades de comunicación.

- La aceptación y motivación por parte de los estudiantes al tener que ensayar soluciones para situaciones reales.
- La posibilidad de experimentar un aprendizaje y evaluación auténtica, ligada a hechos reales.

Entre los inconvenientes se tienen las siguientes:

- Su utilidad puede estar limitada por la complejidad de determinados casos en algunas áreas de conocimiento, sin soluciones correctas.
- Dificultad para su realización en grupos numerosos, a pesar de contar con estrategias organizativas mixtas.
- Dependencia de las habilidades del profesor para generar empatía y de la humanidad del profesor para contactar sinceramente con los estudiantes y ser respetado por la autoridad que supone su persona, no por el rol de un profesor impuesto.

1.7.8. Aprendizaje basado en problemas (ABP)

De miguel M. (2006) define al aprendizaje basado en problemas (APB), como un método de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema diseñado por el profesor, para ser resuelto por el estudiante en espera de que desarrolle determinadas competencias previamente definidas.

El fundamento del método ABP es que el estudiante aprende de un modo más adecuado cuando tiene la posibilidad de experimentar, ensayar o, sencillamente, indagar sobre la naturaleza de fenómenos y actividades cotidianas. Así, las situaciones problema que son la base del método se basan en situaciones complejas del mundo real. El aprendizaje es más estimulante cuando se plantean preguntas que requieren del esfuerzo intelectual del estudiante y no de la mera repetición de una rutina de trabajo aprendida; y, cuando inicialmente no se ofrece a los estudiantes toda la información necesaria para solucionar el problema, sino que son ellos los que deben identificar, encontrar y utilizar los recursos necesarios. El método ABP también se basa en la idea de que los problemas que entrañan cierta dificultad se resuelven mejor en colaboración con otras personas, la misma que facilita el aprendizaje porque el estudiante debe exponer y argumentar sus puntos de vista o soluciones y debatirlas con otros.

El método ABP supone cuatro etapas fundamentales:

- 1) El profesor presenta a los alumnos una situación problema, previamente seleccionada o elaborada para favorecer determinadas competencias en el estudiante, establece las condiciones de trabajo y forma pequeños grupos (6 a 8 miembros) en los que se identifican roles de coordinador, gestor de tiempos, moderador, etc.
- 2) Los estudiantes identifican sus necesidades de aprendizaje (lo que no saben para responder al problema).
- 3) Los estudiantes recogen información, complementan sus conocimientos y habilidades previos, reelaboran sus propias ideas, etc.
- 4) Los estudiantes resuelven el problema y aportan una solución que presentan al profesor y al resto de los compañeros de la clase, dicha solución se discute identificándose nuevos problemas y se repite el ciclo.

Siguiendo a De Miguel, M. (2006), encontramos que entre las competencias a desarrollar se pueden citar: resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, comunicación: argumentación y presentación de información, actitudes y valores: meticulosidad, precisión, revisión, tolerancia, contraste.

Entre las estrategias de enseñanza y tareas del profesor en el método ABP se encuentra:

- Elaborar o seleccionar situaciones problema que permitan desarrollar las competencias previstas. Dichas situaciones deben contener preguntas y pueden incluir más de una fase o etapa.
- Establecer las reglas de trabajo y los roles con anticipación a la formación de los grupos, de modo que sean claras y compartidas por sus miembros.
- Identificar los momentos del curso apropiados para introducir las situaciones problema, determinando el tiempo que precisan los estudiantes para resolverlo.
- Hacer un seguimiento del trabajo del grupo considerando las diferentes etapas de su trabajo: identificación de necesidades de aprendizaje, recoger, formulación de hipótesis, reconocimiento de la información necesaria para comprobarlas, elaboración de la solución al problema.

- Su método de trabajo se apoya en la mayéutica: pregunta, discute las respuestas, hace nuevas preguntas,
- Comprobar la adecuación de los temas a estudiar con las competencias que pretende que desarrollen los estudiantes.
- Evaluar el progreso del grupo en diferentes momentos o intervalos regulares de tiempo.
- Organizar la presentación de las soluciones al problema que deben exponer los diferentes grupos y moderar la discusión.

Entre las estrategias de aprendizaje y tareas del estudiante en el método ABP se encuentra:

- Leer y analizar el escenario o situación problema.
- Identificar los objetivos de aprendizaje.
- Reconocer lo que sabe y lo que no con relación al problema.
- Elaborar un esquema que le permita comprender el problema.
- Realizar una primera aproximación a la solución del problema, en forma de hipótesis de trabajo.
- Elaborar un esquema de trabajo para abordar el problema.
- Recopilar información sobre el problema.
- Analizar la información recogida.
- Plantearse los resultados y examinar su capacidad para responder al problema planteado.
- Desarrollar procesos de retroalimentación que le lleven a considerar nuevas hipótesis y pruebas de contraste.
- Autocontrol sobre su propio trabajo y el progreso del grupo en la solución del problema.

En cuanto a los recursos, el método ABP requiere de profesores que supervisen el trabajo de los estudiantes de forma sistemática y periódica. Es importante diferenciar dos situaciones: la utilización ocasional o aislada del método y su desarrollo como estrategia global. En el primer caso, el uso ocasional del ABP en algunas materias requiere una buena gestión de los recursos

humanos existentes y una adaptación de los espacios con los que se cuenta, pero no precisa de una inversión extraordinaria en recursos humanos o materiales; en el segundo caso, cuando el ABP se convierte en la estrategia desde la que se articula el desarrollo del tema, es necesario una inversión en recursos humanos (nuevas contrataciones, formación): el profesor encargado de la materia requiere de la colaboración de ayudantes u otras figuras docentes en función del número de grupos que se formen. Siendo necesario una inversión en recursos materiales: salas para las actividades sin la necesidad de que esté presente el profesor, la redistribución de espacios y medios didácticos. Además, son necesarios otros recursos en función de las características de la materia y del tipo de investigación a desarrollar: laboratorios, bibliotecas, entre otros requerimientos.

Para la evaluación se consideran tres momentos diferentes, que deben valorarse y ponderarse:

- El seguimiento del trabajo del grupo y la participación de sus componentes, apoyado en el uso de procedimientos de observación y registro sistemáticos: listas de comprobación, escalas de estimación, entrevistas, etc.
- El análisis del producto final generado por el grupo en forma de memoria o informe en el que se incluyen hipótesis de trabajo, diseño de investigación, resultados cuantitativos o cualitativos alcanzados, conclusiones y discusión.
- La valoración de la exposición que realiza el grupo sobre los hitos fundamentales del trabajo realizado y de las respuestas que ofrecen sus componentes a preguntas del profesor o de otros estudiantes.

Ventajas del método ABP:

- Permite analizar y resolver cuestiones propias de la práctica profesional, acercando a los estudiantes al tipo de problemas que tendrá que afrontar en el futuro.
- Facilita el aprendizaje de competencias complejas asociadas a la resolución de problemas, el trabajo en equipo o la toma de decisiones.
- Sitúa al estudiante ante situaciones cercanas al desarrollo de la profesión, que exigen de su capacidad de innovar, integrar y aplicar conocimientos y

habilidades asociados a otros campos del saber; y que aprenda a debatir y argumentar ante personas que tienen una formación similar a la suya.

- Fomenta el trabajo grupal e interprofesional.

Inconvenientes del método ABP:

- Cuando el estudiante aún no ha adquirido los conocimientos o habilidades básicas para desarrollar un aprendizaje basado en investigación. Además, el estudiante puede tener dificultades para comprender las materias como estructuras organizadas de conocimientos.
- Para evitar esos inconvenientes, en los primeros cursos puede ser conveniente utilizar el ABP como complemento de otros métodos y no como método exclusivo de una materia.
- Puede producir ansiedad en los estudiantes que interfiera en su aprendizaje, producir discusiones basadas sólo en las experiencias y opiniones sin análisis crítico o hacer lento el ritmo de aprendizaje de los estudiantes ágiles.
- La elaboración de las situaciones problemas requiere una dedicación complementaria del profesorado.
- El coste en formación del profesorado y dotación de espacios adecuados, sobre todo en el caso de que el ABP se introduzca como método central en el desarrollo de una titulación.

1.7.9. Aprendizaje Orientado a Proyectos

De Miguel, M. (2006) indica que como método de enseñanza-aprendizaje los estudiantes realizan un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos. Se refiere como un método basado en el aprendizaje experiencial y reflexivo en el que tiene una gran importancia el proceso investigador alrededor de un tópico, con la finalidad de resolver problemas complejos a partir de soluciones abiertas o abordar temas difíciles que permitan la generación de conocimiento nuevo y desarrollo de nuevas habilidades por parte de los estudiantes.

En este marco el aprendizaje orientado a proyectos pretende que los estudiantes asuman mayor responsabilidad de su propio aprendizaje, así como aplicar en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en su formación. La intención es encaminar a los estudiantes a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar lo que aprenden como una herramienta para resolver problemas y realizar tareas.

Para realizar un proyecto se necesita integrar el aprendizaje de varias áreas y materias, superando al aprendizaje fragmentado. Consecuentemente, deben entenderse los proyectos como componentes centrales y no periféricos al currículo. A través de su realización los estudiantes descubren y aprenden conceptos y principios propios de su especialización; en tal sentido, es un aprendizaje orientado a la acción, no se trata sólo de aprender acerca de algo (como ocurre en el aprendizaje basado en problemas), sino en “hacer” algo.

Tabla 1.12: Competencias para el estudio método de proyectos

1 Conocimiento	1.1. Generales para el aprendizaje	Análisis Síntesis Conceptualización
	1.2. Académicos vinculados a una materia.	Desarrollo y profundización de conocimientos, destrezas y habilidades técnicas
	1.3. Vinculados al mundo profesional.	Investigación e innovación de soluciones técnicas Trasferencia de conocimientos y procedimientos generales y específicos a situaciones prácticas.
2. Habilidades y destrezas	2.1. Intelectuales.	Pensamiento sistémico. Pensamiento crítico.
	2.2. De comunicación.	Manejo de información. Expresión oral y escrita.
	2.3. Interpersonales	Trabajo en equipo. Respeto a los demás. Responsabilidad individual y grupal.
	2.4. Organización/ gestión personal.	Planificación, organización y del trabajo. Diseño de investigación. Toma de decisiones.
3. Actitudes y valores	3.1. De desarrollo profesional.	Iniciativa. Constancia. Sistematización.
	3.2. De compromiso personal.	Responsabilidad personal y grupal.

Fuente: De Miguel Díaz (2006)

El profesor no constituye la fuente principal de acceso a la información. La innovación que supone la realización de proyectos como estrategia de aprendizaje radica no en el proyecto en sí mismo, sino en las posibilidades que supone su realización para poner en práctica y desarrollar competencias.

Los proyectos se centran en problemas o temas vinculados a los conceptos y principios básicos de una o varias materias, abordan problemas o temas reales, no simulados, quedando abiertas las soluciones, generan un nuevo conocimiento y suele utilizarse en los últimos cursos y con duración de un semestre. Su estructura se determina en 4 fases:

- 1) *Información*: Los estudiantes recopilan, por diferentes fuentes, informaciones necesarias para la resolución de la tarea planeada.
- 2) *Planificación*: Elaboración del plan de trabajo, la estructuración del procedimiento metodológico, la planificación de los instrumentos y medios de trabajo, y elección entre las posibles variables o estrategias de solución.
- 3) *Realización*: Supone la acción experimental e investigadora, ejercitándose y analizándose la acción creativa, autónoma y responsable.
- 4) *Evaluación*: Los estudiantes informan de los resultados conseguidos y conjuntamente con el profesor los discuten.

Con relación a las estrategias de enseñanza y tareas del profesor, del estudiante, los recursos que se necesita, la evaluación y con respecto a las ventajas e inconvenientes del método de aprendizaje orientado por proyectos de De Miguel Díaz (2006) indica:

Estrategias de enseñanza y tareas del profesor:

- El profesor tutela a los estudiantes durante la elaboración del proyecto ofreciéndoles recursos y orientación a lo largo de sus investigaciones. La ayuda se desplaza progresivamente del proceso al producto.
- Está disponible para aclarar las dudas del estudiante.
- Debe guiar a los estudiantes hacia el aprendizaje independiente, motivándolos a trabajar de forma autónoma, especialmente en las fases de planificación, realización y evaluación.

Las tareas del profesor de forma secuenciada son:

- Presentación y definición del proyecto.

- Dar indicaciones básicas sobre el procedimiento metodológico.
- Revisar el plan de trabajo de cada equipo.
- Realizar reuniones con cada equipo para discutir y orientar sobre el avance del proyecto.
- Utilizar clases para satisfacer necesidades de los equipos.
- Revisión individual y grupal de los progresos del proyecto y de los aprendizajes desarrollados.
- Realizar la evaluación final en base a los resultados presentados y los aprendizajes adquiridos.

Estrategias de aprendizaje y tareas del estudiante:

- Introduce a los estudiantes en un proceso de investigación creadora: construyen nuevos conocimientos y habilidades trabajando desde los conocimientos y habilidades que ya poseen.
- Supone un estudio independiente, desarrollando la capacidad de aprender a aprender.
- Se centra en el estudiante y promueve su motivación intrínseca.
- Se parte del aprendizaje colaborativo (se suele trabajar en grupo) y cooperativo (la instrucción entre pares es fundamental).

Las tareas del estudiante, básicamente, son:

- Conformar los grupos de trabajo.
- Interactuar con el profesor para aclarar dudas y definir el proyecto.
- Definir el plan de trabajo (actividades individuales, reuniones).
- Individualmente buscar y recoger información, proponer diseño y soluciones.
- Revisión de la información y planificación del trabajo.
- Desarrollo del proyecto y reuniones con el profesor.
- Entrega de un primer informe o propuesta de resultados.
- Presentación de los resultados obtenidos y de los aprendizajes logrados por el equipo.

Los recursos que se necesitan son:

- Se puede realizar en un aula o espacio pequeño.
- Los medios tecnológicos necesarios para la realización del proyecto.

- En el contexto de una clase grande, se trabaja con pequeños grupos (hasta 6 u 8 alumnos como máximo). Tradicionalmente se ha utilizado de un modo individual (proyecto fin de carrera, tesis).
- Coordinación entre profesorado de diferentes áreas.

La evaluación debe examinar el conocimiento acreditado por cada estudiante individualmente en lo que respecta al proyecto y a los contenidos académicos. Se centra en la realización del proyecto en sí, debiendo los estudiantes:

- Entregar por equipo el informe escrito del proyecto.
- Exponer en equipo una presentación del proyecto ante los profesores y compañeros.
- Exponer y debatir individualmente ante el profesor o profesores una presentación del proyecto.

Entre las ventajas:

- Los estudiantes aprenden a tomar sus propias decisiones y a actuar de forma independiente.
- Mejora la motivación para aprender porque se apoya en la experiencia y favorece el establecimiento de objetivos relacionados con la tarea.
- Permite aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas, con la consiguiente mejora de las competencias correspondientes.
- Favorece un aprendizaje integrador (aprendizajes de conocimientos, metodológicos, sociales y afectivos).
- Fortalece la confianza de los estudiantes en sí mismos.
- Fomenta formas de aprendizaje investigador.

Entre los inconvenientes:

- Dificultad de actuar con estudiantes poco motivados o con experiencias negativas en su rendimiento académico.
- Dificultad de aplicar el método con estudiantes que carezcan de conocimientos y experiencias relacionadas con los contenidos sobre los que se desea aplicar el método.

1.7.10. Aprendizaje Colaborativo

Enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales. Este método prioriza la cooperación y colaboración frente a la competición, en busca de excelentes resultados en los ámbitos cognoscitivos y aptitudinal. Es apropiada para adquirir competencias respecto a la interacción entre iguales, la resolución de problemas y la adquisición de actitudes y valores.

Desde el enfoque cognitivo, la interacción entre iguales favorece aprendizajes activos y significativos. Los alumnos aprenderían mejor unos de otros precisamente por poseer niveles similares de competencia “zona de desarrollo próximo”. Los componentes esenciales que fundamentan un aprendizaje cooperativo efectivo son los siguientes (Johnson, Johnson y Holubec 1999, citado por De Miguel Díaz 2006):

- Interdependencia positiva: cada miembro es responsable del éxito del grupo y debe ser consciente de que su éxito individual depende del éxito de los demás.
- Interacción cara a cara: la dinámica de la tarea implica interacciones continuas y directas entre los miembros, comparten recursos, se ayudan, se refuerzan y gratifican mutuamente.
- Responsabilidad individual: cada alumno es corresponsable del éxito del grupo asumiendo como propias las conclusiones o procedimientos consensuados.
- Habilidades inherentes a pequeños grupos: el alumno debe adquirir, desarrollar y emplear habilidades básicas de trabajo en grupo.
- Evaluación de los resultados y del proceso: el grupo debe desarrollar actividades de reflexión y evaluación del trabajo en grupo.

Además, el aprendizaje cooperativo es un método:

- Que puede desarrollarse dentro o fuera del aula, con presencia del profesor o sin ella, en el cual el grupo grande es dividido en pequeños grupos de entre 4 y 6 alumnos;

- Los grupos reciben unas consignas o protocolo de actuación por parte del profesor, para organizar y planificar la tarea del grupo mediante el consenso. Cada miembro del grupo será responsable de áreas o tareas específicas y de las que será el “experto”.
- Los pequeños grupos se forman buscando más la diversidad que afinidad u homogeneidad. El aprendizaje de las competencias de cooperación e interacción social se alcanza mejor afrontando la diferencia y el contraste entre perspectivas e intereses distintos.
- El trabajo en los pequeños grupos se puede compartir y contrastar en sesiones plenarios del grupo grande (Lobato, C. 1998, citado por De Miguel, M. 2006).

En el aprendizaje cooperativo, el profesor desarrolla estrategias, organiza, promueve y monitorea, mediante el desempeño de diversos roles, actividades que desarrollarán los alumnos para lograr objetivos educativos tanto del ámbito cognoscitivo como social y afectivo:

El profesor como facilitador:

- Prepara el material de trabajo.
- Cuida la composición de los grupos y su seguimiento.
- Estructura procedimientos para que los grupos verifiquen la eficacia del trabajo.
- Ayuda a formular problemas y a definir tareas.
- Verifica que cada miembro conozca los objetivos del trabajo.
- Se asegura que las funciones del grupo sean rotatorias.
- Estimula el intercambio de ideas, la justificación de las decisiones adoptadas y la valoración del trabajo realizado.
- Ayuda a buscar distintos procedimientos y ensayar otras soluciones.
- Fomenta el reconocimiento y la expresión libre de sentimientos que permita la definición y comprensión de conflictos y problemas.
- Aporta al grupo criterios de valoración y evaluación de las tareas o productos realizados.

- Plantea evaluaciones que comprenden tanto el proceso como el aprendizaje grupal e individual.

El profesor como **modelo**:

- Bajo la estrategia del 'modelaje' el profesor despliega ante sus alumnos el repertorio de conductas y actitudes (verbales o gestuales) que desea que aprendan los alumnos.

Estrategias de enseñanza y tareas del profesor.

- El profesor como **regulador** de conflictos, ayuda a resolver situaciones problemáticas en los grupos: un alumno dominador, una alumna que no quiere trabajar en grupo, un alumno marginado, etc.
- El profesor como **observador**, observa de forma sistemática, fijando su atención en aspectos o conductas externas, distingue con claridad entre lo que observa y la interpretación de lo que observa.
- El profesor como **refuerzo** y evaluador, da retroalimentación a cada grupo estableciendo canales de comunicación y reflexión a lo largo del trabajo, contribuye a la reducción de malos entendidos que dificultan tanto la tarea como la satisfacción del grupo.

Estrategias de aprendizaje y tareas del estudiante:

Se debe distinguir diferentes tipos y niveles de estrategias y tareas del estudiante.

Estrategias cognitivas, el alumno deberá ser capaz de gestionar la información de manera eficaz mediante estrategias tales como buscar, seleccionar, organizar, estructurar, analizar y sintetizar; también deberá saber utilizar las estrategias de inferir, generalizar y contextualizar principios y aplicaciones.

En el nivel metacognitivo, el alumno deberá conocer su propia manera de aprender, realizando ejercicios que le permitan ser consciente de su propia manera o estilo de aprender en comparación a sus compañeros. Asimismo, deberá realizar actividades para elaborar nuevas estrategias de aprendizaje

que sean particularmente adecuadas a su propia naturaleza, al objeto y objetivos de aprendizaje así como al contexto de aplicación de los mismos.

Tabla 1.13: Competencias a desarrollar en aprendizaje cooperativo

1. Conocimientos	1.1. Generales para el aprendizaje	Búsqueda, selección, organización y valoración de información.
	1.2. Académicos vinculados a una materia.	Comprensión profunda de conceptos abstractos esenciales para la materia.
	1.3. Vinculados al mundo profesional.	Adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales.
2. Habilidades y destrezas	2.1. Intelectuales.	Resolución creativa de problemas. Resumir y sintetizar.
	2.2. De comunicación.	Expresión oral; planificación y estructuración del discurso, manejo de la asertividad, claridad en la exposición, readecuación del discurso en función del feed-back recibido. Invitar a expresarse. Plantear cuestiones.
	2.3. Interpersonales	Desempeño de roles (líder, facilitador, secretario) Reconocer aportaciones. Expresar desacuerdo. Animar a otros. Expresar apoyo. Pedir aclaraciones. Reducir tensiones. Mediar en conflictos.
	2.4. Organización /gestión personal.	Afrontar la incertidumbre. Verificar existencia de consenso. Verificar comprensión. Centrar al grupo en su trabajo. Elaborar a partir de ideas de otros. Seguir consignas. Regular el tiempo de trabajo. Ceñirse a la tarea.
3. Actitudes y valores	3.1. De desarrollo profesional.	Expresar sentimientos. Demostrar aprecio. Vivir satisfactoriamente la interacción con individuos o grupos. Afrontar las perspectivas y aportaciones de otros como oportunidades de aprender
	3.2. De compromiso personal.	Practicar la escucha activa. Compromiso con el cambio y el desarrollo social. Tomar conciencia de lo comunitario, de la cooperación frente a la competición. Asumir la diferencia y lo pluriidentitario.

Fuente: De Miguel Díaz (2006)

A través del aprendizaje cooperativo surgen Estrategias de autoapoyo, siendo consciente de su propio estado de ánimo (emociones), de su motivación

hacia la tarea y de las dificultades que puede visualizar en su camino de aprendizaje; y luego desarrollando estrategias para mejorar su propia autoestima, el sentimiento de autocompetencia y la confianza en los demás, que permiten mantener el nivel deseado de motivación y sentimientos positivos a lo largo de toda la actividad mediante pequeños refuerzos, focalización en aspectos de mayor interés o satisfacción para él, anticipación y resolución de aspectos conflictivos.

Recursos:

- Grupos de menos de 40 alumnos. El profesor solo podrá realizar la organización, observación y seguimiento a lo mucho de 6 ó 7 grupos de unos 4-6 alumnos.
- Las sesiones de trabajo en grupo en el aula-clase requieren mobiliario adecuado para que los alumnos se muevan y agrupen con facilidad (mesas o sillas movibles) y pequeñas mesas redondas de 130 cm. de diámetro.
- Las sesiones de trabajo fuera del aula-clase requieren de salas de libre acceso adaptadas para el trabajo en pequeños grupos con el mobiliario.
- Manuales y guías de técnicas de trabajo en grupo que incluyan técnicas como el puzzle, juegos de roles, phillips 66, entre otras.
- Dependiendo de la materia y de las tareas, los grupos pueden precisar de herramientas e instrumentos específicos tales como ordenadores, material bibliográfico e instrumentación diversa.

Procedimientos de Evaluación:

- Evaluación inicial de las competencias cooperativas básicas de los miembros del grupo: contribuye a conformar grupos diversos y a establecer actividades de aprendizaje específicas para alcanzar estas competencias.
- Evaluación continua: se establecen hitos o momentos de reflexión/ valoración tanto individual, grupal y de aula sobre los aspectos procedimentales del trabajo desarrollado con una orientación formativa (proponer mejoras y reorientar los trabajos).
- Evaluación final: al finalizar cada uno de los trabajos o etapas propuestas, el profesor articula estrategias de evaluación y autoevaluación de resultados o

productos del trabajo, de los procedimientos y de las competencias de interacción alcanzadas.

- Evaluación de cierre: al finalizar la materia se articulan procedimientos para evaluar los logros del programa y la actuación del profesor.

El aprendizaje cooperativo favorece los siguientes aspectos:

- Motivación por la tarea.
- Actitudes de implicación y de iniciativa.
- Grado de comprensión de lo que se hace, cómo se hace y de por qué se hace (niveles cognitivo y metacognitivo).
- Aumento del volumen de trabajo realizado.
- Calidad del trabajo realizado.
- Grado de dominio de procedimientos y conceptos.
- Desarrollo del pensamiento crítico y de orden superior.
- Adquisición de estrategias de argumentación.
- Aprendizaje de las competencias sociales (comunicación, relación, resolución de conflictos).

Inconvenientes del aprendizaje cooperativo:

- Una participación muy activa de todos y cada uno de los miembros del grupo lo cual no es fácil de conseguir.
- Grandes dosis de paciencia por parte del profesor en las fases iniciales.
- Por parte del profesor una confianza transparente y real en la capacidad de los alumnos de aprender y organizarse autónomamente.

Métodos, modalidades y estrategias aprendizaje cooperativo. Algunos conceptos teóricos relacionados son:

- a) métodos de enseñanza,
- b) modalidades organizativas, y
- c) estrategias evaluativas.

Tabla 1.14: Métodos, modalidades y estrategias aprendizaje cooperativo

Métodos de Enseñanza	Lección Magistral. Estudio de casos. Resolución de problemas. Aprendizaje basado en problemas. Aprendizaje orientado a proyectos. Aprendizaje cooperativo. Contrato de aprendizaje.
Modalidades Organizativas	Clases Teóricas /expositivas. Seminarios/ Talleres. Clases Prácticas. Prácticas Externas. Tutorías. Estudio y trabajo en grupo. Estudio y trabajo individual /autónomo.
Estrategias Evaluativas	Pruebas objetivas. Pruebas de respuestas corta. Pruebas de desarrollo. Trabajos y proyectos. Informes/memorias de prácticas. Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas. Sistemas de auto-evaluación. Escalas de actitudes. Técnicas de observación. Portafolio.

Fuente: De miguel, M. (2006)

1.8. El acto didáctico

1.8.1. Relación enseñanza aprendizaje

Para entender la naturaleza del acto didáctico es necesario comprender que la enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender. Gerardo Meneses Benites (2007) en su tesis doctoral NTIC interacción y aprendizaje en la Universidad, recoge y nos brinda la siguiente concepto reflexivo:

Tomando como referencia a Contreras, entendemos los procesos enseñanza-aprendizaje como “simultáneamente un fenómeno que se vive y

se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses”. Quedando, así, planteado el proceso enseñanza-aprendizaje como un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras, 1990:23).

Asimismo Meneses, G. 2007 manifiesta que “los elementos que diferentes autores presentan - implicados en el acto didáctico son el docente, el discente, el contenido, el contexto... según qué sea el elemento central del proceso, según cuáles sean todos los elementos implicados, se generará un modelo distinto de actuación didáctica”.

Con relación a las maneras de entender las concepciones didácticas en el acto didáctico Meneses, G. (2007) refiere que Torre (2001) relaciona las diferentes concepciones didácticas con los procesos de enseñanza – aprendizaje que generan: la comunicación, la sistémica y el currículum. Se trata de tres maneras de entender las relaciones entre docente, discente, contenidos, estrategias y prácticas:

1. La comunicación como la primera vía de transmisión educativa.
2. El enfoque de sistemas que presenta los elementos implicados como elementos de entrada, de proceso y de salida de un sistema abierto y dinámico.
3. La visión curricular que atiende a las metas u objetivos a lograr junto a los pasos o acciones para conseguirlos.

Siguiendo a Meneses, G. (2007), existen modelos de actos didácticos propuesto por diferentes autores, derivados del protagonismo que asume determinado elemento, como:

- El acto didáctico como facilitador del aprendizaje,

- El acto didáctico como relación,
- El acto didáctico como relación comunicativa,
- El acto didáctico como proceso de comunicación mediado,
- El acto didáctico como estructura psicológica, didáctica y contextual,
- El acto didáctico generador de interacción.

El acto didáctico como **facilitador** del aprendizaje, define el acto didáctico como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa. (Marqués, 2001 citado por Meneses G. 2007).

El acto didáctico como **relación** tiene como elementos clave a la interacción y la comunicación. La comunicación en la enseñanza está condicionada por múltiples factores externos que influyen en los procesos interactivos del aula, como un proceso de comunicación interhumana (Heinemann, 1980 citado en Torre, 2001 referido por Meneses G. 2007).

Rodríguez, D. (1985) citado por Meneses G. (2007), planteó el acto didáctico como acto sémico, como proceso en el que el contenido se torna signo compartido para emisor y receptor. “En último término, cabría concluir que la enseñanza, el acto didáctico, no es otra cosa que una modalidad concreta del proceso comunicativo, un tipo especial de comunicación”... “La identificación de los procesos comunicativos con procesos de enseñanza – aprendizaje comienza a convertirse ya en un lugar común en la bibliografía científica”. El autor al presentar su modelo de acto didáctico nos propone tres modelos de acto didáctico y su reducción:

- 1 El modelo didáctico informativo, con un carácter unidireccional y un solo emisor. Por ejemplo el desarrollado en una conferencia o en una clase magistral tradicional.
2. El modelo didáctico interactivo, en el que se produce una alternancia continua del emisor. “La interacción, la transacción informativa de carácter diagonal presentada de tal modo que una intervención determina la otra, y ésta a su vez condiciona la siguiente” (Rodríguez, D 1985, citado por Meneses G. 2007).

3. El modelo didáctico retroactivo, síntesis de los dos anteriores. El profesor aprovecha lo que el alumno responde o pregunta y, a partir de aquí, propone una nueva pregunta, reconduce el desarrollo.

Cada uno de los modelos propuestos dependerá del papel que juegan los diferentes implicados dando lugar a un proceso de enseñanza –aprendizaje con peculiaridades y diferencias. Meneses G. (2007) refiriéndose Rodríguez Diéguez (1985), indica que la propuesta gira en torno al desarrollo de la comunicación en el acto didáctico desde dos puntos de vista:

- Número de implicados en la comunicación: uno- grupo, uno-uno-uno...
- Interactividad de la comunicación: intervenciones sin respuesta, intervención respuesta, multilateralidad en las intervenciones.

En el acto didáctico, como proceso de comunicación **mediado**, el aprendizaje se presenta como la confluencia de las actuaciones del profesor y del alumno; en esta relación hay un protagonismo múltiple donde cobran valor docente, discente y contexto, en el cual se produce el intercambio. El aprendizaje se plantea como la construcción de forma activa y progresiva del alumno de sus propias estructuras de adaptación e interpretación a través de “experiencias” directas o mediadas (González Soto, 1984 citado por Meneses, G. 2007).

Los medios y recursos son como herramientas, material instrumental al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje se ve facilitado por los medios como instrumento de representación, facilitación o aproximación a la realidad. Por si solos no mejoran la enseñanza o el aprendizaje sino en la medida que hayan sido seleccionados adecuadamente y con funcionalidad al contexto de acción didáctica en el que se vayan a emplear (González Soto, 1984 citado por Meneses, G. 2007).

El acto didáctico como **estructura** psicológica, didáctica y contextual, según Gimeno (1989) citado por Meneses G. (2007) distingue dos subsistemas interdependientes en la enseñanza con un carácter sistémico y estructural:

El subsistema didáctico, se presenta como una estructura sistémica con seis componentes: objetivos didácticos, contenidos, medios, relaciones de

comunicación, organización y evaluación. El elemento dinámico principal de la enseñanza es la relación de comunicación. El proceso de enseñanza – aprendizaje supone una interacción entre la estructura psicológica que aprende y la estructura didáctica que sirve para iniciar y hacer funcionar la parte psicológica.

El subsistema psicológico, que se relaciona con el didáctico ya que:

- La teoría psicológica aporta – en gran medida- una explicación del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Para comprender el proceso de enseñanza – aprendizaje se debe atender a la interacción entre ambos subsistemas para así comprender las relaciones causa/efecto entre los didáctico y lo psicológico.
- La teoría científica psicológica tiene un valor normativo para la práctica de la enseñanza.

La explicación del aprendizaje que trata de ofrecer la didáctica necesita el conocimiento de qué es el aprendizaje y cuál es su funcionamiento.

El subsistema contextual, determina la serie de relaciones recíprocas de ambos sistemas (didáctico y psicológico) que interaccionan. Gimeno (1989) ofrece un acto didáctico dinamizado por la comunicación en el que las estructuras didáctica y contextual hacen entrar en funcionamiento la estructura psicológica que realiza el aprendizaje. En tal sentido, las dimensiones más relevantes desde el punto de vista didáctico en la comunicación son:

- La estructura de la comunicación:
 1. Un emisor – un receptor: individual (alumno-profesor, alumno-alumno...)
 2. Más de un emisor - un receptor
 3. Un emisor – varios receptores
 4. Multiplicidad de emisores y receptores
- La dirección de la comunicación: unidireccional, recíproca.
- El contenido de la comunicación: informativo, metodológico, personal-afectivo
- El control de la comunicación: directiva o no directiva
- El carácter personal o técnico de las emisiones.

El acto didáctico generador de interacción, según Ferrández (1995) citado por Meneses G. (2007), puede plantearse como “la interacción intencional y

sistemática del docente y del discente en situaciones probabilísticas usando las estrategias más propias para integrar los contenidos culturales, poniendo en actividad todas las capacidades de la persona y pensando en la transformación socio-cultural del contexto endógeno y exógeno que le es patrimonial”. De acuerdo a Ferrández A. (1995) esta propuesta tiene cuatro elementos nucleares: método, docente, discente y materia en una interacción perfecta. El desarrollo de esta propuesta se ve modificado al considerar el contexto; el cual modifica la estructura dando lugar a un modelo flexible.

Un modelo didáctico, como representación de la realidad conceptual y simbólica, varía el tipo de enseñanza según la prioridad que asigne a cada elemento y según el rol de los implicados. Siendo el acto didáctico la intersección de dos procesos: enseñar y aprender, el primero como desencadenante del segundo, de modo que cualquier actuación del profesor repercute en todos los elementos de la estructura: alumno, docente, contenidos y método.

A partir de un diagnóstico que permite identificar hallazgos sobre las características del PEA, que determinan la eficiencia y eficacia didáctica del proceso en determinada institución, es compatible al modelo didáctico de enfoque por competencias, a plantearse como una propuesta de mejora. Para cuyo efecto y siguiendo a Ferrández (1997) para efecto del modelo didáctico de la UNSM-T, se destacan los siguientes elementos del acto didáctico.

1. Los cuatro elementos interrelacionados: docente (profesor, formador), el discente (alumno), el método (concretado en las estrategias metodológicas) y la materia o contenido cultural que se debe integrar significativamente.
2. El contexto, con variables endógenas y exógenas. Las variables **endógenas** son consecuencia de cada realidad concreta, en su dimensión física y social (recursos humanos, materiales y funcionales). “Los recursos humanos generan una dinámica social específica (atracciones, indiferencias, rechazos, conflictos); los recursos materiales restringen o posibilitan la acción (aula y sus condiciones: mobiliario, material de apoyo, espacio físico); los recursos funcionales también tienen su ámbito de influencia (horarios, agrupación de alumnos, estructura-organización del profesorado)” (Tejada, 2004).

Las variables **exógenas** que provienen del entorno social en el que se produce el aprendizaje, como las expectativas sociales respecto a la educación, la política educativa, la influencia del microgrupo, el ambiente cultural, el sistema de creencias, entre otros; las mismas que influyen decisivamente sobre las variables endógenas.

El acto didáctico, exige contemplar el PEA atendiendo a:

- La enseñanza en relación con los aprendizajes.
- La relación entre ambos procesos (enseñanza y aprendizaje) no como algo causal. El protagonismo de los mismos lo debe tener la enseñanza.
- El proceso enseñanza-aprendizaje deviene en un espacio sistémico en el que se relacionan los diferentes elementos que lo configuran.
- El núcleo de la relación entre estos elementos es el sistema de comunicación humana, teniendo presente que en este caso la peculiaridad específica de esta comunicación es la intencionalidad.
- Dicha comunicación tiene su máxima expresión cuando provoca procesos de interacción entre todos los elementos que constituyen el proceso.
- Para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea eficaz (comunicación, interacción efectiva) es necesario establecer la composición semántica de dicho proceso, lo que se realiza a través del acto didáctico.

1.8.2. Análisis de los componentes del acto didáctico.

a). El contexto de la enseñanza.

Según que la enseñanza se desarrolle en un centro de ocio o en el medio ambiente físico y social específico, surge la enseñanza formal, no formal e informal. La enseñanza **formal**, es sistemática e intencional y con una serie de requisitos normativos, como edad, criterios de titulación, entre otros. Enseñanza **no formal**, también sistemática e intencional, pero con requisitos normativos fijados por la propia institución, dando lugar a un modelo más flexible. Congruente con la realidad del aprendizaje y no con la necesidad temporal de concluir un programa, según las necesidades e intereses de los participantes. Enseñanza **informal**, sin intencionalidad ni sistematización, con gran influencia del contexto.

b). El docente (el profesor)

El análisis del docente se centra en torno a sus competencias: (i) El profesor como orientador, experto, estimulador, ayuda del alumno; (ii) Definición de competencias concretas; y (iii) El profesor como persona. Sin embargo, el formador se caracteriza: por su actitud innovadora, por la búsqueda de nuevas posibilidades de enseñanza – aprendizaje y, por tanto, de las potencialidades de los medios; no como un simple consumidor de medios; por el dominio de competencias profesionales: saber sobre el tema, saber hacer, saber estar y hacer saber. En cuanto al conocimiento de los medios, se puede considerar en dos sentidos: como medios didácticos o como recursos de apoyo a la enseñanza.

c). El discente (alumno)

Para llegar al conocimiento psicológico y social del alumno es necesario partir del conocimiento del macrogrupo y del microgrupo. Al realizar un diseño curricular se define el grupo destinatario; pero que se afina especificando los objetivos de aprendizaje, con indicadores y criterios concretos: como lo Social, determinado por el nivel cultural, nivel económico, sistema de creencias, modelo de autoridad; o lo Laboral dado por la tipología de trabajo o situación contractual. El procesamiento de la información que hace el alumno (almacenamiento, proceso, recuperación y uso de información) se apoya en los medios. La tipología de los medios influye, por tanto, en este procesamiento de la información. Y, en consecuencia, el formador influye ya desde el momento de la planificación al seleccionar una estrategia o un medio determinado.

d). Las estrategias metodológicas

Para facilitar la actividad repetitiva del alumno durante el aprendizaje (almacenar, tratar, asimilar, integrar y transferir información) es necesario la utilización de diferentes estrategias didácticas con carácter flexible. Esta variedad y flexibilidad permite una mayor riqueza perceptiva, una mayor motivación y una adecuación mayor a las diferencias individuales. Concebir al alumno como un agente activo, repetir las acciones de aprendizaje, conseguir la motivación, son factores que exigen la implantación de estrategias metodológicas y la acción del profesor como mediador.

e). El contenido de aprendizaje

El desarrollo de las capacidades humanas: construcción del pensamiento, afectividad o ámbito psicomotor, exigen una base para que estas capacidades actúen e interactúen. El contenido reclama relevancia, actualidad, objetividad y atención a un criterio de pertinencia. Necesita de un carácter integrador (conocimiento, procedimiento o actitud), el cual como carácter integrador permitirá un aprendizaje estructurado y con significado. Sólo la integración de las acciones didácticas referidas a los contenidos, especificados por su característica interna (conceptos, procedimientos, valores) facilitará la integración del aprendizaje.

f). Los medios

Los medios didácticos, facilitan la información y ofrecen interacciones facilitadoras de aprendizaje a los alumnos, vienen prescritos y orientados por los profesores. La selección de los medios adecuados a cada situación educativa y el diseño de buenas intervenciones educativas, con todos los elementos contextuales (contenidos, características de los estudiantes, circunstancias ambientales), resultan siempre factores clave para el logro de los objetivos educativos que se pretenden.

Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie de actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Determinan el uso de ciertos medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación. Las actividades deben favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación y relación, la reflexión, el ejercicio de formas de razonamiento y la transferencia de conocimientos.

1.8.3. Principios metódicos de la acción didáctica

Puesto que el «método» es el concepto más amplio, que engloba a los otros conceptos descritos, lo que se diga del método será aplicable a los demás elementos. En este sentido, la determinación del método es la operación más importante, tanto en el diseño como en el desarrollo del proceso didáctico. La función de la «metodología didáctica» es 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. Si 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 también el método debe adecuarse al contexto en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje. En otros términos «la elaboración de un método didáctico exige una clara visión de los fines, una adecuada elección de los medios proporcionados a tales fines, en cuyo caso el contenido se presenta como el primero y el más idóneo de los medios y, una plástica adecuación a la psicología del discente» (Titone, 1970 citado por Medina, 2009).

a). Adecuación al alumno

La acción didáctica debe adecuarse a las características del alumno, como sus capacidades, intereses y necesidades. Pero como los alumnos se diferencian por las dimensiones de su personalidad (edad, capacidad, interés, motivación, cultura o status social), la acción didáctica debe ser diferenciada. En este principio se fundamenta el enfoque de individualización (o diferenciación) en el proceso didáctico, cuyo conocimiento lo proveen otras ciencias como la Psicología del Desarrollo o la Psicología del Aprendizaje.

b). Partir del nivel de desarrollo cognitivo del alumno

El primer paso para la programación didáctica es conocer la situación del alumno, según los contenidos que se pretende desarrollar, por lo que el profesor debe centrarse en conocer los siguientes datos sobre el alumno:

1. Los elementos esenciales que configuran el *perfil de desarrollo medio del grupo* de edad y vincular los rasgos psicológicos más característicos a la selección de diferentes tipos de contenido. En cuanto al alumno individual, debe conocer su nivel de competencia cognitiva (o estadio de desarrollo cognitivo). Por ejemplo, el alumno puede estar en el estadio de las «operaciones concretas».
2. Identificar los *conocimientos y experiencias previas* que condicionan la comprensión del contenido, por cuanto los alumnos no son meros receptores sino que actúan desde una estructura. Por tanto, los conocimientos previos pueden determinar estrategias cognitivas, para

seleccionar las informaciones y estructurar la realidad. El profesor debe evaluar los conocimientos previos del alumno sobre el contenido que se va a enseñar: conceptos, hechos y representaciones, contruidos en sus experiencias previas. Por ejemplo, qué sabe el alumno sobre «el sistema económico».

c). Evaluar los esquemas de conocimiento del alumno

En referencia al conjunto de modos de actuación, de representación, de ideas y de disposiciones emocionales que los alumnos van construyendo a partir de la experiencia. En este conjunto son relevantes los siguientes aspectos: i) técnicas instrumentales; ii) estrategias cognitivas y metacognitivas; y iii) modelos conceptuales.

d).Promover aprendizajes significativos

El aprendizaje significativo ocurre cuando el alumno desarrolle una actividad cognitiva, cuyo objetivo es establecer conexiones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos, los que se agrupan en esquemas de conocimiento. El desarrollo de esta actividad cognitiva implica, a su vez, que el alumno adquiera estrategias cognitivas (como la planificación y la regulación del proceso de aprendizaje).

En el proceso de construcción del conocimiento se pueden distinguir diversos tipos de aprendizaje:

- *Aprendizaje por inclusión:* se incorpora una nueva información a las ideas existentes en la estructura cognitiva de un individuo. Por ejemplo, el alumno ya sabe que todos los seres orgánicos cambian y ahora aprende que este cambio se produce por una alteración de su estructura anatómica.
- *Aprendizaje supraordenado:* se aprende una nueva proposición, en la cual se incluyen ideas, establecidas ya en la estructura cognitiva del alumno. Por ejemplo, el alumno que ya posee las ideas de cambio y de transcurso del tiempo aprende que los seres cambian a lo largo del tiempo.
- *Aprendizaje subordinado:* se parte de la idea fundamental (general) para llegar a sus componentes. Por ejemplo, el alumno aprende que en una

proposición lógica se establece una relación entre un «sujeto» y un «predicado». Luego, aprende los conceptos de «sujeto» y de «predicado».

- *Aprendizaje combinatorio*: una proposición no se relaciona con ideas supra o subordinadas concretas de la estructura cognitiva, pero sí con el fondo general de la misma. En este aprendizaje se relacionan conceptos en un nivel horizontal. Por ejemplo, el alumno aprende que la sociedad está constituida por varios sistemas (económico, político, cultural), entre los cuales se establecen relaciones.

1.9 Valores amazónicos

1.9.1 El ser humano y la naturaleza

Guevara, M. (2008) refiere a Goux, J. (2006) quien enfatiza la relación entre el ser humano y la naturaleza, abriendo el debate para buscar nuevas comprensiones acerca de los valores basados en esta interdependencia. Por una parte, tendríamos que dedicarle un lugar cada vez mayor a la alianza con la naturaleza, al vínculo de reciprocidad y no de dominación unilateral que el ser humano quiere y debe mantener con el planeta; y, por otra, al reconocimiento de que somos una parte frágil de la biósfera y que nuestra supervivencia como especie no está asegurada.

Guevara, M. (2008), al citar a Panikkar, R. (1999) recuerda que “de la misma forma que se comprende hoy que el hombre es (también) cuerpo y no sólo tiene un cuerpo, hay que volver a la antigua sabiduría, la que nos dice que el hombre es tierra y no sólo que habita sobre la tierra”. En tal sentido, la ecosofía revela que la tierra es limitada, finita y que mantiene con el hombre relaciones estrechas y recíprocas, también demuestra que las fronteras de los Estados son artificiales y que la soberanía territorial es una ficción.

El espacio es la cosmorregión, el campo, en tanto que país y distinto de la ciudad, no es un espacio vacío (inocupado) ni tampoco un lugar cualquiera, sino el desplazamiento vital de una cosa y más especialmente de una persona (uno está en su lugar, ocupa una posición), allí donde el hombre forja su destino en

polaridad armónica con su vida privada. Los lugares santos, los de los amerindios, los israelitas, los musulmanes y de tantos otros, no los son por capricho y por lo tanto no pueden cambiarse. (Panikkar, R. 1999 citado por Guevara, M. 2008).

La tierra misma es sabia, tiene una sabiduría y el ser humano es precisamente el portador de esta sabiduría, cuando no destruye sus propias raíces terrestres y se da cuenta de que la sabiduría es un don y no una construcción artificial; el ser humano es el mediador entre cielo y tierra como nos lo dicen tantas tradiciones. “Lo meta político tiene también un papel cósmico” (Panikkar, R. 1999), citado por Guevara, M. 2008).

Según Guevara, M. (2008), algunos valores que se imparten en la escuela y medios de comunicación son incongruentes con la práctica, tal es el caso de los niños que no obstante la austeridad en que viven son inducidos al consumismo.

1.9.2. Acerca de los Estados y los valores

En el 2002, el investigador estadounidense Kafan, R. demostró cómo en el círculo neo histórico Europa-Occidente, los Estados utilizan un sistema de pensamiento basado en la utilización de un doble criterio: el de los valores políticos y morales idealizados y el de la potencia militar, científica y tecnológica: “Los americanos son unos idealistas, pero nunca han conseguido promover sus ideales sin la ayuda de su poder; Gary Cooper defenderá la aldea tanto si los habitantes lo desean como si no. (Kafan, R. 2002 citado por Guevara, M. 2008).

1.9.3. Acerca de la cultura y los modos culturales

La palabra cultura deriva del latín *Cultūra*, que significa 'cultivo, crianza', conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. También significa modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época y grupo social (RAE, 2014).

En francés antiguo fue *couturey* a inicios del siglo XV, *culture*, pasa al inglés con el significado de labranza, como una tendencia de crecimiento ya sean en las cosechas o en los animales. En el inglés antiguo, la palabra latina *culter*, significó arado, proveyendo las bases para posteriormente pasar a

utilizarse de manera metafórica “cultivar-se” usada tanto en la agricultura como en el crecimiento intelectual. La palabra cultura como sustantivo independiente, como proceso abstracto y producto del mismo, se la utilizó a inicios del siglo XVIII y se hizo común a mediados del siglo XIX.

En el alemán, la palabra fue un préstamo del francés, escrita primero a finales del siglo XVIII como *cultury* más tarde en el siglo XIX fue cambiada a *kultur*. Su uso principal fue aún como sinónimo de civilización, como un proceso de transformación a “civilizado” o “cultivado”, en el sentido establecido por los historiadores de la ilustración para acuñar el término de civilización en la forma popular del siglo XVIII (Raymond, W. 1976).

La cultura es el conjunto de elementos materiales e inmateriales que determinan el modo de vida de una comunidad, incluyendo técnicas, pautas sociales, lenguaje, sistemas sociales, económicos, políticos y religiosos. En las pautas sociales están incluidas: la moral, las costumbres, las creencias y los comportamientos que el ser humano adquiere como miembro de una sociedad. Para Herder, J. (1982) “Nada es más indeterminado que esta palabra cultura y nada más engañoso que su aplicación a todas las naciones y períodos”. Herder fue quien refutó la idea de que “civilización” o “cultura” era el resultado de un proceso de desarrollo histórico de la humanidad, ligado a conocimientos “superiores”, como música “cult”, para referirse a la música clásica, llamada también música “universal” (Guevara, M. 2008).

Se debería establecer una diferenciación entre cultura como tal y sus diferentes modos de expresión, porque la denominación de cultura a las expresiones o manifestaciones concretas de una cultura, como la música o la tecnología está generando confusión.

Cada pueblo tiene una cultura propia que abarca un conjunto de elementos constitutivos tales como la lengua, comida, vestido, costumbres, religiones, arte, estilo de vida, biorregión, entre otras manifestaciones, que configuran una forma de ver el mundo y la vida. Toda cultura tiene su propia política, una cultura sin política se convierte en folklore; pretender un

pluriculturalismo en una unidad política cerrada es un reduccionismo cultural (Panikkar, R. 1999), citado por Guevara, M. 2008).

1.9.4. ¿Qué es un mito?

Siguiendo a Guevara, M. (2008) el término “mito” deriva del griego *mythos*, que significa “palabra” o “historia”., que antiguamente se le utilizó con valor peyorativo, llegando a utilizarse casi como sinónimo de patraña, en contraposición a lo científico, privilegiando y jerarquizando lo científico por encima de lo mítico.

Lévi–Strauss, C. (1986) describió las tres propiedades del mito:

Como pregunta referida a la creación de la tierra, la muerte, el nacimiento, está constituido por contrarios antagónicos: vida-muerte, creación-destrucción, dioses-humanos y proporciona la reconciliación de esos polos a fin de conjurar nuestra angustia. Mitología es una alternativa de explicación del mundo que recurre a la metáfora como herramienta creativa, por tanto los relatos se adaptan y se transforman de acuerdo a quién los cuenta y el contexto en el que son transmitidos. Los mitos no son inmutables sino que son fluidos y re-interpretables.

Toda cultura tiene leyendas y relatos míticos que hablan de la creación del mundo, como historias que definen, justifican el mundo y ubican al ser humano dentro de esta creación. La relación de los indígenas con las referencias míticas se expresan a través de la leyenda, el cuento y los relatos, que son formas y prácticas pedagógicas esenciales para desarrollar el pensamiento y visión del universo.

El mito es el espacio, el horizonte hacia el cual el hombre se orienta para vivir su vida humana; un mito es aquello en lo que se cree sin creer que se cree en él; es lo que no hace falta decir (Panikkar, R. 1999), citado por Guevara, M. 2008).

1.9.5. Acerca de la interculturalidad

El concepto de interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los

conjuntos se encuentra por encima de otro, una condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos. Cabe resaltar que este tipo de relaciones interculturales supone el respeto hacia la diversidad; aunque es inevitable el desarrollo de conflictos, éstos se resuelven a través del respeto, el diálogo y la concertación.

El término aparece en Europa en la década del 70 del siglo pasado en el marco de los proyectos sociales y educativos y responde a las profundas raíces ideológicas del republicanismo francés, ligados a enfoques educativos que privilegiaban los derechos humanos y la diversidad cultural, la fuerza y valor de la multiculturalidad, el refuerzo de la identidad cultural, el proceso recíproco de aprendizaje entre las culturas, el dialogo cultural basado en la relación interactiva y la igualdad de oportunidad para todas las personas (Bermejo, S. 2009).

Para Pardo, M. y otros (2001), la interculturalidad implica respeto a las distintas formas de pensar, respeto a la cosmovisión de cada cultura, respeto a las creencias, respeto al ser humano. En otras palabras, interculturalidad se refiere a la interacción entre dos o más culturas, la posibilidad de que un pueblo o comunidad incorpore a su cultura elementos foráneos sin perder las características propias, ni los valores originarios, que son su riqueza.

1.9.6. Acerca de las lenguas y la conciencia simbólica

Siguiendo a Guevara, M. (2008), encontramos que la concreción de los sentidos y visiones acerca de la vida y el universo, así como las percepciones, los imaginarios, las observaciones del entorno y los recorridos de los grupos humanos, se muestran a través del lenguaje. Pero, además, según García Canclini, N. et.al. destacado por Guevara (2008), existe un elemento nuevo que surge en la relación sujeto - objeto, entre el ser y su entorno, denominado "conciencia simbólica" por distintos académicos de la psicología, comunicación y sociología, porque se trata de una experiencia de carácter simbólico de la realidad que descubre en cada cosa una dimensión interior, diferente de los datos sensibles e intelectuales, pero encarnada en ellos. El símbolo no es un signo, ni tampoco la pura apariencia de la cosa; nos revela nuestra conexión intrínseca con el objeto. El símbolo es la cosa en tanto

que se revela y se abre a nosotros, y al hacer esto, nos incluye en ella misma (Panikkar, R. 1999), citado por Guevara, M. 2008).

Esta “conciencia simbólica” como la interpretación de la experiencia humana en sus diversas formas se caracteriza por el contacto inmediato con lo *real*, la memoria de esta experiencia, su interpretación (que se deriva de la cultura en el seno de la cual se hace la interpretación), y la integración de estos tres aspectos dentro de la vida humana y la cultura a la que pertenece.

1.9.7. Aculturación

Aculturación es el proceso por el cual una persona se identifica con una cultura extraña a la propia, llegando incluso a adoptar los valores, creencias y costumbres de la cultura ajena. En este proceso, el individuo pierde elementos importantes de su cultura original, aunque no se logra identificar plena y satisfactoriamente con la ajena (RAE). Es el proceso que implica la recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro. De esta forma un pueblo adquiere una filosofía tradicional diferente a la suya o incorpora determinados aspectos de la cultura descubierta, usualmente en detrimento de las propias bases culturales. La colonización suele ser la causa externa de aculturación más común. Por su parte, Barfield, T. (1997) afirma que la aculturación es el proceso de cambio cultural que se desencadena a raíz del encuentro entre dos sistemas culturales autónomos y que produce un aumento de las semejanzas.

Sin embargo, es innegable que tal encuentro se presenta de manera asimétrica, con predominio de una de ellas. En el caso de la realidad amazónica peruana, se percibe claramente el avasallamiento por la “cultura occidental” sobre las culturas nativas a tal punto que estas van perdiendo su identidad.

En palabras de Mayor, P. y Bodmer R. (2009), los grupos indígenas han sufrido y aún siguen sufriendo el impacto de la colonización, de la construcción de carreteras, de los grandes y pequeños extractores de recursos naturales y de los culturizadores que piensan que para ser reconocidos como ciudadanos deben adoptar los modelos de la cultura occidental.

En resumen, la problemática indígena se caracteriza por:

- Como país multiétnico, la riqueza en pluriculturalidad se expresa en los pueblos indígenas de la Amazonía peruana.
- Los pueblos indígenas tienen conciencia de identidad del 'ser indígena'.
- Los indígenas tienen el derecho de ser ciudadanos de pleno derecho.
- Los derechos de los ciudadanos indígenas de la Amazonía no están suficientemente protegidos por la legislación nacional.
- Las condiciones materiales de vida de los pueblos indígenas son de extrema pobreza en la Amazonía, amenazando su seguridad humana.
- El desconocimiento de los pueblos indígenas de la Amazonía, genera una imagen negativa del indígena en la opinión pública nacional.
- Los pueblos indígenas sufren discriminación racial y de lengua.
- Los pueblos indígenas no participan en el diseño ni ejecución de los programas de desarrollo de la Amazonía.
- El indígena protege la tierra y los recursos naturales mejor que otros sectores sociales.
- La educación para los niños y adolescentes indígenas no valora el aspecto bilingüe intercultural.
- La concepción de derechos humanos y el valor de la justicia está presente en el derecho consuetudinario de los pueblos indígenas de la Amazonía.
- El derecho consuetudinario es eficaz para la resolución de conflictos entre los pueblos indígenas de la Amazonía.

Una de las consecuencias más graves de la aculturación de los pueblos, es la creciente escasez de los recursos naturales ya que se pierden los conocimientos necesarios para su aprovechamiento coherentes, tampoco se puede olvidar la presión externa por parte de organismos estatales y del sistema empresarial nacional e internacional que incita al expolio de los recursos amazónicos (Mayor, P. y Bodmer, R. 2009).

1.9.8. Acerca de las culturas y el tercer mundo

Vattimo, G. (2006) hace un llamado de atención a la manera cómo nos relacionamos entre culturas y países diversos, sobre todo entre el Primer y Tercer mundo, en tiempos de mundialización y cuando cada vez lo *universal* parece ser menos universal, tal como nos lo explica señalando que: “Los pueblos terceros son otras culturas que ya no se dejan situar en la mitología occidental de una historia lineal. Son diferentes y no primitivos, y esperan poder conocer la verdad mediante la ‘verdadera’ ciencia de occidente y reconocer el valor ‘verdadero’ de nuestras declaraciones de principios”. El pluralismo de las culturas impide la idea de una verdad única, comprendida por un método único y que se impondría más allá de los diferentes puntos de vista. Si alguien cuenta de un modo distinto al de uno, no será posible afirmar de manera definitiva si se equivoca o si aplica una matemática distinta.

Tomar conciencia (de la dificultad en el campo de los valores) significa, precisamente, aprehender los valores con una actitud de creencia limitada, típica del hombre más que de la civilización posmoderna. Romper la vieja práctica de relación entre los pueblos es la preocupación que se traduce en preguntas desde los planteamientos de Vattimo, G. (2006):

¿Podemos referirnos sin hipocresía al tercer mundo, marcado por las numerosas consecuencias de la dominación colonial, como el imposible surgimiento de una burguesía autóctona, capaz de dirigir países ya independientes, sin adoptar el eurocentrismo disimulado de la secularización incompleta o de la ideología universalista de los derechos humanos definidos de una vez por todas por nuestras organizaciones internacionales?

¿Podemos hallar una tercera vía entre el eurocentrismo y el universalismo? Esta podría consistir en una negociación explícita que respetara las diferentes tradiciones, sin que eso significara traicionar la nuestra. No podemos imponer a los países terceros nuestra actitud crepuscular respecto a los valores. Primero debe producirse un cambio de

actitud en nuestros países para no caer en el error de creer que la única forma de protegernos de los asaltos de grupos o sociedades fundamentalistas es volvernos fundamentalistas.

Si aceptamos que no hay una jerarquía entre las culturas, estaremos postulando el principio ético que considera que todas las culturas son igualmente dignas y merecedoras de respeto. Esto significa que la única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales. Se trata de evitar el etnocentrismo que nos lleva a interpretar las prácticas y valores culturales a partir de los criterios de la cultura del interpretante.

1.9.9. La Amazonía y las megatendencias globales

En el actual mundo globalizado donde las sociedades pugnan por su sobrevivencia teniendo como elemento fundamental los recursos naturales, que cada vez son más escasos, debido al uso irracional que acarrea desequilibrio en el medio ambiente amazónico, propiciada por deficientes políticas que privilegian las actividades primario-exportadoras en desmedro de las condiciones y posibilidad del desarrollo sostenible de esta promisoría región.

Diversos autores al abordar esta problemática han esbozado sendos planeamientos formulando estrategias de desarrollo que sin embargo no han tenido eco en los niveles decisorios de gobierno.

Uno de los estudiosos más esclarecidos de la problemática Amazónica, es el escritor y periodista Roger Rumrill, quien en su obra “La Amazonía Peruana. La última renta estratégica del Perú en el siglo XXI o la tierra prometida”, afirma que la Amazonía Peruana debe tener una estrategia de desarrollo humano y sostenible en el escenario global donde ya están definidas las megatendencias planetarias en curso (Rumrill, 2008). Así, de la sociedad de la producción de los años 1900 a 1940 y la del consumo entre los años 1940 y 1980, se transita por la sociedad del espectáculo que, cronológicamente, empezó en 1980 y se prolongará hasta el año 2020. Se prevé que de los años 2020 al 2060 la mega tendencia predominante será la sociedad de la educación y del 2060 al 2100 la sociedad humana optará por la creación.

Sin embargo, según el Worldwatch Institute de Estados Unidos, citado por Rumrill, (2008) todas estas megatendencias pueden ser alteradas y modificadas radical y profundamente, de acuerdo a lo señalado en su balance sobre los signos vitales del planeta en el año 2000 y años posteriores. Si continúa el proceso de deterioro y erosión de los ecosistemas terrestres y marinos y sobre todo el calentamiento de la atmósfera terrestre.

En este marco, si bien es cierto que existen tendencias positivas y negativas contrapuestas, también existe la posibilidad de la emergencia de una nueva economía energética basada en las células solares o la energía eólica, que aumente la esperanza de vida humana, la erradicación de la polio y la reducción de los arsenales nucleares. Aunque en declaración a Foreign Policy (15/05/2005) Robert McNamara, el ex Secretario de Defensa de Estados Unidos, la carrera nuclear no se detiene, porque Estados Unidos tiene desplegadas 4500 ojivas nucleares estratégicas, Rusia 3800, mientras que el Reino Unido, Francia y China entre 200 y 400 y la India y Pakistán menos de 100.

Junto a estas tendencias positivas en el balance que guiará nuestro futuro aparecen otras de signo contrario como la extensión de la corrupción, el aumento del desempleo y la pobreza, el crecimiento de la deuda de los países pobres y ahora la disminución de la cosecha de cereales, la crisis alimentaria que asoma como un flagelo planetario y el incremento de los desastres naturales. El cambio climático es la tendencia que marcará y definirá el futuro de la Tierra y el destino de la sociedad humana.

En este contexto, el espacio amazónico, que contiene de 15 a 20 por ciento del agua dulce no contaminada del planeta y constituye la mayor reserva biológica del mundo, se convierte en un escenario estratégico de decisiones políticas, geopolíticas, económicas, sociales y culturales.

1.10. Teorías del Liderazgo

En el presente trabajo se acogen dos teorías: la teoría sociológica y la teoría innatista, que se ajustan al modelo y a los actores que intervienen en el PEA con enfoque de competencias, en cuyo proceso de mediación y transformación el discente adquiere el perfil de liderazgo. El modelo con el

soporte conceptual de las teorías de liderazgo asegura el desarrollado del PEA en forma sostenible condición natural a una cultura competitiva.

Teoría Sociológica

Douglas Marchand, (2004) recoge de Pinto Ferreira que “el liderazgo es un fenómeno indispensable en la vida del grupo, que es un agregado inmaterial, pero destinado a manifestarse y tener efecto en el mundo material. Aunque es inmaterial, por motivo de su naturaleza tiene que volverse perceptible en el mundo material y ser representado para tener capacidad de acción. Esta es una función esencial y general del liderazgo. La función del líder varía según el contenido intencional del grupo; el liderazgo no es, por consiguiente, un proceso de exploración, sino de ayuda y cooperación con otros, para que estos descubran claramente los objetivos que pretenden”, Douglas Marchand, concluye indicando que “Ahora la teoría del Campo Social establece que el liderazgo es una relación entre miembros de un grupo en el cual el líder adquiere prestigio a través de una participación activa y por la demostración de su competencia. Este es el líder social”.

Teoría Innatista

Siguiendo a Douglas Marchand (2004), “Interesante es la teoría Innatista (innatismo: doctrina filosófica que admite la existencia de ideas o principios independientes de la experiencia). Esta teoría está bastante difundida e inclusive aceptada por un significativo porcentaje de militares profesionales e historiadores y defiende la tesis de que los factores vinculados con la herencia, determinan la existencia del líder, minimizando, y hasta rechazando la influencia del medio ambiente”. “La característica del liderazgo es innata”. Sin embargo, Douglas continúa “Por otra parte, la teoría Sociológica, también muy aceptada y difundida en el ámbito militar, afirma que el líder viene siendo una función del ámbito social, emergiendo en determinada situación, cuando logra prestigio y aceptación para representar los ideales de la colectividad; es el líder emergente.

Conceptualmente, el liderazgo es la capacidad adquirida, ejercida para influir en los demás. No es ciertamente la influencia del poder, que supone la desigualdad entre quienes mandan y quienes obedecen. Es más bien la influencia entre quienes son y se sienten iguales. Los instrumentos del poder son reglas. La herramienta de los líderes es la persuasión. La persuasión se contagia a través de la razón o de la emoción, de las intuiciones compartidas o de las experiencias convividas. Las reglas del poder requieren autoridad y coerción. La persuasión del líder necesita principios y coherencia. Un poder sin autoridad es ilegítimo; sin coerción, es letra muerta. El liderazgo sin principios es perverso; sin coherencia, carece de integridad. El poder se basa en el castigo. El liderazgo descansa en el ejemplo. Siempre se ha dicho que la mejor manera de educar es con el ejemplo. Ocorre lo mismo con el liderazgo” (Luis Bustamante Belaunde, 2004).

El Liderazgo como función dentro de una organización, siguiendo a Douglas Marchand (2004), es un instrumento del grupo para lograr sus objetivos y sus habilidades personales son valoradas en la medida que le son útiles al grupo. Por lo tanto, el líder tiene que ser analizado en términos de función dentro del grupo o de la sociedad por ejercer mayor influencia en las actividades y en la organización de estas. Como el liderazgo está en función del grupo, es importante analizar no sólo las características de este, sino también el contexto en el que el grupo se desenvuelve, puesto que considera que estas características determinan quien se convertirá en el líder del grupo.

Se ha encontrado que un individuo que destaca como un líder en una organización constitucional no necesariamente destaca en una situación democrática, menos estructurada.

Dependiendo si la situación requiere acción rápida e inmediata o permite deliberación y planeación, los liderazgos pueden caer en personas diferentes. En síntesis, “el líder no es un producto de sus características, sino de sus relaciones funcionales como individuos específicos en una situación específica”. Aunque todavía se cree que hay líderes natos, partir del estudio del liderazgo dentro de la perspectiva se fundamenta en la posición de que se pueden crear líderes, con solo reforzar aquellas habilidades de liderazgo necesarias para una organización o situación específica.

Hay un sendero por desarrollar la construcción de hombres sobre su propia base, para crecer la persona y progresivamente en forma natural desarrollar sus bondades de líder constructivo, sobre la base de ser dueño de su interno, consciente de sus actos y a partir de ahí proyectarse constructivamente en forma natural al servicio de los demás (Fischman, D. 2000).

1.10.1. Primera Ley del Liderazgo.

Según Douglas Marchand (2004) de las 7 lecciones para alcanzar el liderazgo de éxito, en la segunda indica “El Carácter Importa”, señalando que las cualidades más destacables de los líderes son: La Honestidad, La visión de Futuro, la inspiración, la competencia. Esto produce la “Credibilidad”, que es lo primero: La Primera Ley Del Liderazgo: “Si no crees en el mensajero no creerás en el mensaje”. El primer paso de esta credibilidad es la claridad de los valores personales”.

1.10.2. Características de Un Líder

Para Fischman D, (2000), son características de la persona que quiere ser líder en el marco conceptual actual de organización son:

- a) Consciente de sus actos negativos y positivos.- La persona que quiere ser líder debe aprender a estar consciente, pues éste es un elemento clave para lograr el liderazgo personal, para lo cual trabaja su autoestima, creatividad, visión, equilibrio y capacidad de aprender.
- b) Servicio a los demás.- La persona que quiere ser líder debe aprender a desarrollar una comunicación efectiva, debe aprende a dirigir a otros y a entregar el poder; así como a trabajar en equipo y servir a sus seguidores. Tendrá la característica de ser servidor de los demás.

La característica de estar consciente, nos conduce a *la creatividad*. Nuestros pensamientos son escultores de la obra de nuestra vida. Cómo lo utilicemos depende sólo de nosotros mismos. El que quiere ser líder debe fijarse metas y para llegar a ellas debe de tomar riesgos calculados y encontrar nuevos caminos y alcanzar la cima más rápido que la competencia o el de su propio desafío, para lo cual debe estar dispuesto a romper sus hábitos, habrá de estar

abierto a nuevas posibilidades que le permita alcanzar su misión, y si este viaje es compartido con otros habrá sembrado consciencia de cómo hacer que las cosas ocurran y *“habrá cumplido el papel del líder como diseñador”*, quienes lo practican hallan profunda satisfacción de capacitar a otros y en formar parte de una organización capaz de producir resultados que interesan de veras a la gente (Senge P. 1998). Asimismo esta característica permite tener visión,, estar en equilibrio, brinda la capacidad de aprender, indicado por muchos autores.

La característica de servicio a los demás, *se trasluce en comunicación efectiva* inspirando confianza a otros para que se le unan en su viaje de modo que el liderazgo implique habilidades de influencia y comunicación. Esta característica es considerada como un área por Joseph O' Connor en su obra como liderar con PNL, según la cual, el líder no debe tener miedo de comunicarse públicamente, pues esta es la única forma en que podrá transmitir su visión de manera adecuada. La característica de servicio a los demás es la capacidad *de dirección delegando poderes*, así horizontaliza niveles de toma de decisiones, emergiendo nuevos líderes por resultados, generando nuevos espacios de confianza para los demás miembros de la organización, lo cual se traduce en más velocidad en la atención a las demandas de los clientes

La característica de servicio a los demás, a través de *trabajar en equipo y servir a sus seguidores*, considera la calidad total y la cultura de innovación que se basan en gerentes que tengan la capacidad de *trabajar en equipo*. Está demostrado que trabajar en equipo aumenta el desempeño de los empleados e incrementa su motivación. Trabajar en equipo implica adquirir una serie de habilidades, como manejo de reuniones, comunicación interpersonal, aprendizaje en equipo, manejo de conflictos, entre otras habilidades. Además trabajar en equipo significa valorar la diversidad de estilos de aprendizaje de las personas. En un equipo se desarrolla un producto de diferentes especialidades, cada miembro tiene funciones definidas, pero el lanzamiento del producto es responsabilidad de todos. En equipo, la productividad y la velocidad para lograr resultados se incrementa sustancialmente.

Para trabajar en equipos debemos tener una actitud de servicios con nuestros compañeros y no buscar culpables si algo no sale bien. Los equipos no

se forman de la noche a la mañana, sino se requieren años de paciente trabajo y tolerancia entre los miembros. Trabajar en equipo es cooperar. Es eliminar las barreras individualistas y deshacer los territorios.

1.11. Plan estratégico de desarrollo institucional de la Universidad Nacional de San Martín 2014-2021

1.11.1. Direccionamiento estratégico

Visión: “Al 2021, somos una universidad líder en la amazonia peruana, con calidad educativa al servicio de la sociedad”.

Misión: “Universidad dedicada a formar profesionales competitivos basados en la investigación científica, tecnológica y humanística, en proceso de acreditación, comprometida con el desarrollo sostenible y ambiental”.

1.11.2. Valores institucionales

- Compromiso ético

Es un convenio voluntario, individual y manifiesto de quien acepta guiar su conducta por valores éticos que fortalecen la condición humana en lo personal e institucional. Por tanto, invita a que cada persona tome la decisión de suscribirlo de manera libre, a partir del entendimiento y la voluntad, lo que supone una participación activa. Así, el compromiso ético alienta el ejercicio de la autonomía de los miembros de la Institución en todas las áreas de su actividad para asumir obligaciones morales en búsqueda del bien común.

- Verdad

Llamamos verdad a lo que se contrapone a lo imaginario o a lo irreal, y consideramos verdadero a lo fiable y falso a aquello de lo que no podemos afianzarnos. Es la adecuación, de ajuste entre lo que se piensa, acontece y se hace. La verdad es fundamental para el ser humano y es parte central en su convivencia entre sus semejantes. Sólo la verdad nos hace libres y merecedores de confianza y respeto.

- **Transparencia**

Es un valor de la democracia y es aplicado a la conducta humana, significa permitir que los demás entiendan claramente el mensaje que les estamos proporcionando y perciban un mensaje que exprese lo que realmente deseamos o sentimos. Ser transparente es ser claro, evidente, no expresarse con ambigüedad que permita la interpretación.

- **Respeto**

El respeto también es una forma de reconocimiento, de aprecio y de valoración de las cualidades de los demás, ya sea por sus conocimientos, experiencias o valor como personas. Está dirigido a generar un clima que apoye y valore el trabajo y estudio de las personas en la universidad.

- **Solidaridad**

Es un acto voluntario por el que nos apoyamos unos a otros para poder enfrentar la vida juntos, de un modo fraternal. Ser solidario es una actitud que debe brotar del corazón de las personas y no puede ser obligada por la fuerza de las leyes.

- **Honestidad**

Forma de vivir congruente entre lo que se piensa y la conducta que se observa hacia el prójimo, junto a la justicia, exige dar a cada quien lo es debido.

- **Justicia**

Es un nivel que se desea alcanzar y está vinculado estrictamente al valor del bien común. Incluye la justicia legal, la social y la internacional, así como también, la esfera individual de la justicia distributiva. La justicia le da a la sociedad un mecanismo que establece derechos y deberes en las instituciones básicas de la sociedad y de los individuos, lo cual define el reparto equitativo entre beneficios y cargas de la cooperación social.

- **Tolerancia.**

Es la aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y de opinión. Es la capacidad de saber escuchar y aceptar a los demás, valorando las

distintas formas de entender y posicionarse en la vida, siempre que no atenten contra los derechos fundamentales de la persona.

– **Responsabilidad social**

La responsabilidad social universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables.

– **Responsabilidad Ambiental**

Es la imputabilidad de una valoración positiva o negativa por el impacto ecológico de una decisión. Se refiere generalmente al daño causado a otras especies, a la naturaleza en su conjunto o a las futuras generaciones, por las acciones u omisiones de otro individuo o grupo.

1.11.3. Diagnóstico estratégico

– **Análisis Interno**

Se refiere a aquellos aspectos internos de la organización que se deben maximizar (fortalezas) o minimizar (debilidades) para hacer frente a los retos del entorno. Las fortalezas y debilidades tienen que ver con todos los sistemas internos de la organización, tales como titulaciones, recursos humanos, tecnología, recursos o gestión.

- **Fortalezas**

Son características favorables y controlables por la universidad, relacionadas a los aspectos de su estructura organizacional, sus procesos y sus recursos, que benefician ante las oportunidades y amenazas del ambiente.

- **Debilidades** Son características desfavorables, controlables por la universidad y relacionadas a los aspectos de su estructura, de sus procesos y sus recursos que no la benefician ante las oportunidades y amenazas del ambiente.

– **Análisis externo**

Tiene como objetivo identificar y prever los cambios del entorno que se

producen en términos de su realidad actual y comportamiento futuro. Esos cambios deben ser identificados en virtud de los efectos que puedan producir sobre la universidad, pudiendo ser favorables (oportunidades) o adversos (amenazas). Hay que prepararse para aprovechar las oportunidades y para debilitar las amenazas.

- **Oportunidades**

Son fuerzas ambientales incontrolables por la universidad que pueden favorecer su acción estratégica, que una vez reconocidas pueden ser aprovechadas satisfactoriamente mientras perduran.

- **Amenazas**

Son fuerzas ambientales incontrolables por la universidad, que crean obstáculos en su acción estratégica, pero que en su mayoría pueden ser evitadas o gestionadas si son reconocidas oportunamente. En aquellas situaciones en las cuales los objetivos vitales de la universidad son afectados y las amenazas no pueden ser evitadas, éstas tienen que ser enfrentadas y si es posible neutralizarlas, con el empleo de todos los recursos disponibles en la universidad.

- **Ejes estratégicos**

Son las líneas directrices que deben contribuir a acelerar la evolución de la organización en la dirección adecuada. Son aquellas áreas de actuación prioritarias de la organización que se consideran claves para el cumplimiento de la visión y misión. Son los caminos que marcan un conjunto de decisiones básicas futuras y elaboradas para el largo plazo. A partir de la visión y la misión enunciada se puede identificar y ratificar los ejes estratégicos.

El Plan Estratégico define cuatro grandes ejes estratégicos para el desarrollo futuro de la institución:

- **Eje de Calidad Educativa.**

La Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto, está orientada al aseguramiento continuo de la calidad e internacionalización para la formación profesional acorde al avance de la ciencia y tecnología con enfoque humanístico, en beneficio de la sociedad y el ambiente.

- **Eje de Investigación para el Desarrollo.**

La universidad lidera y crea conocimientos mediante la investigación científica y tecnológica, formalmente publicada para contribuir a mejorar la calidad de vida con enfoque social y ambiental.

- **Eje de extensión universitaria y proyección social**

La universidad establece vínculos con la sociedad y la empresa contribuyendo al desarrollo y crecimiento económico, social y ambiental; fomenta eventos culturales y artísticos realzando la identidad amazónica.

- **Eje de gestión institucional**

Se gestiona en base a la planificación estratégica y planes operativos, integrando con efectividad los procesos académicos y administrativos para el desarrollo institucional.

- **Lineamientos de política institucional**

Los lineamientos de política, son guías para ejecutar las estrategias, son las reglas de juego u orientaciones que rigen la actuación y delimitan las fronteras dentro de las cuales deberá desarrollarse una acción, encontrándose las siguientes:

- **Política de Calidad Educativa**

La universidad desarrolla un sistema de gestión de calidad universitaria, teniendo como base un modelo educativo, para la formación de profesionales competitivos, adaptados al cambio climático para disminuir la vulnerabilidad ambiental.

- Política de estímulo al mejoramiento continuo de la calidad.
- Política de Gestión Integral de la calidad ambiental.
- Política inversión sostenida en desarrollo del potencial humano docente.
- Política de apoyo a emprendimientos estudiantiles.
- Políticas de Investigación para el Desarrollo, la universidad fomenta la formación y el perfeccionamiento continuo de docentes, estudiantes y/o grupos de investigadores en proyectos de ciencia,

tecnología e innovación, articulados al desarrollo sustentable: agua, aire, suelo y biodiversidad.

- Política de estímulo para dedicar el tiempo a la investigación de docentes y estudiantes de forma multidisciplinaria.
- Política de conservación y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales y de la diversidad biológica.
- Política de incentivos para incrementar el número de titulados con tesis.
- Política de reinversión de fondos generados por investigación.
- Política de investigación conjunta con otras instituciones, tanto nacionales como internacionales.
- Política de investigar temas de interés regional.

- **Política de Extensión Universitaria y Proyección Social**

La universidad fortalece las relaciones con la comunidad, a través del intercambio de experiencias y saberes que permitan impulsar el desarrollo y fomento de la cultura, el arte, el deporte y previniendo la contaminación ambiental:

- Política de fortalecimiento de la extensión universitaria y proyección social con enfoque multidisciplinario.
- Política de relación interactiva con los distintos actores sociales.
- Política de adopción de buenas prácticas e iniciativas de responsabilidad ambiental.

- **Política de Gestión Institucional**

La universidad se gestiona por procesos que conllevan al logro de resultados, en el aspecto académico y administrativo para el aseguramiento continuo.

- Política de integración de la Comunidad Universitaria.
- Política de compromiso social y regional de la UNSM-T.
- Política de manejo sano y balanceado de la economía
- Política de sustentabilidad económica.
- Políticas sobre el cuidado del ambiente en los diferentes planes de gestión.

- Política de fortalecimiento de la imagen institucional.
- Política de transparencia en el uso y manejo de recursos universitarios.
- Política priorizar y buscar nuevas fuentes de financiamiento en el exterior.
- Políticas de inversión en la modernización, tecnificación de la gestión universitaria, que agilice los procesos, que mejore la calidad y disminuya los costos.
- Política de ubicar al personal docente y/o administrativo en base a sus competencias en el puesto de trabajo.

1.11.4. Objetivos estratégicos y específicos

Son declaraciones que describen la naturaleza, el alcance, el estilo, los ideales y sueños de una organización para el mediano y largo plazo. En conjunto figuran una definición operativa de la visión y la misión, cuyo logro nos permite saber si la hemos alcanzado. Son los blancos o situaciones concretas que se pretenden alcanzar.

Consisten en lo que queremos alcanzar, se entienden como los propósitos macro que pretende lograr el equipo directivo de la universidad en el período para el cual ha formulado su plan estratégico y bajo los cuales en adelante alineará y desplegará los planes operativos, procesos y demás actividades conducentes a mejorar o potenciar la organización, de manera que logre su crecimiento o sostenibilidad en el mercado de la educación superior.

Se consideran los siguientes objetivos:

Objetivo estratégico N° 1

Formar académicos competitivos y líderes, que respondan a las demandas globales, con ética y responsabilidad social y ambiental, mediante el logro de los siguientes objetivos específicos.

Objetivos específicos:

- Elaborar el modelo educativo basado en competencias acorde a las necesidades socio-productivas regional y global.

- Garantizar que el currículo proporcione una sólida base, científica, humanística y tecnológica con responsabilidad social y ambiental.
- Asegurar que la selección del estudiante cumpla con el perfil del ingresante según carrera profesional.
- Garantizar que el proceso de incorporación e integración de los estudiantes sea efectivo.
- Vincular la investigación, extensión universitaria y proyección social con los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Diseñar, implementar y valorar la eficacia del sistema de evaluación del aprendizaje.
- Asegurar que la coordinación entre las áreas académicas y administrativas que interviene en la gestión de la carrera profesional sea eficiente.
- Fortalecer las capacidades de la plana docentes en las diferentes carreras profesionales.
- Evaluación del sistema automatizado de seguimiento al egresado cuyos resultados permitan la actualización y mejora del currículo.
- Promover redes con la comunidad académica internacional.

Objetivo estratégico N°2

Gerenciar la calidad en la investigación, desarrollo, innovación y emprendimientos, sostenibles y sustentables, que responda a las demandas globales para contribuir a la mejora de calidad de vida de la sociedad, a través de los siguientes objetivos específicos:

Objetivos específicos:

- Fomentar la investigación, innovación y emprendimiento.
- Articular la investigación con los intereses del sector público, privado y población involucrada dentro de ello el cuidado y recuperación del ambiente.
- Fomentar la patente de la producción intelectual de los estudiantes y docentes.

Objetivo estratégico N° 3

Diseñar e implementar el Sistema de Gestión de la Extensión universitaria y Proyección social que responda a la demanda social, económica y ambiental.

Objetivos específicos:

- Establecer las políticas, normas y procedimientos de la extensión universitaria y proyección social.
- Lograr la interacción e integración: universidad – sociedad – empresa a nivel regional y nacional.
- Fomentar la participación de los estudiantes y docentes en las actividades de extensión universitaria y proyección social.

d). Objetivo estratégico N°4

Fortalecer la gestión estratégica integrada y efectiva para el desarrollo institucional y contribuir con el cuidado del ambiente y el bienestar de la comunidad universitaria.

Objetivos específicos:

- Implementar y mantenerlas aulas y laboratorios con tecnologías que requieran los procesos de enseñanza– aprendizaje e investigación.
- Implementar las oficinas administrativas con tecnologías necesarias para la reformulación de procesos que requieran las actividades de gestión estratégica, académicas y de bienestar universitario.
- Ampliar la cobertura y calidad de los servicios de bienestar universitario.
- Lograr con enfoque sistémico y de calidad la Implementación del plan estratégico institucional.
- Lograr que las unidades académicas y administrativas formulen su plan operativo y presupuesto bajo el enfoque por resultados en forma participativa.
- Lograr que las Unidades Académicas y administrativas cuenten con sus respectivos documentos de gestión complementarios.
- Fomentar la eficacia de la inversión en las facultades.

- Crear y potenciar los centros de producción por facultades.
- Fortalecer la gestión administrativa de las facultades.
- Fortalecer la utilización de recursos económicos y financieros.
- Fortalecer la cultura organizacional, la información y comunicación, la motivación e incentivo de la comunidad universitaria,
- Fortalecer las actitudes al cuidado del ambiente de la comunidad universitaria.

CAPITULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

Este presente capítulo incluyó: población, muestra, metodología.

2.1. Población

La población o universo de estudio estuvo constituida por actores de las dieciocho carreras profesionales que ofrece la Universidad Nacional de San Martín-T, en el ámbito de su jurisdicción.

2.2. Muestra

Como muestra fueron considerados 667 actores, distribuidos de la de la siguiente manera: ocho decanos, 12 Jefes de Departamento Académico, 108 docentes, 360 alumnos, 70 egresados, 19 trabajadores administrativos, 54 miembros de la sociedad civil, 36 docentes en aula. Indicados en el Tabla 2.1

2.3. Metodología

La presente investigación se desarrolla en el marco y rigurosidad de la metodología científica, orientada a descubrir las formas didáctico-pedagógicas que se desarrolla en el proceso enseñanza aprendizaje-PEA de la Universidad Nacional de San Martín-UNSM-T al 2014, observando sus conexiones internas y

externas (Ramón Ruíz, L. 2006), contribuyentes de conocimientos en la formación profesional de los educandos, llegando a entenderla e interpretarla con rigor racional el problema que se estudia y proponer se le trascienda a través de una propuesta de un modelo didáctico con enfoque de competencias. Desde esta perspectiva el enfoque de investigación es cualitativo.

Tabla 2.1: Actores Involucrados en el PEA/UNSM-T.

Facultad	Decano	J. Dpto.	Docente	Alumnos	Egresados	P. Adm	Soc.C,	Aula	Total
FCE	1	2	24	80	20	4	12	8	151
Directivo	1	2							3
Administrac.			6	20	5	1	3	2	37
Contab			6	20	5	1	3	2	37
Economía			6	20	5	1	3	2	37
Turismo			6	20	5	1	3	2	37
FIC-A	1	2	12	40	10	2	6	4	77
Directivos	1	2							3
Ing. Civil			6	20	5	1	3	2	37
Arquitectu.			6	20	5	1	3	2	37
FCA	1	2	12	40	5	2	6	4	72
Directivos	1	2							3
Agronomía			6	20	5	1	3	2	37
Veterinaria			6	20	0	1	3	2	32
FIAI	1	1	6	20	5	2	3	2	40
Directivos	1	1							2
Ing. Agrolnd			6	20	5	2	3	2	38
FCS	1	1	12	40	10	2	6	4	76
Directivos	1	1							3
Obstetricia			6	20	5	1	3	2	37
Enfermería			6	20	5	1	3	2	37
F. Medicina	1	1	6	20	0	1	3	2	34
Directivos	1	1							2
Medicina			6	20	0	1	3	2	32
FEH	1	2	12	40	10	2	6	4	77
Directivos	1	2							3
Educación			6	20	5	1	3	2	37
Idiomas			6	20	5	1	3	2	37
FECO-S	1	1	12	40	10	2	6	4	76
Directivos	1	1							2
Ecología			6	20	5	1	3	2	37
Sanitaria			6	20	5	1	3	2	37
Filial Rioja			6	20	0	1	3	2	32
Filial Juanjui			6	20	0	1	3	2	32
Total	8	12	108	360	70	19	54	36	667

Fuente: Elaboración propia.

2.3.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación queda establecido por los siguientes criterios: (i) según la intervención del investigador el estudio es **Observacional**, porque los datos reflejan la evolución natural de los eventos, ajena a la voluntad del investigador; (ii) según el número de ocasiones en que se mide las variables de estudio es **Transversal**, porque todas las variables son medidas en una sola ocasión; y (iii) por el número de variables de interés el estudio es **Analítico**, porque utiliza el análisis estadístico bivariado y porque plantea y pone a prueba hipótesis (Supo, J. 2012).

De acuerdo al ámbito de origen se trata de una **investigación educativa propositiva**, porque se pretende proponer un Modelo Didáctico con fundamento de rigor científico, epistemológico, metodológico y teórico; que a su vez cumpla el rol de generar, reproducir y difundir conocimientos (Muñoz, C. 1998) en la formación profesional de los educandos con énfasis en el logro de la Visión de la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto.

2.3.2. Nivel de investigación

La presente investigación es **Descriptiva**, porque describe fenómenos sociales en determinada circunstancia temporal y geográfica. Se describen frecuencias y promedios, hasta llegar a estimar parámetros para conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través del abordaje de las actividades, objetos, procesos y personas. También es un estudio **Aplicativo**, porque plantea resolver problemas mediante la intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje en su ámbito de estudio.

2.3.3. Diseño de investigación

El diseño de investigación es la estructura u organización esquematizada que adopta el investigador con el propósito de relacionar y controlar las variables de estudio (Esquivel, J. 2007). En la presente investigación se recurre al diseño **descriptivo comparativo**, porque el objetivo es identificar las diferencias y semejanzas con respecto a una variable, a efecto de comparar las características de dos o más grupos. Es decir, consiste en la recolección información relevante

en varias muestras con respecto a un mismo fenómeno y luego comparar los datos recogidos (Vara, A. 2012).

Se trata entonces de una investigación **no experimental transversal descriptivo-comparativa**, derivada de su naturaleza configurada como investigación científica educativa, de enfoque cualitativo y descriptivo. Concordante a la clasificación de las investigaciones: Experimentales y no Experimentales. (Hernández y otros, indicado en IESPP CREA, 2012).

El diseño que la investigación se presenta en el siguiente esquema:

$$\begin{array}{l}
 M_1 \text{ _____ } O_1 \quad O_i \neq O_j \\
 M_2 \text{ _____ } O_2 \quad i, j = 1, n \\
 M_3 \text{ _____ } O_3 \quad i \neq j \\
 \dots\dots\dots \\
 M_m \text{ _____ } O_n
 \end{array}$$

Donde: $M_1 - M_n$: muestras según carreras profesionales
 $O_1 - O_n$: Observaciones según variables.

Las muestras del diseño (M) corresponden a las 18 carreras profesionales de la Universidad y las observaciones (O) son los resultados de la aplicación de los instrumentos de investigación, respecto a las variables, cuya Operacionalización se puede observar en el Anexo 1.

2.3.4. La unidad de análisis, fuentes, técnicas e instrumentos de investigación.

Las unidades de análisis.

Las unidades de análisis de la presente investigación están constituidas por las carreras profesionales de las diversas Facultades de la Universidad Nacional de San Martín.

Fuentes. Las fuentes utilizadas en la presente investigación, fueron primarias y secundarias:

a). **Fuentes primarias:** constituidas por: los decanos de cada facultad; los jefes de departamento académico en la que están aglutinadas las carreras profesionales de la facultad; docentes; estudiantes; personal administrativo, egresados de las carreras profesionales y miembros de la sociedad civil.

Asimismo, están comprendidos los documentos básicos como: planes de estudio, sílabos, planes de trabajo, resoluciones, entre otros.

b). **Fuentes secundarias:** constituidas por la bibliografía sobre investigación científica, pedagogía, didáctica, modelos con enfoque metodológico, revistas especializadas, artículos científicos y tesis referidos al tema de estudio.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos. Los instrumentos que se aplicaron son los siguientes:

a). **Observación directa:** La observación directa y sistemática del comportamiento constituye en muchos casos el método de medición más adecuado. Utilizando como instrumentos un formulario mediante el cual el investigador escoge la conducta que le interesa y elabora un procedimiento sistemático para identificarla, clasificarla y registrarla en una situación natural o preparada.

b). **Entrevista Semiestructurada:** Tiene como objetivo recolectar datos específicos a profundidad para el diagnóstico, mediante una acción dialogada entre el investigador y el entrevistado, utilizando una guía de entrevista semi-estructurada con interrogantes que responden a indicadores de variables que permite conocer la realidad de la unidad de análisis, a través de la respuesta del entrevistado.

c). **Encuesta:** Tiene como objetivo recolectar datos específicos para el diagnóstico, utilizando un cuestionario con interrogantes que respondan a indicadores de las variables que permite conocer la realidad de la unidad de análisis, a través de la fuente en este caso el encuestado.

- d). **Análisis documentario:** Permite obtener información de normativas, reglamentos entre otros documentos relacionados con el proceso en cuestión; utilizando una guía de recojo de información documental.

2.3.5. Procedimiento y análisis de datos

Procesamiento de datos

El procesamiento de los datos recogidos mediante las entrevistas se ha sistematizado para el análisis correspondiente, utilizando el software estadístico SPSS versión 22 para el análisis de las variables estudiadas. La presentación de datos se hizo mediante formatos de cuadros en términos absolutos y porcentuales, así como gráficos de columnas y de barras ciento por ciento apiladas.

Análisis e interpretación de datos

El análisis e interpretación se realizó a luz de los datos procesados aplicando medidas de dispersión según el programa empleado en base a los objetivos e hipótesis propuestos en esta investigación.

CAPITULO III: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y PROPUESTA

En este capítulo se presenta los resultados desde dos puntos de vista: el primero comprendió el análisis y caracterización del proceso enseñanza aprendizaje actual de la Universidad Nacional de San Martín, en sus tres dimensiones: planificación, ejecución y evaluación; en el segundo punto de vista se abordó el análisis y caracterización de los logros de la visión actual de la UNSM-T, en sus dimensiones: institución amazónica, acreditación y liderazgo. La discusión se centró en el primer punto de vista y la propuesta del modelo didáctico tendrá en cuenta el diagnóstico de los dos puntos de vista analizados.

3.1. Resultados

El análisis de los resultados se efectúa a partir de los indicadores consignados en la Operacionalización (Anexo1) y los correspondientes instrumentos.

3.1.1 Análisis y caracterización del Proceso Enseñanza Aprendizaje actual de la UNSM-T

La caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) de la UNSM-T, se configura en el propio desarrollo de la gestión educativa a través de la Planificación, Ejecución y Evaluación del PEA; demandando que cada uno de

estos componentes desarrollen sus procesos en forma eficiente, con equidad y transparencia, para alcanzar un PEA de éxito (Vásquez, E. 2009). Es por ello que los resultados que arroja la investigación permiten describir y explicar las características actuales de este proceso en la UNSM-T., el mismo que se detalla a continuación:

a) Planificación del Proceso Enseñanza Aprendizaje

En el presente estudio se considera como instrumentos de la planificación del PEA: al sílabo; plan de clase y materiales de apoyo, con sus respectivos indicadores; los cuales ameritan ser apreciados en su estructura y contenido para conocer el diagnóstico situacional.

Para el caso de los **sílabos**, se cuentan con el análisis documental y con los siguientes indicadores: claridad de sus objetivos o competencias, adecuación a una estructura dada, nivel de respuesta al perfil del egresado y el nivel de actualización bibliográfica.

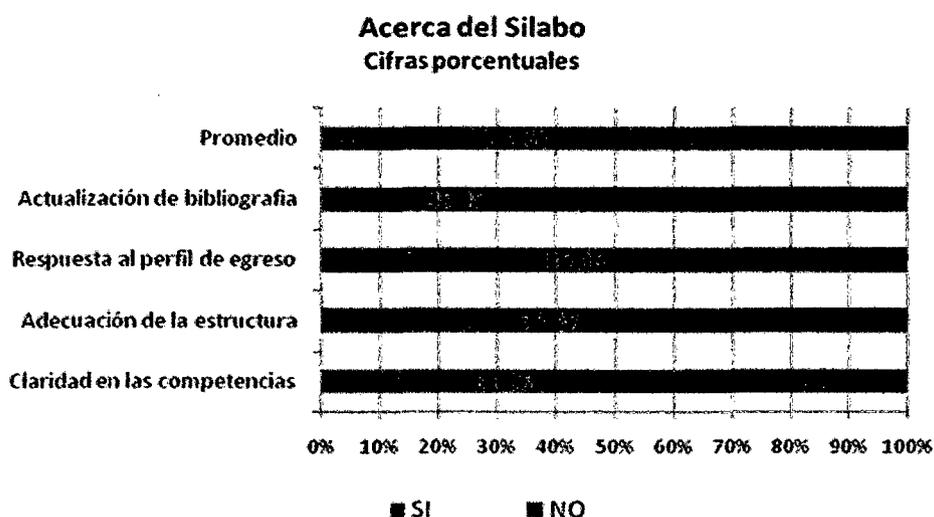


Figura 3.1: Análisis documental, sílabos UNSM-T-2014.
Fuente: Análisis documentario (3 sílabos por carrera).

En promedio, 67.71% muestra una apreciación favorable frente al 32.29% que considera al silabo en condiciones desfavorables. Profundizando el análisis según indicadores, se aprecia que la mayoría indica que el silabo “responde al perfil” (86.36%), seguido del 77.27% que están “adecuados a la estructura” del

silabo y con 61.36% que muestra “claridad en las competencia”, resultando el indicador más preocupante la “actualización de bibliografía” con apenas el 45.45% (Figura 3.1).

Entre los aspectos desfavorables del indicador “actualización de bibliografía” destacan: bibliografía no actualizada, que lo presentan siete carreras, seguido de “escasa bibliografía” que lo presentan tres carreras. En cuanto a “claridad de las competencias” destacan como aspectos desfavorables los siguientes: objetivos no alineados a la sumilla, seguido de que “se trabaja por objetivos y no por competencias”.

Con referencia al **Plan de clases**, se ha indagado sobre lo concerniente al indicador “Coherencia entre los objetivos, contenidos, métodos e instrumentos de evaluación”, teniendo con fuente la encuesta a estudiantes y encuesta a docentes, encontrando que en promedio sólo el 46.4% de docentes y estudiantes consideran que existe coherencia entre dichos elementos del plan de clases; el 50.8% considera que existe una coherencia parcial y el 2.8% encuentra que no hay coherencia alguna. La respuesta para la alternativa “Sí” proveniente de los docentes es 1.9 puntos porcentuales superior al que ofrecen los estudiantes (Figura 3.2).

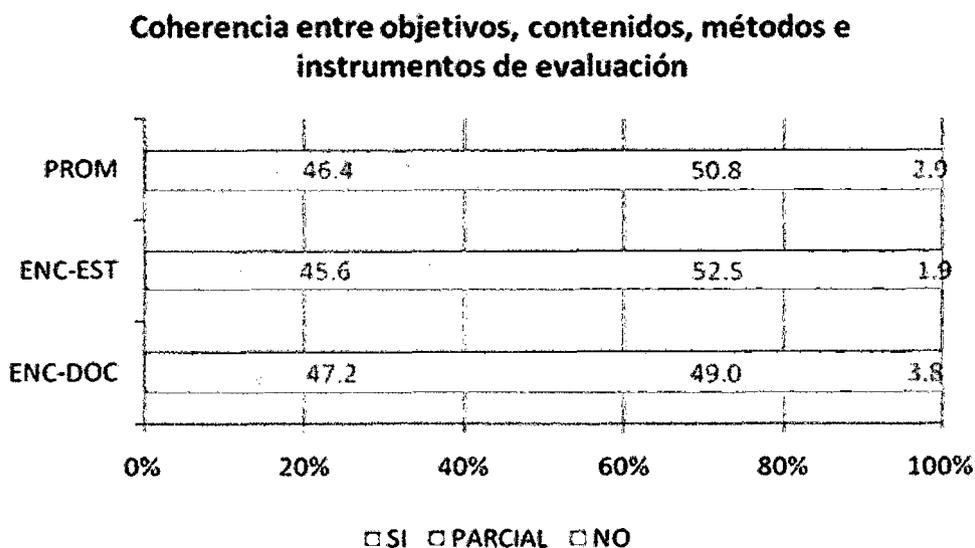


Figura 3.2: Coherencia de los elementos del Plan de clases
Fuente: Encuesta a docentes y encuesta a estudiantes

El análisis por facultades, evidencia que según los Docentes destaca la FICA con 7.5% para la alternativa "Si"; para "Parcialmente" destaca la FCE con 15.1%, seguido por FCA y FCS ambos con 7.5%. (Anexo 17).

Desde el punto de vista de los Estudiantes, la alternativa "Si" es calificada con 7.5% para la FCA y FCS, seguido de "Parcialmente" con 8.1% para FECOL y 9.4% para FIAI. (Anexo 17).

En cuanto al **Material de apoyo** se ha indagado sobre el indicador "Nivel de uso de material de apoyo" para el aprendizaje, a partir de la fuente observación en aula, encontrándose que destaca el uso "Restringido" con 57.6%, seguido por 39.4% de uso "Intensivo" y el 3.0% de uso "Escaso" del material de apoyo para el aprendizaje. (Figura 3.3).

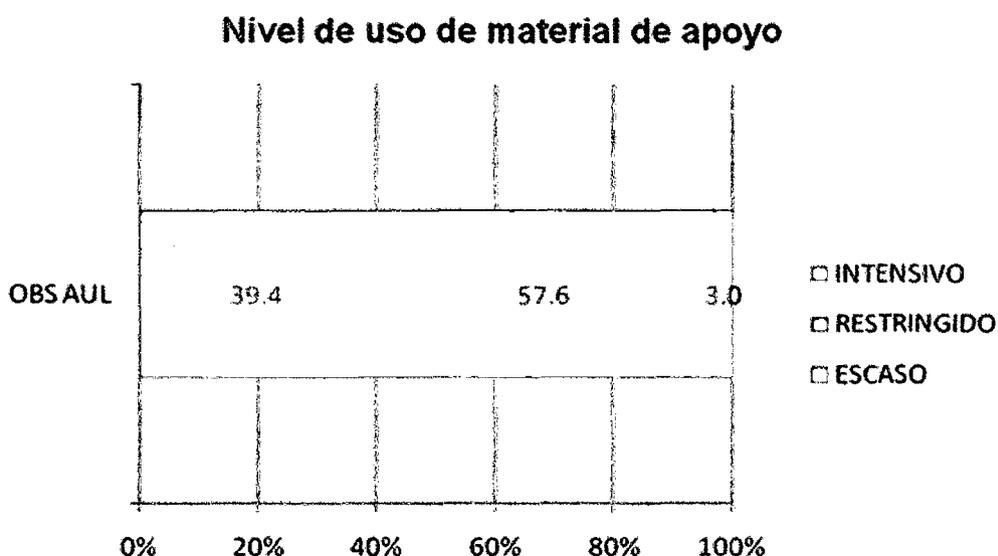


Figura 3.3 Nivel de uso del Material de apoyo
Fuente: Observación en aula UNSM-T – 2014.

b) Ejecución del PEA.

Constituyen elementos de la ejecución del PEA: La relación docente alumnos y la infraestructura y equipamiento, con sus respectivos indicadores, habiendo contado con las siguientes fuentes: Observación en aula; encuesta a docentes y encuesta a estudiantes.

En lo concerniente a **relación docente – alumno**, en términos generales y a partir de la encuesta a docentes se tiene que: el 64.2% considera que la relación docente-alumno en aula es “Llevadera”, en tanto que el 35.8% lo considera “Excelente”. Discriminando según género para el 54.7% de varones es “Llevadera” y para el 22.6% es “Excelente”; contrariamente para el 9.4% de mujeres es “Llevadera” y solo para el 13.2% de mujeres es “Excelente”, tal como se puede apreciar en el Tabla 3.1.

Tabla 3.1. Relación docente-alumno en aula versus Género.

			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Relación docente- alumno en aula.	Excelente	Recuento	12	7	19
		% del total	22,6%	13,2%	35,8%
	Llevadera	Recuento	29	5	34
		% del total	54,7%	9,4%	64,2%
Total		Recuento	41	12	53
		% del total	77,4%	22,6%	100,0%

Fuente: Encuesta docentes UNSM-T – 2014.

En cuanto a la **relación docente - alumno en aula**, el promedio de las tres fuentes de información indica que el 42.6% corresponde a “Excelente” y el 55.5% corresponde a “Llevadera”; sin embargo, en opinión de los estudiantes el 78.1% indica que la relación es “Llevadera”, en tanto que solamente el 16.3% lo considera “Excelente”.

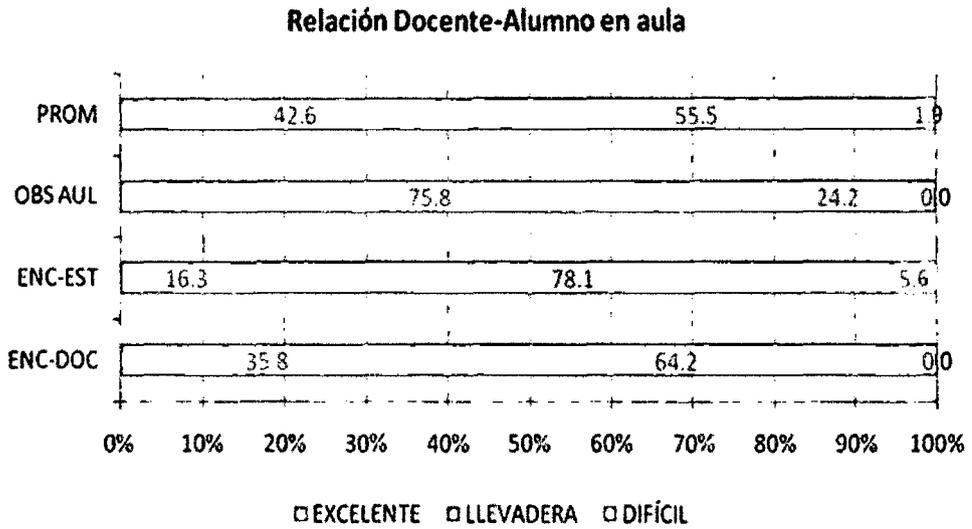


Figura 3.4: Relación docente alumno en aula UNSM-T – 2014.
Fuente: Observación en aula, encuesta a docentes y estudiantes.

Por su parte, la observación en aula destaca el calificativo de “Excelente” con 75.8%, lo cual contrasta abiertamente tanto con la percepción de los estudiantes (16.3%), como con la percepción de los docentes (35.8%), lo que se puede apreciar en el Figura 3.4.

A nivel de facultades y desde el punto de vista de los Docentes, la alternativa “Llevadera” destaca con 13.2% para FCE, seguido por 9.4% para FECOL, FICA Y FCS; seguido por 7.5% para FCA y FIAI (Anexo 17). Desde el punto de vista de los Estudiantes la alternativa “Llevadera” a nivel de escuelas destaca con 6.3% para Contabilidad (Anexo 17).

Con respecto a la **empatía entre docentes y entre estudiantes**, se tiene que el promedio para las tres fuentes es de 53% para la alternativa favorable “Si”, y 44.7% para la alternativa desfavorable “No”. Sin embargo, según la Observación en aula, el 60.6% refiere “Si”, aludiendo a que existe “empatía”, en tanto que el calificativo que otorgan los docentes es 7.2 puntos porcentuales superior al que otorgan los estudiantes (Figura 3.5).

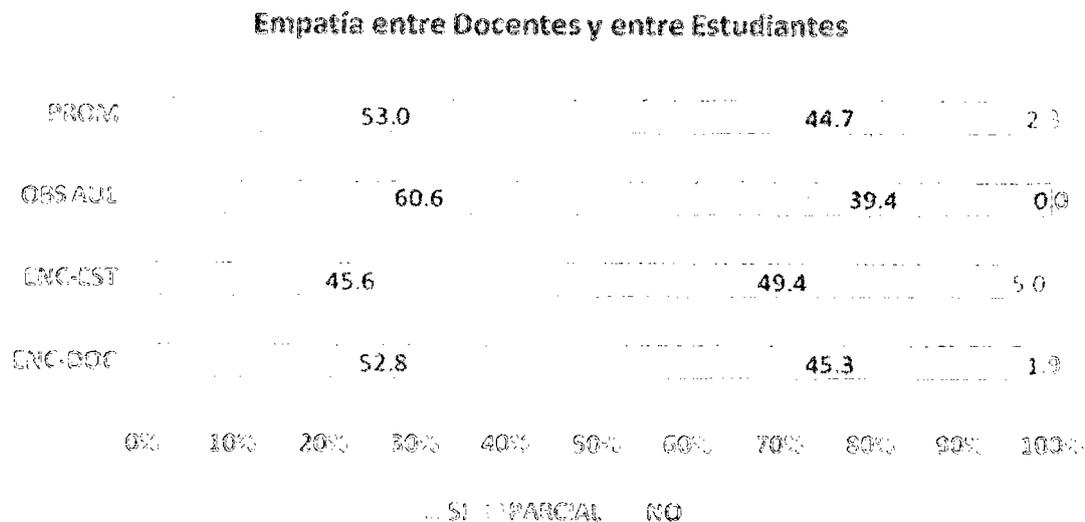


Figura 3.5 Empatía entre docente y entre estudiantes UNSM-T – 2014.
Fuente: Observación en aula, encuesta a docentes y estudiantes.

En opinión de los docentes existe buena relación empática entre ellos mismos (52.8%); mas, en el análisis según escuelas sobresale la alternativa “Si” con 5.7% para Idiomas, Agroindustrial; en tanto que la alternativa “Parcial”, en referencia a una empatía media, destaca con 5.7% para la escuela de Economía.

En opinión de los Estudiantes destaca la alternativa “Parcial” con 49.4%, y a nivel de facultades sobresale la FICA con 8.1%, seguido de FIAI y FECOL, ambas con 7.5%, evidenciando una falta de empatía.

Respecto a la “Satisfacción del estudiante por los conocimientos adquiridos”, en términos generales se tiene que el 34% refiere “Satisfactorio”, el 39.6% “Indiferente” y el 26.4% indica “Insatisfactoria”. Sobresale el nivel desatisfacción con 69.7% que proviene de la Observación en aula, seguido de 34% que proviene de encuesta de estudiantes y 2.5% que proviene de la encuesta a docentes. Llama la atención el 83.1% de “Indiferencia” que indican los estudiantes, frente al 2.5% de satisfacción y 14.4% que manifiestan abiertamente su insatisfacción.

A nivel de las carreras, destaca el nivel de Insatisfacción con el 40% para Ing. Ambiental, indican satisfacción con 30% para Medicina, Economía y Sanitaria y con 20% para Contabilidad y Arquitectura. (Figura 3.6).

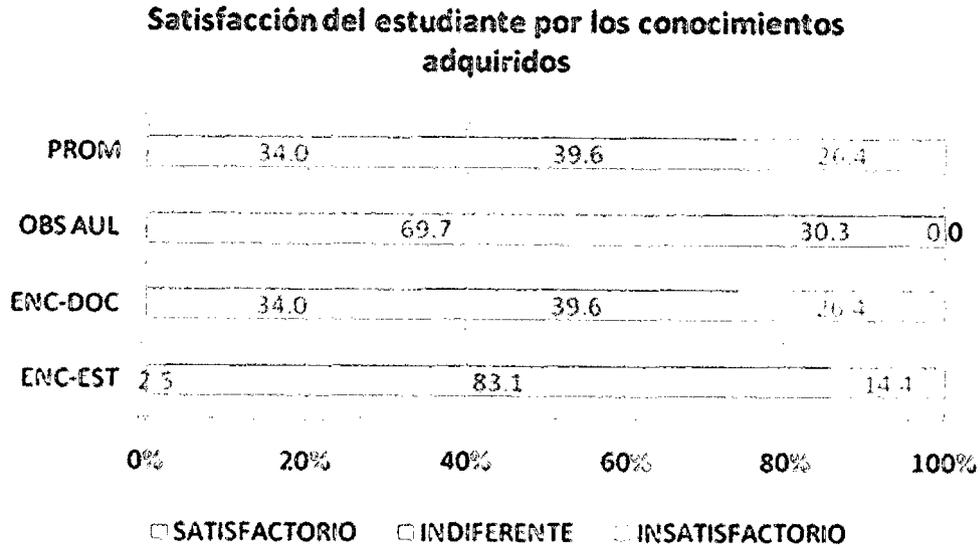


Figura 3.6 Satisfacción del estudiante por los conocimientos adquiridos UNSM-T – 2014.
Fuente: Observación en aula, encuesta a docentes y estudiantes.

Sobre el nivel de **Aceptación de las estrategias utilizadas en el PEA**, sólo el 19.4% de estudiantes lo considera “Aceptable”, predominando la alternativa “Con restricciones” que es valorado con 72.5%, frente al 8.1% de estudiantes que lo consideran abiertamente “inaceptable” (Figura 3.7).

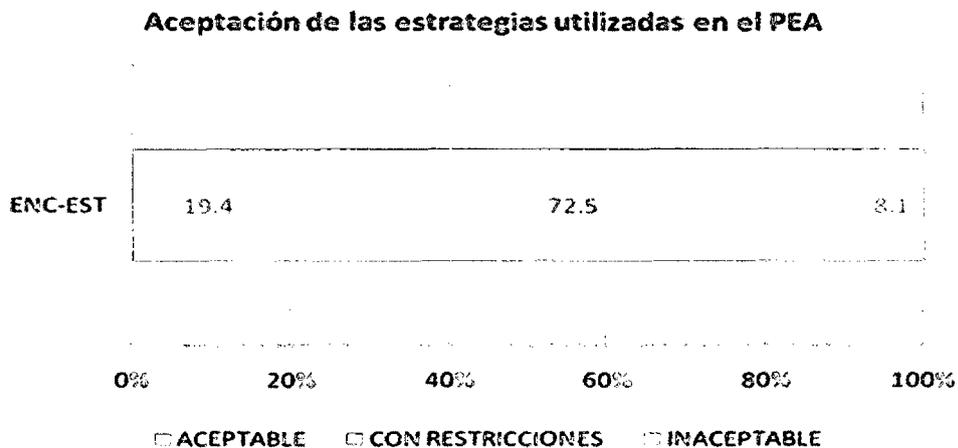


Figura 3.7 Aceptación de estrategias utilizadas en el PEA - UNSM-T – 2014.
Fuente: encuesta a estudiantes.

Analizando a nivel de escuela profesional y de acuerdo a la opinión de los Estudiantes, la alternativa “Aceptable” con 3.1% corresponde a Enfermería y Medicina, seguido de 2.5% para Idiomas y Contabilidad. La alternativa “Con

restricciones” con 6.3% para Contabilidad y Civil; con 5.6% para Sanitaria y Agroindustrial, y con 5.0% para Turismo, Veterinaria y Obstetricia. (Anexo 17).

En lo concerniente a **Infraestructura y Equipamiento**, se ha indagado sobre las “Características del mobiliario para el aprendizaje”, a partir de encuesta aplicada a docentes obteniéndose que el 37.7% considera que “Si” favorece el aprendizaje, mientras que para el 52.8% que lo hace “Parcialmente” y el 9.4% abiertamente manifiesta que no favorece. (Figura 3.8)

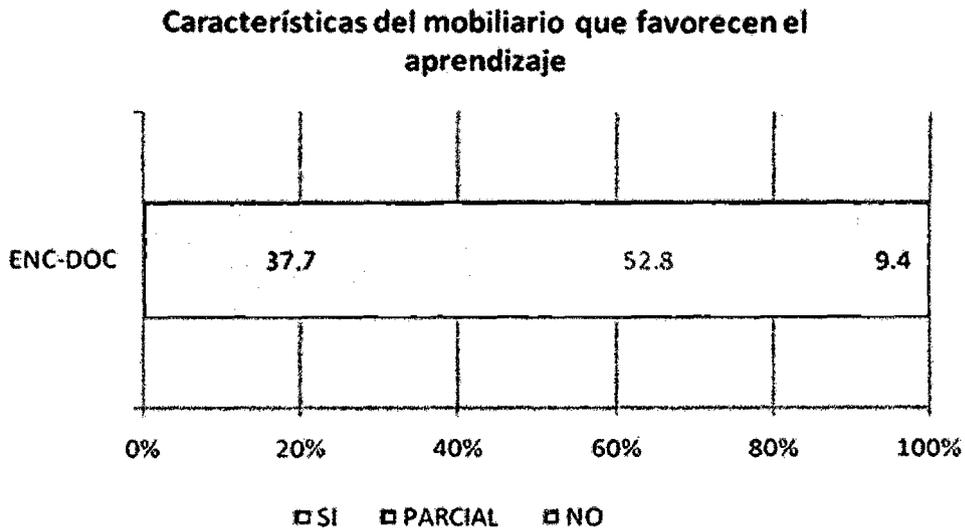


Figura 3.8 Características de mobiliario que favorecen al aprendizaje- UNSM-T 2014.
Fuente: Encuesta a docentes.

En cuanto a las Características de los accesorios para el aprendizaje, el 60.4% de los docentes opina que “Si” favorecen el aprendizaje, en tanto que el 37.7% que lo hace “Parcialmente”. (Figura 3.9)

Características de los accesorios que favorecen el aprendizaje

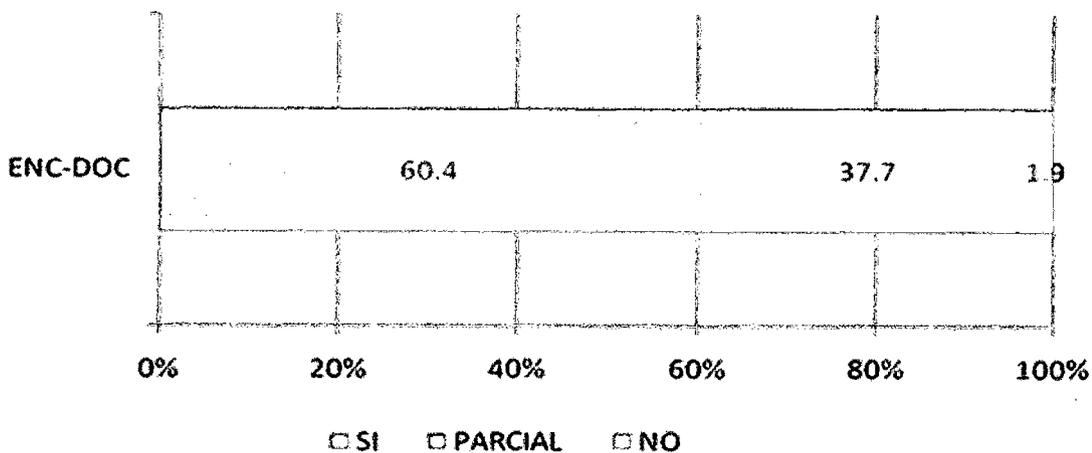


Figura 3.9 Características de los accesorios que favorecen al aprendizaje- UNSM-T 2014.
Fuente: Encuesta a docentes.

En el análisis según facultades, destaca la alternativa “Si” con 60.4%, al interior del cual sobresalen 13.2% FCE, con 11.3% FCA y con 9.4% FECOL y FCS; en la alternativa “Parcialmente” sobresale FICA con 9.4%. (Anexo 17).

c) Evaluación del PEA

En este aspecto se ha considerado Técnicas y procedimientos, y el conocimiento de los Instrumentos. En lo concerniente a las **Técnicas y procedimientos** se ha indagado sobre los “Criterios de evaluación” a partir de análisis documental (Reglamento y sílabo) y “Tipos de orientación para el estudiante”, a partir de Guía de observación y Encuesta a estudiantes.

En cuanto a **criterios de evaluación** se ha observado que los sílabos responden a las normas establecidas, mas no se detallan los criterios específicos para la evaluación.

En cuanto a la **orientación para estudiantes**, se ha detectado que en términos generales predomina el calificativo “parcial” con 54.9%, seguido de 40.7% para la alternativa “Si”, quedando solamente 4.4% para la alternativa “No”.

Considerando la información procedente de la guía de observación sobresale la alternativa “Parcial” con 62,4%, al igual que la procedente de la

encuesta de estudiantes, en la que también destaca la alternativa "Parcial" con 67,4%. (Figura 3.10)

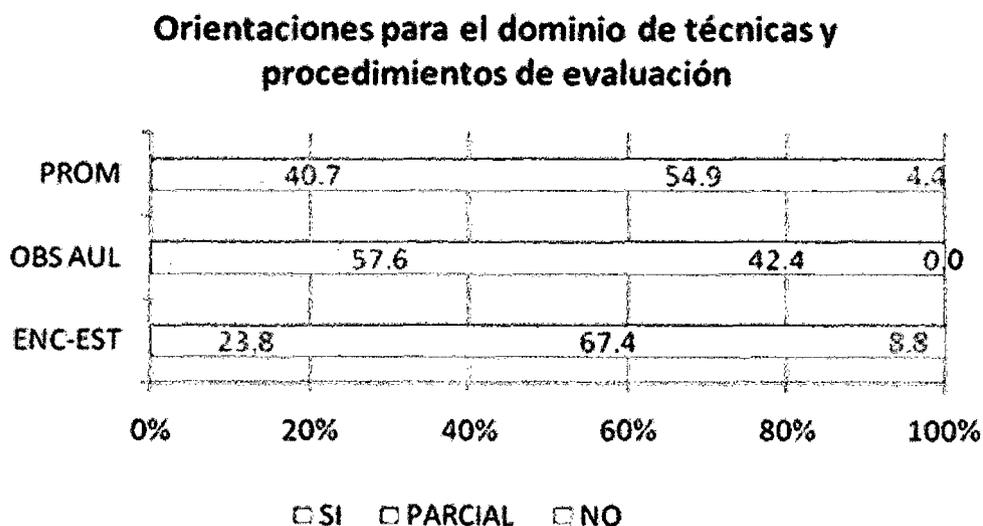


Figura 3.10 Orientaciones para el dominio de técnicas y procedimientos de evaluación
Fuente: Encuesta a estudiantes y observación en aula.

En opinión de los estudiantes, predomina la alternativa "Parcial" con 67.5%, al interior del cual según escuelas profesionales destacan con 5.6% Contabilidad y Sistemas; con 5.0% Turismo, Obstetricia y Medicina; con 3.8% Ambiental, Agronomía, Veterinaria y Agroindustrial; en segundo lugar se encuentra la alternativa "Si" destacando con 2.5% Civil, Idiomas y Agroindustrial.

Con respecto a los **Instrumentos**, se ha indagado sobre los "Instrumentos utilizados" contando como fuente: Guía de observación y Encuesta de estudiantes (Anexos 2 y 3); el "Nivel de efectividad de la evaluación", a partir del análisis de las actas de evaluación; y "Labor tutorial" a partir de la encuesta de estudiantes (Anexo 16 Notas promedio por carreras).

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados, se tiene que en promedio el 59.6% refiere la alternativa "Si", en alusión a que los estudiantes están familiarizados con dichos instrumentos, el 35.4% refiere "Parcialmente" y el 5% refiere que "No" está familiarizado. En la información procedente de observación en aula se aprecia que sobresale ampliamente con el 84.8% favorable para la alternativa "Si", con 15,2% restante para la alternativa "parcial"; en tanto que la observación procedente de encuesta de estudiantes indica el

predominio de la alternativa "Parcial" con 55,6%, dejando el 34,4% para la alternativa "Si" y finalmente el 10% para la alternativa "No". (Figura 3.11)

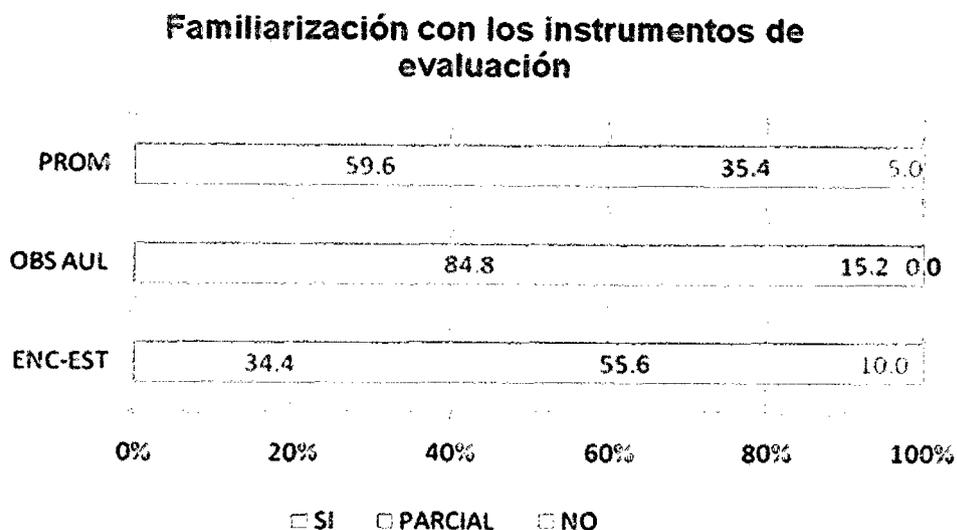


Figura 3.11 Familiarización con los instrumentos de evaluación
Fuente: Encuesta a estudiantes y observación en aula.

Si bien en opinión de los estudiantes predomina la alternativa "Parcial" con 55.6%, al interior de esta información y analizando según facultades destacan con 11.9% FCE, con 8.8% FIAI, con 6.3% FECOL y FICA y con 4.4% FISI y FMH; en segundo lugar se encuentra la alternativa "Si" con 34.4%, donde destaca con 6.9% FCA y con 6.3% FCS.

En cuanto al nivel de **efectividad** de la evaluación (Acta de notas) se ha detectado que predominan las notas de 11 a 13 (Figura 3.12).

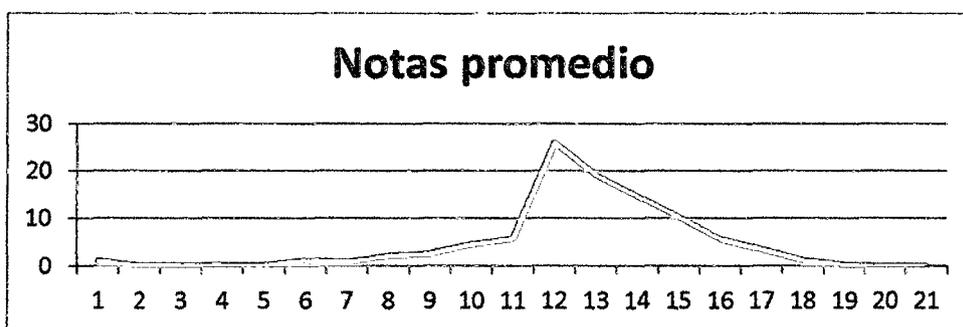


Figura 3.12 Efectividad de evaluación en base a notas promedio por carreras
Fuente: Actas de notas según carreras.

Sobre la labor tutorial y específicamente respecto al "Nivel de satisfacción con la tutoría recibida", en opinión de los estudiantes se aprecia que apenas el

6.9% de los estudiantes indica que es "Excelente", frente al 55.0% que refiere que la tutoría es "Aceptable", mientras que para el 38.1% de estudiantes que lo califican como "Regular". (Figura 3.13).

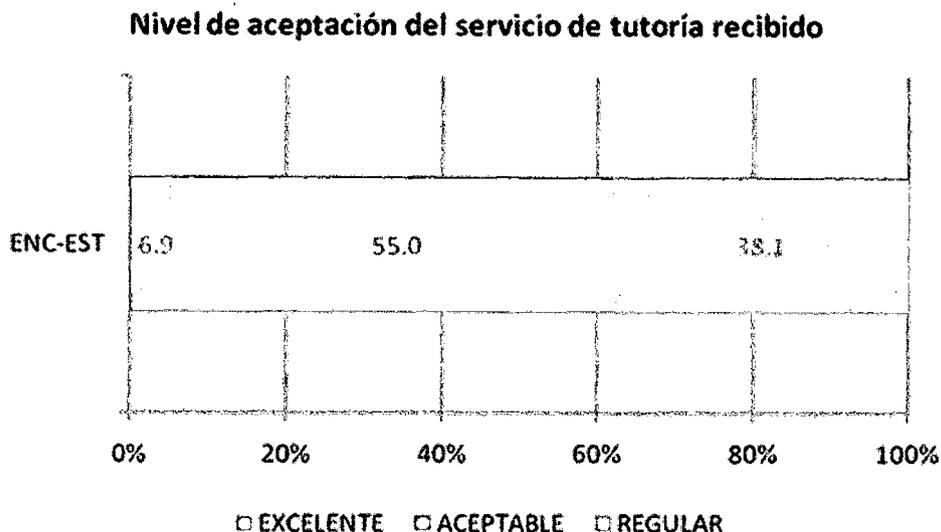


Figura 3.13 Nivel de aceptación del servicio de tutoría recibido
Fuente: Encuesta a estudiantes.

Si bien predomina la alternativa es "Aceptable" con 55.0%, al interior de ésta y de acuerdo al análisis según facultades, se tiene que a FCE le corresponde 11.3%, a FCS 10% y para FCA 8.1%; en la alternativa "Excelente" sobresale FCE con 1.9% y con 1.3% FCA y FISL.

3.1.2. Análisis y caracterización de logros de la visión de la UNSM-T

a) Institución Amazónica

Sobre la dimensión **Institución amazónica**, se ha indagado la integración interinstitucional e interculturalidad. Habiéndose abordado la actividad de los centros de investigación, así como la relación interinstitucional mediante proyectos y convenios, evidenciada en el incentivo, motivación y ejecución de eventos.

Con respecto a la interculturalidad se analiza a partir de entrevistas a: egresados, decanos, jefes de departamento, estudiantes y docentes.

En este aspecto se ha considerado el análisis de la identificación institucional, a través de si "Se incentiva y ejecuta eventos culturales para

destacar la identidad amazónica”, que en términos generales arroja un promedio de 21.8% para la alternativa “Si”, seguido del 19.6% para “No”, frente al 58.6% para la alternativa “A veces” (Figura 3.14).

Eventos para la Identidad Amazónica

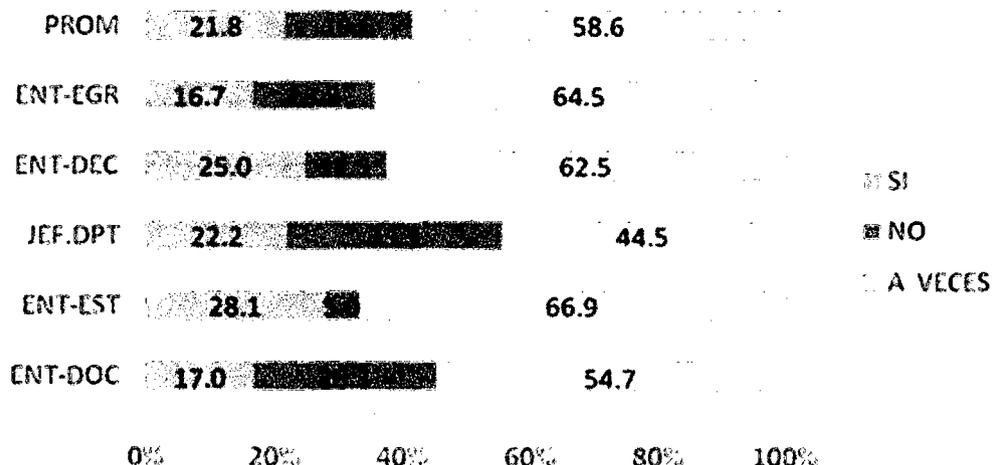


Figura 3.14 Eventos para la identidad Amazónica - UNSM-T – 2014.
Fuente: Encuesta y entrevistas a los agentes educativos.

Entre las razones que esgrimen los entrevistados para fundamentar sus afirmaciones con respecto a la ejecución de eventos para fortalecer la identificación amazónica, se tiene las que están a favor y las que están en contra, tal como se muestra a continuación en la Tabla 3.2.

Tabla 3.2 Percepción de los entrevistados

Argumentos a favor	Argumentos en contra
<ul style="list-style-type: none"> ○ Existen concursos de danzas ○ Ferias gastronómicas ○ Fiestas de San Juan, Semana turística 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escasa planificación institucional, ○ Se siguen políticas incoherentes, ○ Influencia de los migrantes, ○ Preferencia a otros tipos de eventos, ○ No se rescatan las costumbres, ○ Desinterés de las oficinas de Proyección Social, Bienestar Universitaria, e imagen institucional, ○ Pocas actividades culturales, ○ No se identifica con claridad con la cultura Amazónica.

Fuente: Encuesta y entrevistas a los agentes educativos.

b) Acreditación en la UNSM-T

Sobre la dimensión Acreditación en la UNSM-T, se ha considerado el sistema de seguimiento a los egresados de las carreras, la producción intelectual, la imagen y la gestión de la institución.

Respecto al sistema de acreditación se ha trabajado el seguimiento al egresado, con fuente de información proveniente de Entrevistas a jefes de departamento, decanos y docentes; y en cuanto a la Producción intelectual se aborda la publicación de artículos científicos a partir de entrevistas a docentes; y en cuanto a imagen y gestión de la universidad a partir de entrevistas a decanos, jefes de departamentos y docentes. Sobre el proceso de acreditación, en particular sobre el seguimiento a los egresados se obtuvo que, en general los entrevistados coinciden en que No se cuenta con un sistema de seguimiento al egresado implementado. Encontrándose que tanto los decanos, jefes de departamento y docentes responden mayoritariamente la alternativa “No”, como también se refleja en el promedio con 81.1%, frente a sólo 18.9% para la alternativa “Si”. (Figura 3.15).

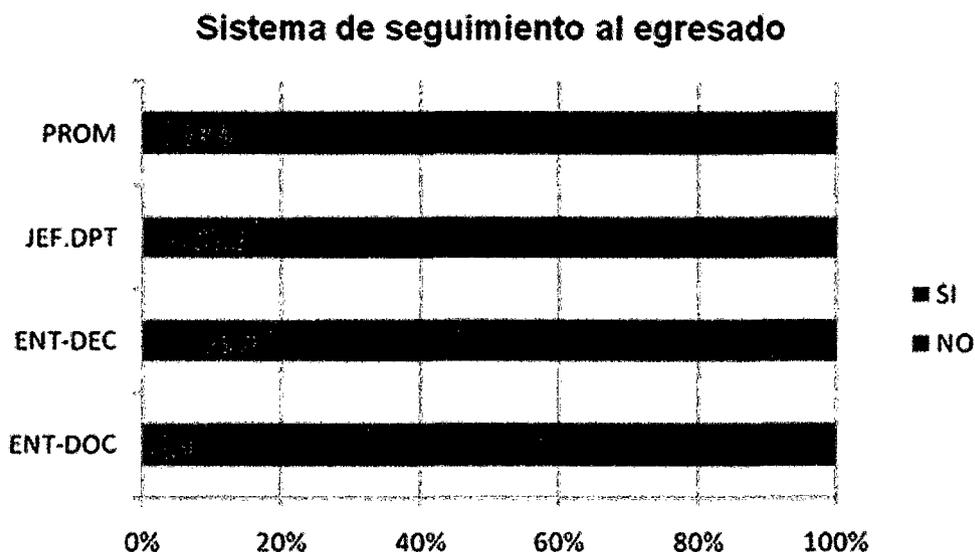


Figura 3.15 Sistema de seguimiento al egresado - UNSM-T – 2014.
Fuente: Entrevista: decanos, jefes de departamento y docentes

Entre las razones que esgrimen los entrevistados para fundamentar sus afirmaciones con respecto al seguimiento de los egresados son las que se muestran a continuación en la Tabla 3.3.

Tabla: 3.3 Percepción seguimiento a egresados

Argumentos a favor	Argumentos en contra
<ul style="list-style-type: none"> ○ Existe un software creado en el 2012, ○ Está en implementación, ○ Sola por las redes de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escasa preocupación por el egresado, ○ Desvinculación universidad egresado, ○ Escaso interés por cumplir los estándares de acreditación, ○ Falta reglamento de seguimiento, ○ No es una política institucional.

Fuente: Encuesta y entrevistas a los agenteeducativos

Con respecto a la Producción Intelectual se ha considerado la publicación de artículos científicos, a partir de entrevistas a decanos, jefes de departamentos y docentes, habiendo encontrado que en promedio y según la opinión de los entrevistados, la respuesta mayoritaria corresponde a la alternativa "No" con 47.4%, seguido de "A veces" con 33.3% y finalmente la alternativa "Si" con 19.3%. De entre quienes refieren la alternativa afirmativa "Si" destacan los decanos con 37.5%, jefes de departamento con 11.1% y docentes con 9.4% (Figura 3.16).

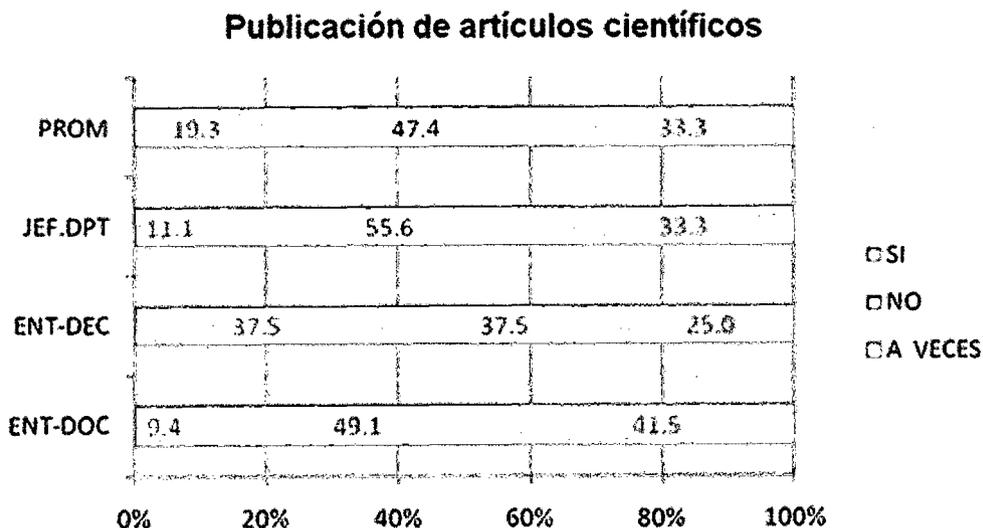


Figura 3.16 Publicación de artículos científicos - UNSM-T – 2014.

Fuente: Entrevista: decanos, jefes de departamento y docentes.

De entre las razones que esgrimen los entrevistados para fundamentar sus respuestas se tiene lo que se muestran a continuación en la Tabla 3.4.

Tabla: 3.4 Percepción de sobre publicación de artículos.

Argumentos a favor	Argumentos en contra
-Publican solos en revistas de la universidad UNSM-T, -Se cuenta con publicaciones en la facultad.	- Existe escasa cultura científica, -Débil política institucional, - Los trabajos solo llegan hasta la biblioteca, No hay hábito de escribir artículos, - Indiferencia con la problemática social. - No hay trabajos de investigación, - Falta iniciativa de los docentes, - No hay un comité de investigación que garantice la rigurosidad científica. No existen facilidades.

Fuente: Encuesta y entrevistas a los agentes educativos.

Sobre la “Publicación de artículos científicos en revistas indizadas” se ha encontrado que en promedio sólo el 14.5% refiere la alternativa “Si”, el 56.3% la alternativa “No” y el 29.2% la alternativa “A veces”. De entre las respuestas afirmativas destaca el 25% correspondiente a los Decanos (Figura 3.17).

Publicación de artículos científicos en revistas indizadas

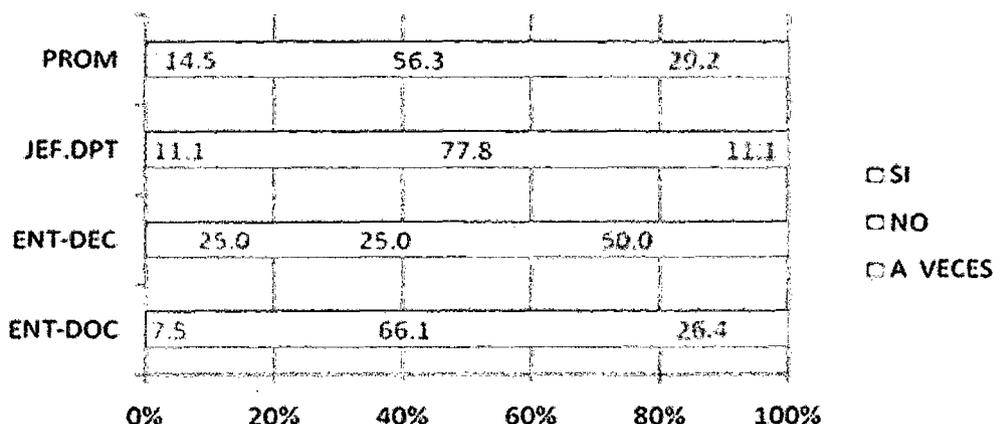


Figura 3.17 Publicación de artículos científicos en revistas indizadas - UNSM-T 2014.
Fuente: Entrevista: decanos, jefes de departamento y docentes.

De entre las razones que esgrimen los entrevistados para fundamentar sus respuestas se tiene lo que se muestran a continuación en la Tabla 3.5.

Tabla: 3.5. Percepción de los entrevistados.

Argumentos a favor	Argumentos en contra
- Docentes integran equipos de investigación institucional.	- Existe escasa investigación - Desconocen el procedimiento - Investigaciones de baja calidad - No estamos organizados - La UNSM no tiene liderazgo regional - Escasa participación en solución problemas sociales - Desarmonía entre los planes de estudio y los problemas de la sociedad - No hay incentivos

Fuente: Encuesta y entrevistas a los agentes educativos

En lo referente a la **Imagen** de la Universidad, se ha considerado la imagen de la carrera profesional según la sociedad y opinión sobre la gestión institucional, contando con las fuentes de información entrevistas a: sociedad civil, personal administrativo, egresados, decanos, jefes de departamento, estudiantes y docentes.

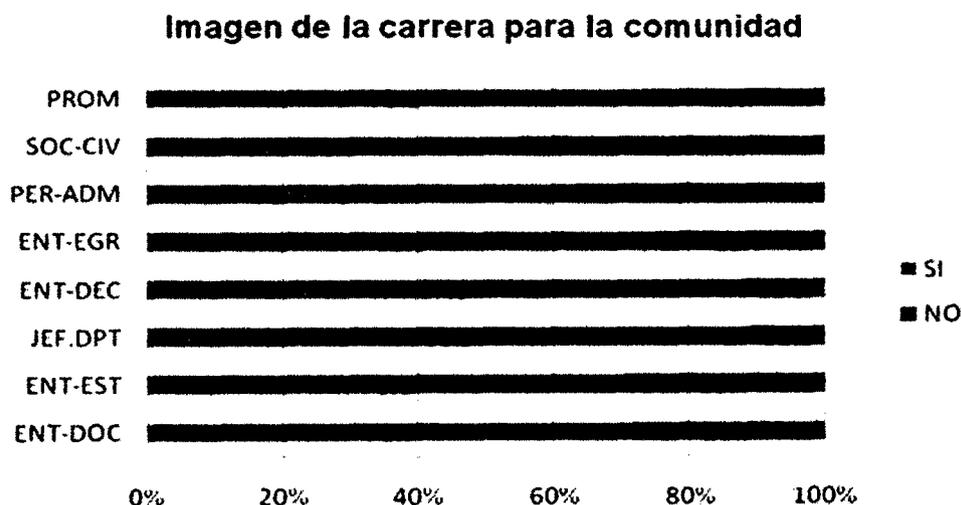


Figura 3.18. Imagen de la carrera para la comunidad – UNSM-T-2014.

Fuente: Entrevistas: sociedad civil, personal administrativo, egresados, decanos, jefes de departamento, estudiantes y docentes.

Con respecto a la "Imagen que proyectan las carreras" a la comunidad local, regional y nacional, se tiene que en promedio el 73.1% refiere la alternativa "Si", frente al 26.9% de la alternativa "No". Según fuentes de información, destaca favorablemente la opinión de los Decanos con 87.5% y Jefes de departamento

con 88.9%, y desfavorablemente destacan lo indicado por la Sociedad civil con 55% y el Personal administrativo con 63.2% (Figura 3.18).

De entre las razones que esgrimen los entrevistados para fundamentar sus respuestas se tiene lo que se muestran a continuación en la Tabla 3.6.

Tabla: 3.6 Percepción sobre imagen de las carreras..

Argumentos a favor	Argumentos en contra
<ul style="list-style-type: none"> - Egresados participan en sector público y privado - Profesionales reconocidos por las empresas - Responden a las necesidades de la sociedad - Reconocimiento de la sociedad - Egresados trabajan en el extranjero - Referentes egresados exitosos 	<ul style="list-style-type: none"> - Inestabilidad institucional - Escaso interés por mejorar la imagen - Escaso interés de los postulantes - Egresados no ejercen su carrera - Escasa vocación profesional - Baja preparación respecto a otras universidades - Falta mayor exigencia académica - Falta proyección a la comunidad - No se toma en cuenta requerimientos de la sociedad - Desinterés por los problemas sociales

Fuente: Encuesta y entrevistas a los agentes educativos

En lo concerniente a “Opinión de la **gestión** institucional”, el promedio de las respuestas de los entrevistados indica que la alternativa con mayor calificativo es “Regular” con 59.5%, seguido de 21.9% para la alternativa “Positiva” y en tercer lugar con 18.6% para la “Negativa”, como se puede apreciar en la Figura 3.19.

Opinión de la Gestión Institucional

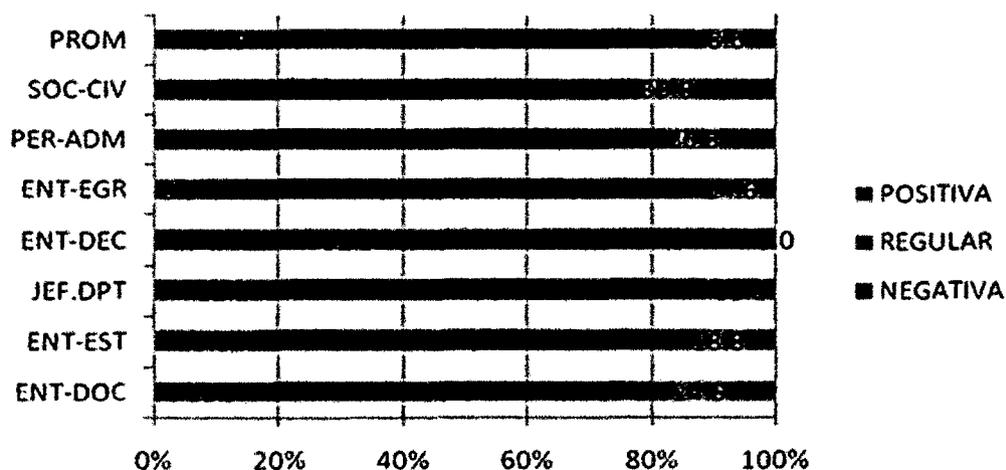


Figura 3.19 Opinión sobre la gestión institucional – UNSM-T-2014.

Fuente: Entrevistas: sociedad civil, personal administrativo, egresados, decanos, jefes de departamento, estudiantes y docentes.

Se aprecia una marcada diferencia entre lo que indican los decanos con 62,5% y lo que refieren las demás fuentes de información, contradictoriamente sobresalen egresados con 8.3%, sociedad civil con 10%, estudiantes con 15.6%, personal administrativo con 15.8%, docentes con 18.9% y jefes de departamento con 22.2% (Figura 3.19). De entre las razones que esgrimen los entrevistados para fundamentar sus respuestas se tiene lo que se muestran a continuación.

Tabla: 3.7 Percepción sobre la gestión institucional.

Argumentos a favor	Argumentos en contra
- Mejoras en la infraestructura	- Desinterés por la calidad académica
- Esfuerzos en la acreditación	- Favoritismo e intereses de grupo
- Mayor exigencia que las universidades privadas	- Escasa credibilidad de la sociedad
- Mejora en la investigación	- Divisionismo por problemas internos
- Creación de nuevas sedes	- Débil relación universidad-sociedad
- Capacitación de docentes	- Actos de inequidad y corrupción
- Mejor control de los alumnos	- Falta de transparencia
	- Desigual atención de requerimientos

Fuente: Encuesta y entrevistas a los agentes educativos.

c) Liderazgo en Formación Profesional

Se ha analizado el nivel de aprendizaje alcanzado, calidad de los egresados (emprendimientos) a partir de las entrevistas a los actores e involucrados con la universidad. En cuanto al nivel de aprendizaje alcanzado se ha indagado sobre la ubicación de los egresados en el mercado laboral, obteniendo que “Se conocen los emprendimientos de los egresados”, cuya expresión promedio según los entrevistados es de 53.9% que corresponde a la alternativa “No” y el 46.1% “Si”, observable en la Figura 3.20

Conocen emprendimientos de los egresados

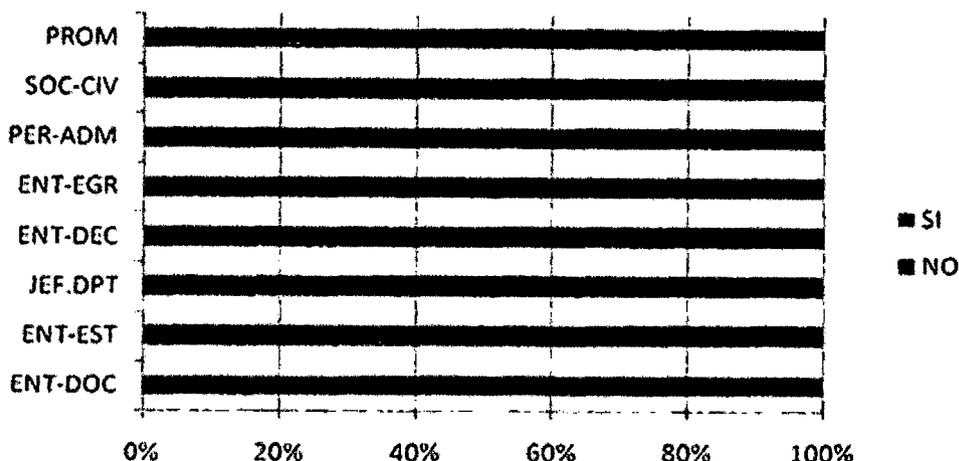


Figura 3.20 Emprendimiento de los egresados – UNSM-T-2014.

Fuente: Entrevistas: sociedad civil, personal administrativo, egresados, decanos, jefes de departamento, estudiantes y docentes.

Sobresalen favorablemente la opinión de Estudiantes (70.6%) y Personal Administrativo (63.2%) y, desfavorablemente la opinión de los Egresados con 18.8%, Jefes de departamento (33.3%) y Docentes (32.1%) (Figura 3.19).

De entre las razones que esgrimen los entrevistados para fundamentar sus respuestas se tiene lo que se muestran a continuación. Tabla 3.8.

Tabla: 3.8. Percepción sobre emprendimiento de los egresados

Argumentos a favor	Argumentos en contra
- Renombre alcanzado por egresados	- Desvinculación de la universidad y los egresados
- Profesionalización de egresados	- Se desconocen los emprendimientos
- Existen egresados empresarios	- No se cuenta con un banco de datos
- Encuentro de egresados emprendedores exitosos	- Falta organización de egresados
	- Desinterés de las autoridades

Fuente: Encuesta y entrevistas a los agentes educativos

Sobre el “Reconocimiento de la labor formativa por la sociedad” el promedio de lo indicado por los entrevistados arroja que el 58.3% corresponde a la alternativa “Si”, el 15.2% para “No” y el 26.5% para la alternativa “A veces”. Destacan favorablemente las respuestas de los Jefes de departamento con 66.7%, y la Sociedad civil con 65%, y negativamente sobresale lo indicado por el Personal administrativo con 42.1% y la opinión de los Egresados con 56.3%, como se puede apreciar en la Figura 3.21.

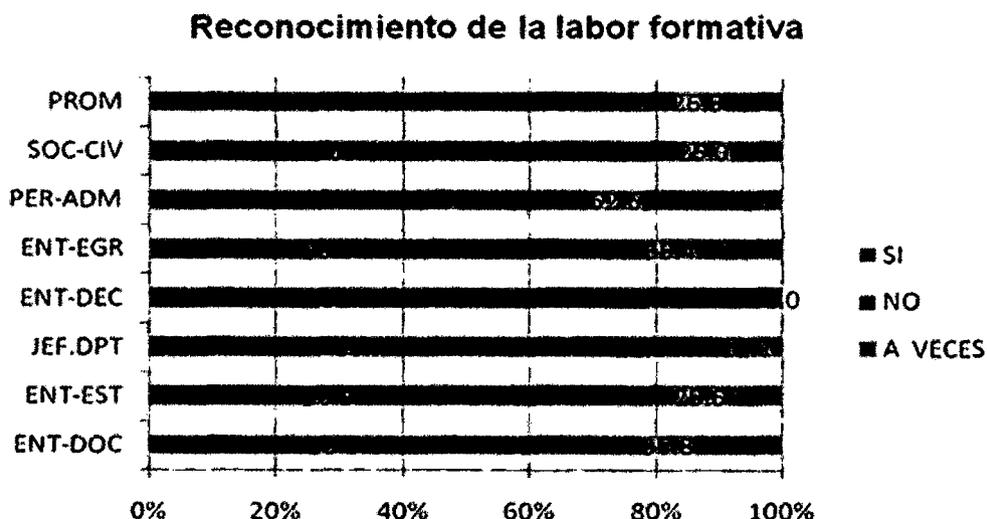


Figura 3.21 Reconocimiento de la labor formativa - UNSM-T – 2014.

Fuente: Entrevista: Sociedad civil, personal administrativo, egresados, decanos, jefes departamento, estudiantes y docentes.

De entre las razones que esgrimen los entrevistados para fundamentar sus respuestas se tiene lo que se muestran a continuación (Tabla 3.9).

Tabla: 3.9 Percepción sobre la labor formativa..

Argumentos a favor	Argumentos en contra
<ul style="list-style-type: none"> - Desempeño en su especialidad - Preferencia de grupos de interés - Egresados competitivos - Laboran en instituciones públicas y privadas - Logro de buenos puestos de trabajo - Alta tasa laboral de los egresados - Presenta proyectos - Ética profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Poco dominio de las TICS - Debilidad en los idiomas - Distanciamiento de la universidad con las instituciones - Esfuerzos aislados - Currículo desfasado de la realidad - Docentes poco preparados - Se colocan por influencias - La universidad no se preocupa por los egresados

Fuente: Encuesta y entrevistas a los agentes educativos

3.2. Discusión

3.2.1. Características del proceso enseñanza aprendizaje en la UNSM-T

a) Sobre la dimensión planificación.

En cuanto al **silabo**, si bien los docentes planifican el Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA), se limitan a cumplir el aspecto normativo en cuanto a la estructura dada; pero presentan inconvenientes en su elaboración y contenido. El cumplimiento normativo implica componentes del documento, forma y fechas de

evaluación y la consignación de tutoría y consejería. En lo referente a la elaboración del silabo existe incoherencia entre la sumilla y el perfil del profesional que se pretende formar. Los contenidos se expresan de manera muy genérica lo que no permite al estudiante tener una visión global de la asignatura. En lo que respecta a las referencias virtuales, las fuentes, mayormente no son seleccionadas en función de su credibilidad y rigor científico. A partir de estos resultados se infiere que el PEA tiene como elemento desfavorable al silabo, lo que determina que los discentes están alejados de los esquemas de reconstrucción del conocimiento, teniendo en cuenta que es necesario el dominio y comprensión para la interrelación de los conceptos (Salas W. 2005).

Con referencia al **plan de clases** no se ha encontrado información estadística que evidencie el seguimiento del desarrollo de las clases. Pero la “Coherencia entre los objetivos, contenidos, métodos e instrumentos de evaluación” es parcial, que junto a la poca claridad de los objetivos formulados, constituye una limitante para desarrollar la visión de la UNSM porque impide al alumno relacionar el SER (competencias antropológicas) con el SABER (competencias académicas y científicas), con el SABER HACER (competencias laborales y ocupacionales), desarrollar la capacidad de SENTIR (competencias afectivas), PENSAR (competencias cognitivas) y ACTUAR (competencias éticas y morales) de quien aprende; en cuyo caso el docente no está cumpliendo la labor de mediador (Lafrancesco, 2013).

Sobre el **material de apoyo** para el aprendizaje se ha detectado que es de uso restringido, lo cual corrobora lo antes mencionado, pues también es una limitante para el potencial de uso de la tecnología instalada y del dominio de los estudiantes como una generación procedentes de la era digital. Además de corroborar el alto nivel de desactualización de los docentes que muestra la ausencia significativa de aptitudes intelectivas y las aptitudes procedimentales que determinan el aprendizaje según la investigaciones de Piaget. Asimismo, esta característica se correlaciona con que la sociedad civil percibe la gestión institucional de la UNSM-T como regular con pendiente negativa, tendencia que indica que la gestión no considera los criterios de eficiencia, eficacia, transparencia y equidad para lograr el éxito. (Vásquez, E. 2009).

b) Sobre la dimensión ejecución

En cuanto a la **relación docente alumno** el resultado mayoritario encontrado, expresado como “llevadera”, estaría indicando que las condiciones en el aula no son favorables para el desarrollo exitoso del PEA. Respecto a la empatía, es mínima entre docente-docente, estudiante-estudiante y docente-estudiante, lo cual al no propiciar una relación armoniosa en el aula, tampoco contribuye al desarrollo deseado del PEA. Lo que contradice al enfoque de aprendizaje colaborativo y al criterio de alineamiento constructivo, que reclaman un ambiente de armonía para generar un aprendizaje provechoso. Respecto a la satisfacción del estudiante por los conocimientos adquiridos, muestran indiferencia y falta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. La percepción de los estudiantes en cuanto a las estrategias utilizadas en el PEA es restringida, lo cual se corrobora con el diagnóstico de la Oficina de Acreditación Universitaria (OAU-UNSM-T, Boletín N° 2, 2012). (Anexo 14).

La indagación sobre la relación docente-alumno predominantemente “llevadera”, representa una actitud que denota una pobre predisposición afectiva y motivacional requerida para el desarrollo de una determinada acción, además que la actitud como factor del cual derivan las competencias de ser y sentir, posee también un componente comportamental y un componente cognitivo (Salas W. 2005).

De permanecer oculta la actitud de “llevadera” en la relación docente-alumno en el PEA, se disipan las condiciones de la aptitud intelectual del alumno, constituido por las habilidades mentales, capacidades para pensar y saber (Lafrancesco, 2004), que determinan el potencial de aprendizaje (Salas W. 2005). Asimismo se disipa las capacidades para actuar y hacer, de los alumnos que abandonan las exigencias por un mejor nivel académico y la suficiente inspiración para la solución de problemas mediante la investigación que corone el perfil del egresado.

La relación **docente – alumno en aula**, es sumamente preocupante, dada la predominancia de la condición de “llevadera” en la percepción coincidente de alumnos y de docentes, en especial si se tienen en cuenta los factores que

determinan las competencias: actitud, que es la predisposición afectiva y motivacional del alumno y del docentes está en situación de crisis; aptitud intelectual, que alude al campo propicio para la construcción de la estructura mental que generen los procesos de pensamiento y las inteligencias múltiples; aptitud procedimental, que significa un alejamiento de capacidades, métodos, técnicas, procesos y estrategias para actuar y hacer (Lafrancesco, 2004).

La relación docente-alumno y sobre la **empatía** revelan resultados pobres, los mismos que cotejados con los valores necesarios para la acreditación no alcanzan los valores mínimos, situación que perjudica el desenlace del proceso de aprendizaje en la UNSM-T. En base a uno de los principios de la fijación del aprendizaje según el cual la fijación de un estímulo (objeto de conocimiento) depende de la actividad que se realiza y de la actitud (favorable o desfavorable) del sujeto respecto a esa actividad (Smirnov, s.a. citado por Castilla, E. 2000). Por otro lado, son cuatro las condiciones necesarias para que se produzca un buen aprendizaje: una buena base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivacional adecuado, actividad por parte del estudiante y la interacción con otros (Biggs, 2005 citado por De Miguel Díaz y otros, 2006), por lo cual, se reconoce que el aprendizaje es bueno siempre que la interacción entre los agentes educativos sea favorable. Entre otros argumentos que están relacionados con el aprendizaje, se aprecia la importancia de la situación de interacción que procede de un contexto social favorable (Salas, W. 2005 en referencia a Segura, 2003). Desde la óptica del constructivismo de Ausubel, en el proceso de aprendizaje se pueden identificar tres factores determinantes: las actitudes, las aptitudes (intelectivas y procedimentales) y los contenidos (Lafrancesco, 2004, indicado por Salas; W. 2005), que tienen correspondencia con la formación en el ser, en el pensar, el hacer y el saber, el sentir y el actuar cuya convergencia genera el aprendizaje significativo, mediante el cual se integran conocimientos para desarrollar la competencia.

Adicionalmente, según el criterio del aprendizaje colaborativo, los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de modo que cada uno alcanza los objetivos propios solamente cuando los demás alcanzan los suyos (Iborra y Dasi 2011, citado por Latorre M y Seco del Pozo, C.2013).

Respecto al nivel de **satisfacción por los conocimientos adquiridos** resalta el alto porcentaje de “indiferencia” expresado por los estudiantes”, que en otros términos significa que no le interesa el nivel de conocimientos, al igual que la escasa aceptación de las estrategias utilizadas en el PEA, lo cual está directamente relacionado con el nivel de calificación del docente y por ende con el dominio de métodos y estrategias usadas en el PEA.

c) Sobre la dimensión evaluación.

En cuanto a las **técnicas y procedimientos**, predomina el hecho de que no se detallan los criterios de evaluación, lo cual es congruente con los hallazgos de la Oficina de Acreditación Universitaria (OAU-UNSM-T, Boletín N° 2, 2012). En el mismo sentido, también es parcial el conocimiento de las orientaciones para el dominio de técnicas y procedimientos de evaluación de los estudiantes, lo que evidencia el escaso dominio en el proceso de aplicación de las estrategias de evaluación por parte del docente.

En cuanto a **instrumentos** de evaluación, los resultados reflejan que los estudiantes están familiarizados con los exámenes parciales y finales como métodos más utilizados; sin embargo, la efectividad del proceso de evaluación es mínima, según se ha indicado al referir el consolidado de los resultados de las notas (Anexo 15), lo cual indicaría que, o los instrumentos aplicados no son los adecuados, o el proceso de aplicación es deficiente; hecho que sería la causa del predominio de las notas aprobatorias mínimas. Adicionalmente, el bajo nivel de satisfacción detectado respecto a la labor **tutorial**, coincide con los resultados de la oficina de acreditación (OAU-UNSM-T, Boletín N° 2-2012); por consiguiente, el sistema de tutoría requiere de mejoras.

Teniendo en cuenta el enfoque didáctico para la **individualización**, que centra su atención en la individualidad del estudiante, se debe diseñar una variedad de modos, formas, procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje, acordes a las características particulares de un grupo específico de estudiantes (De Miguel Díaz y otros, 2006). Asimismo, según Medina y Mata (2009) el enfoque didáctico para la individualización tiene asidero en las siguientes perspectivas: filosófica; por la existencia y la dignidad; psicológica; por las diferencias cualitativas y cuantitativas de los individuos y

pedagógica, porque los métodos y técnicas que se aplican deben ser congruentes con las diferencias individuales de los evaluados.

Por otra parte, de acuerdo con el criterio de **alineamiento constructivo** (Biggs, 2005 citado por De Miguel Díaz y otros, 2006), todos los componentes deben estar alineados para funcionar armoniosamente, puesto que un desequilibrio significaría una mala enseñanza y un aprendizaje superficial. En la evaluación por competencias por ser dinámico y multifuncional, se debe considerar tanto el proceso como el resultado de aprendizaje, reconociendo las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo del evaluado.

Es decir, el alineamiento constructivo resalta la importancia de la relación entre las intenciones del profesor, la tarea de los alumnos y los instrumentos de evaluación; aclarando que con frecuencia la intención del profesor (enseñanza) no corresponde a la intención del alumno (aprendizaje), pues muchos están más preocupados por aprobar la asignatura que por adquirir dominio sobre las competencias planificadas; remarcando que lo importante en el PEA tan importante como el desempeño del profesor es la tarea que realiza el estudiante, en relación de sus intereses y motivaciones.

Asimismo, la evaluación por competencias debe estar regida por “criterios” o niveles de competencia definidos a priori que orienten la calificación del alumno como bajos, medios o altos u otra escala predefinida.

3.2.2. Caracterización de los logros de la visión actual de la UNSM-T

a) Sobre la **dimensión Institución amazónica**, lo que se obtiene sobre si “Se incentiva y ejecuta eventos culturales para destacar la identidad amazónica”, evidencia una gestión que se caracteriza por el desinterés de orientar las acciones hacia el logro de la visión de la UNSM-T, tal como destaca el anhelo de lograr la identidad amazónica, alineado a las megatendencias globales que afirma: “que la Amazonía Peruana debe tener una estrategia de desarrollo humano y sostenible en el escenario global donde ya están definidas las megatendencias planetarias en curso” (Rumrill, R. 2008).

La expectativa de la UNSM-T por avizorarse como una **Institución amazónica**, debe ir de la mano con el desarrollo de valores evidenciados en el **sentir y actuar** coherente de los actores, que son competencias adquiridas en el PEA; conducente a trascender la característica cultural actual de la integración interinstitucional e intercultural, rompiendo las viejas prácticas de relación que se sigue en este caso entre los actores internos y externos en la UNSM-T. (Vattimo, G. 2006).

b) Acreditación de la UNSM-T, en cuanto a la acreditación es importante señalar que muchos de los entrevistados aún no están totalmente sensibilizados y desconocen en su mayoría cuáles son los estándares que se tiene que cumplir para acreditar una carrera profesional y como ejemplo se tiene los resultados referentes al sistema de seguimiento, que delata el desconocimiento y aluden a que es una consecuencia de que los involucrados están indiferentes a los procesos de acreditación.

En cuanto a la publicación de **artículos científicos** los resultados reflejan que existen pocas publicaciones y en su mayoría desconocen los procedimientos ya que no se cuenta con una revista científica arbitrada e indexada en la UNSM-T. A pesar que también está considerada las publicaciones dentro de los estándares que se debe que cumplir para acreditar una carrera profesional.

Por otra parte, entre los argumentos desfavorables para la **imagen** proyectada hacia la comunidad, destacan: la poca exigencia académica, el hecho de que se ignoren los requerimientos de la sociedad, que es un reflejo de la escasa pertinencia de los planes curriculares y su adecuación a la disponibilidad de recursos y la problemática regional (Gómez, E. 2002).

Respecto a la opinión de la **gestión** institucional es preocupante la mínima aprobación por los egresados (8.3%) y la sociedad civil (10%); que a decir de los entrevistados se debe a: favoritismo e intereses de grupos, actos de inequidad, corrupción y falta de transparencia, lo que en general se refleja en los problemas de gobernabilidad.

c) En cuanto al Liderazgo en la formación profesional, la indagación sobre si "Se conocen los emprendimientos de los egresados" reflejado en el

conocimiento de la ubicación de los egresados en el mercado laboral, traducido en el conocimiento del colectivo de los actores internos y externos, se refleja en el desconocimiento de parte de los miembros de la institución. Resulta preocupante que luego de 35 años de vida institucional de la UNSM-T, se encuentre la ausencia de un sistema de seguimiento y monitoreo a los egresados, perdiéndose un importante caudal de las posibilidades de articulación y coordinación interinstitucional, una de las causas de su débil posicionamiento en el mercado laboral en respaldo a su producto que son los egresados. Es decir, la UNSM-T como institución rectora de la formación profesional en la región San Martín, aún no se ha preocupado por ser el mensajero de credibilidad de su misión y su visión, no efectiviza la primera Ley del Liderazgo “Si no crees en el mensajero no creerás en el mensaje”(Douglas Marchand, 2004). Tampoco se ha orientado hacia el cumplimiento del lineamiento de política de calidad educativa que indica favorecer los emprendimientos estudiantiles.

Sobre el reconocimiento de la **labor formativa** es importante resaltar la opinión desfavorable de los egresados con 56.6%, por ser quienes constituyen el producto del proceso formativo de la institución. Por otro lado, cabe señalar la opinión favorable de la sociedad civil 65% argumentada por la empleabilidad de los egresados en entidades públicas y privadas, sin tener en cuenta si tal empleo corresponde o no a la especialidad en la cual se ha formado el egresado. La situación se agrava al considerar los argumentos desfavorables para la ubicación laboral, que no estaría en función de la condición competitiva de los egresados, sino debido a recomendaciones e influencias de terceros.

Adicionalmente, la institución está alejada del **eje** estratégico “extensión universitaria y proyección social”, al no propiciar el acercamiento entre la universidad y la empresa, expresado en el distanciamiento de la universidad con los grupos de interés y sectores productivos, al no facilitar las condiciones para una adecuada formación profesional, como tampoco contribuye para alcanzar los estándares correspondientes para la acreditación.

3.3. Propuesta Teórica

3.3.1. Denominación del Modelo Teórico

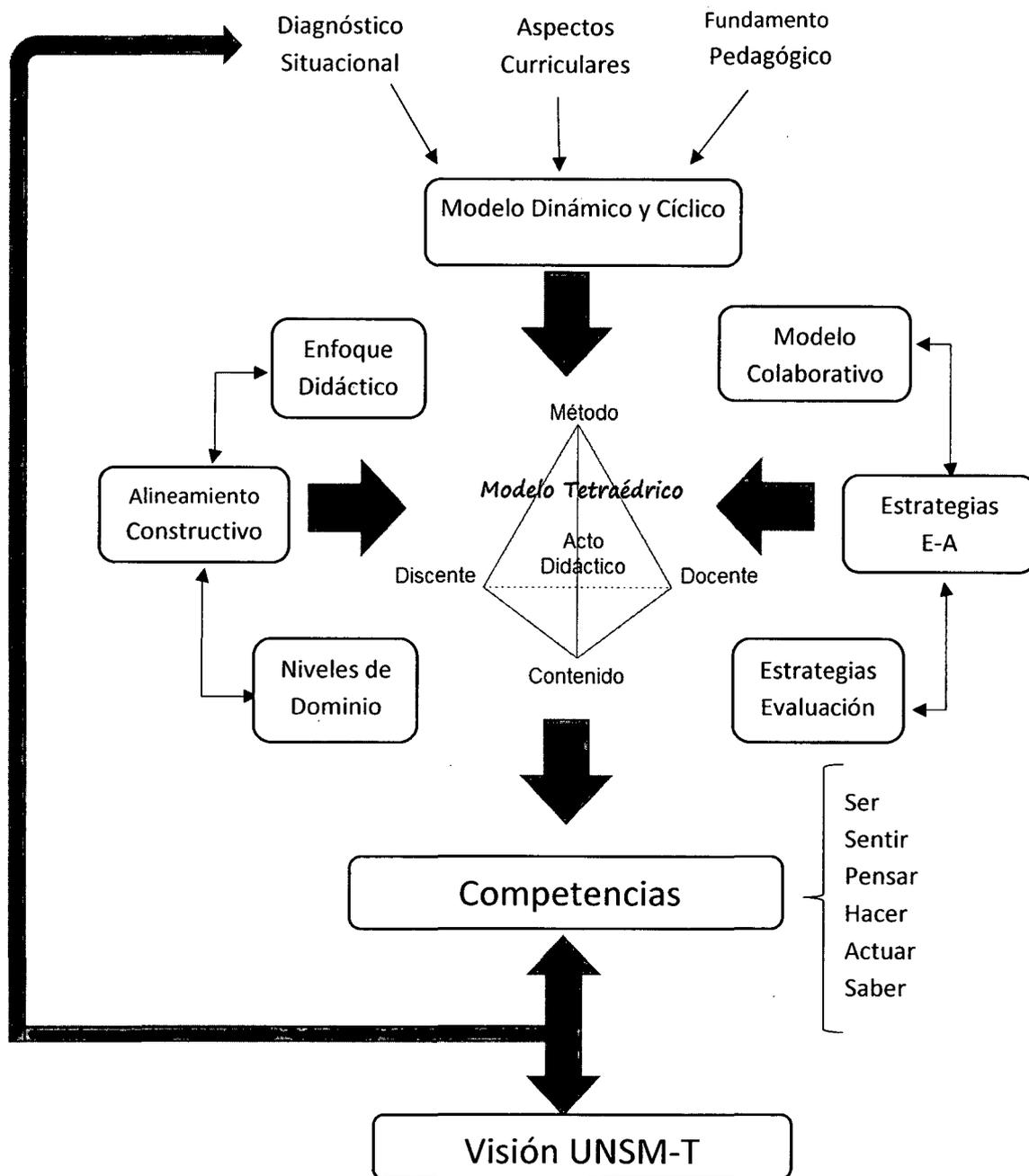
Modelo didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje por competencias en la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto MDPEA-UNSM-T.

3.3.2. Presentación Teórica del Modelo

El presente modelo didáctico se inspira en los modelos: **Tetraédrico**, el cual considera como elementos fundamentales al docente, discente, contenido y método, los cuales confluyen en el acto didáctico (Ferrández, 1985 citado por Meneses, G. 2007); en el Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción, propuesto por Shulman (1987), que a decir de Acevedo, J. (2008) es un **modelo dinámico y cíclico** de reflexión y acción docente, que requiere procesos de razonamiento del profesor sobre el contenido para la enseñanza que están en continua reestructuración. Su dinámica se ve enriquecida por el contexto en que sucede y los distintos momentos que caracterizan la práctica docente. Sobre ello (Shulman 1987 citado por Acevedo, J. 2008), indica que el *conocimiento base para la enseñanzade* un profesor debe incluir al menos siete categorías de conocimiento diferentes: (i) conocimiento del contenido, (ii) conocimiento didáctico general, (iii) conocimiento curricular, (iv) conocimiento didáctico del contenido, (v) conocimiento de las características, los aspectos cognitivos, la motivación, etc. de los estudiantes, (vi) conocimiento de los contextos educativos y (vii) conocimiento de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos, En este marco el diagnóstico, los aspectos curriculares y los fundamentos pedagógicos, posibilitan el alineamiento constructivo, según el cual el proceso es tan importante como los resultados (Biggs, 2005 citado por De Miguel Díaz y otros, 2006), para alcanzar determinados niveles de aprendizaje y estrategias adecuadas orientados al logro de determinadas competencias; y en el modelo **Colaborativo**, en el cual se enfatiza el trabajo en grupo y los individuales son tan importantes como los objetivos del grupo, donde cada uno consigue los objetivos propios sí y solo sí, los demás pueden a su vez conseguir los suyos (Mayorga, J. & Madrid D. 2010).

También se vale de los enfoques didácticos: de individualización, el cual enfatiza las condiciones del estudiante; de socialización, en el cual predomina el proceso; y globalizador, que procura la condición interdisciplinar (De Miguel Díaz y otros, 2006).

Figura 3.22: Modelo teórico de la propuesta didáctica de la UNSM-T



Fuente: Elaboración propia.

3.3.3 Aporte del modelo MDPEA.UNSM-T

El aporte teórico del presente modelo consiste en contribuir al logro de la visión de la UNSM-T, donde el estudiante relaciona el SER (competencias antropológicas), con el SABER (competencias académicas y científicas), con el SABER HACER (competencias laborales y ocupacionales), desarrollar la capacidad de, el SENTIR (competencias afectivas), el PENSAR (competencias cognitivas) y el ACTUAR (competencias éticas y morales), de quien aprende es decir en el PEA donde el docente cumple la labor de mediador.

3.3.4. Fundamentación científica del MDPEA.UNSM-T

3.3.4.1 Fundamentos filosóficos

Desde el punto de vista filosófico, el **idealismo** trata la naturaleza del “ser” como el resultado del “pensar”; el **realismo** condiciona el “pensar” a la naturaleza del “ser”. Para el idealismo, lo esencial del ser es la idea, que es la única realidad esencial, la materia solo es una manifestación de la idea (Taboada, M. 2011). Para el realismo, la única verdad es la conformidad del juicio con la realidad. Por otra parte, el racionalismo considera que solo la razón da a conocer la realidad, despreciando el valor de los sentidos. El **racionalismo** es la tendencia filosófica que considera que la realidad es sometida a un principio perceptible al que la *razón* accede y que con contundencia, identifica la *razón* con el *pensar*; en cambio según el empirismo, no hay más medios de conocimiento que los sentidos, teniendo como instrumento la intuición sensible y la experimentación. El **empirismo** es la tendencia positivista que considera la **experiencia** (del gr. *empiria*) como criterio o norma de *verdad* en el conocimiento. En la presente investigación se considera el criterio dualista, porque incluye tanto a la **idea** como a la **materia**; asimismo, para conocer la realidad se precisa tanto de la razón como de los sentidos.

3.3.4.2 Fundamentos epistemológicos

De acuerdo con Bunge, M. (1998), la epistemología es el estudio del conocimiento científico, el cual se fundamenta en paradigmas. El presente estudio se fundamenta en el paradigma **socio crítico**, que surge como reacción al

reduccionismo del paradigma positivista y al conservadurismo del paradigma interpretativo, teniendo como principales características: conocer y comprender la realidad como praxis; unir la teoría y la práctica: conocimiento, acción y valores; implicar al investigador en la solución de sus problemas, con autorreflexión; utilizar el conocimiento para alcanzar la libertad del hombre, entendida esta como reconocimiento de la necesidad; se cuestiona la supuesta mentalidad de la ciencia y de la investigación; la investigación debe conducir a la transformación de la realidad; no pretende arribar a generalizaciones o leyes, sino que se dirige a la solución de problemas particulares, singulares o individuales; y realiza un análisis cualitativo de los hechos o datos. (Taboada, M. 2011).

3.3.4.3 Fundamentos pedagógicos

Desde el punto de vista pedagógico se considera los siguientes aprendizajes: social; experiencial, significativo, colaborativo.

El Aprendizaje social(Vigotsky) porque el aprendizaje por observación e imitación aumenta en ritmo y calidad cuando se realiza colectivamente, teniendo como fases la atención, retención, reproducción y reforzamiento.

El Aprendizaje experiencial (Kolb, 1984, indicado por Zamora R. 2001), ocurre a través de la experiencia y llega a la transformación, cumpliendo las siguientes fases: vivencia, práctica, procesamiento y reflexión, y transferencia, generalización y aplicación.

El aprendizaje significativo (Ausubel,1986), que consiste en el proceso de construcción del conocimiento donde el conocimiento nuevo encaja en la estructura preexistente del sujeto, con la condición de que cumpla tanto la significatividad lógica, referida al contenido, como la significatividad psicológica, respecto al sujeto que aprende. El aprendizaje colaborativo ocurre mediante el trabajo en equipo, en los cuales los objetivos individuales están estrechamente vinculados a los colectivos (Mayorga & Madrid, 2010).

3.3.5. Objetivos del modelo MDPEA-UNSM-T.

Objetivo generalMejorar el nivel de enseñanza aprendizaje con enfoque por competencias, para contribuir al proceso de acreditación enmarcado en la visión de la UNSM-T

Objetivos específicos

1. Articular la interrelación de los agentes del proceso enseñanza aprendizaje bajo el enfoque por competencias para el logro de la visión de la UNSM-T.
2. Relacionar el diagnóstico, aspecto curricular y fundamentos pedagógicos en el proceso de enseñanza aprendizaje.
3. Propiciar la aplicación de metodologías colaborativas para el aprendizaje del trabajo en equipo

3.3.6 Matriz de estrategias para desarrollar y evaluar las competencias en el MDPEA.UNSM-T

La construcción de la matriz de estrategias del MDPEA.UNSM-T, tiene como punto de partida los factores del PEA, donde cada uno de ellos incluye sus competencias así como las posibles estrategias E-A, cuyo producto final es el consolidado de variados métodos y técnicas de evaluación. Por lo tanto el desarrollo de la presente matriz se inicia con la identificación de la competencia a lograr, seguido de la estrategia de enseñanza aprendizaje, para posteriormente someterle a la estrategia de evaluación.

Tabla N° 3.10 Matriz de estrategias para desarrollar y evaluar las competencias

Factores PEA		Competencia a lograr		Estrategias E-A	Evaluación	
Actitudes		Ser	Antropológicas	Aprendizaje colaborativo.	Observación	Escala de valoración
		Sentir	Afectivas	Tutorías	Auto-evaluación	
Aptitudes	Intelectivas	Pensar	Cognitivas	Aprendizaje basado en problemas	Procesos meta-cognitivos	Mapa conceptual
				Estudio de casos Clases teóricas		Uve heurística
	Procedimentales	Hacer	Laborales y ocupacionales	Clases prácticas Pruebas de ejecución	Observación	Lista de cotejo
		Actuar	Éticas y morales	Discusión en grupos		Escala de valoración
Contenidos		Saber	Académicas y científicas	Seminarios y talleres	Análisis de tareas	Rúbrica
				Aprendizaje orientado a proyectos		Portafolio

Fuente: Elaboración propia a partir de De Miguel & otros. 2006.

Se debe tener presente que las estrategias no son excluyentes, es decir se pueden efectuar combinaciones de estrategias tanto para la enseñanza-aprendizaje, como para la evaluación. Por ejemplo para desarrollar competencias procedimentales se podría emplear clases teóricas, continuar con clases prácticas (demostración) y complementarse con discusión en grupo; para finalmente concluir con un informe, cuya evaluación se podría hacer por observación aplicando lista de cotejo o escala de valoración.

3.3.6.1 Las principales estrategias para desarrollar competencias

✓ **Clases Teóricas**

Está basado en la exposición verbal unidireccional que permite al docente explicar conceptos, efectuar demostraciones, realizar comparaciones y resolver problemas. Por lo general se utiliza al inicio de una sesión de aprendizaje y es complementada con diversas estrategias.

✓ **Clases Prácticas**

Busca la adquisición de habilidades básicas y procedimentales, a través de prácticas de laboratorio, prácticas de campo, clases de problemas, prácticas de informática. El protagonismo compartido facilita la participación del estudiante cumpliendo diversos roles, estableciendo nexos con el trabajo profesional.

✓ **La discusión o debate**

El docente plantea interrogantes para motivar y generar debate, por lo general después de haber abordado un tema aplicando otra estrategia; con la ventaja de ser versátil y permitir una retroalimentación inmediata para docentes y alumnos.

✓ **Aprendizaje Colaborativo**

El docente aprovecha la comunicación y el contacto interpersonal para desarrollar el contenido favoreciendo la reconstrucción de saberes. El hecho de trabajar con metas compartidas promueve el trabajo grupal, con efectos positivos para el rendimiento académico.

✓ **Tutorías**

Docente y tutorado establecen una relación personalizada, para atender aspectos académicos, actitudinales, personales y sociales; en sus dos modalidades: como estrategia didáctica, de manera grupal o individual para facilitar el proceso de aprendizaje, y como orientación de la formación académica integral del estudiante, en el cual se procura la integración del estudiante en su trayectoria académica.

✓ **Aprendizaje basado en problemas (ABP)**

El estudiante desarrolla la habilidad de exponer y defender sus ideas comprendiendo, interpretando y analizando un problema planteado por el docente, experimentando la naturaleza del fenómeno con sus pares; de acuerdo a las condiciones del objeto de estudio, se determina o el uso ocasional adaptándose a los recursos humanos, materiales y espaciales que se cuenta; o el uso como una estrategia global, que demanda recursos adicionales, tales como: colaboración de ayudantes, dotación de espacios, medios didácticos y laboratorios.

✓ **Estudio de Casos**

Se trabaja sobre un hecho concreto planteado por el docente para conocer, interpretar, resolver, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y plantear alternativas de solución. Se puede trabajar en combinación con otras estrategias.

✓ **Seminarios y Talleres**

Aunque se requiere una preparación previa, materiales para uso común, establecer condiciones de trabajo y se desarrolla con grupos limitados, es destacable la generación de interactividad, el intercambio de experiencias, la crítica, la experimentación, la aplicación, el diálogo, la discusión y la reflexión entre los participantes. Cabe destacar también que el **seminario** ofrece mayores opciones para el debate, la reflexión, el intercambio y la discusión sobre un tema específico en el cual el rol protagónico cumple la actividad; mientras que el **taller** se enfocan más hacia la adquisición específica de habilidades manipulativas e instrumentales sobre una temática específica con la ayuda del tutor.

✓ **Estudio y Trabajo en Grupo**

En esta estrategia resalta el desarrollo de competencias de interacción social mediante el trabajo con grupos pequeños, en los cuales el éxito de cada alumno depende de que el conjunto de sus compañeros alcancen las metas fijadas. También se puede trabajar en asociación con otras estrategias como: “estudio de casos” y “aprendizaje basado en problemas”, entre otras.

✓ **Aprendizaje Orientado a Proyectos (AOP)**

Esta estrategia prioriza el aprendizaje experiencial y el desarrollo de nuevas habilidades en los estudiantes y demanda que éstos asuman la responsabilidad de sus propio aprendizaje llegando a aplicar conocimientos adquiridos durante su formación profesional.

3.3.6.2. Las principales estrategias para evaluar competencias

✓ **La Observación**

Consiste en el acopio de datos para interpretar, valorar y representar el fenómeno, permite la retroalimentación inmediata y es aplicable en distintas áreas para desarrollar variedad de objetivos, capacidades o competencias. Es más apropiado para situaciones especiales como la conducta de grupos que no se puede evaluar por otras estrategias. La subjetividad se puede contrarrestar formulando indicadores claros con anticipación. La observación se puede aplicar mediante dos instrumentos: Lista de Cotejo y Escalas de Evaluación.

En el caso de la lista de cotejo (de control o checklist), permite detectar las características del fenómeno en determinado contexto con referencia a categorías que representan valoraciones de acuerdo a las competencias a desarrollar. Por su parte las escalas de valoración utilizan términos cualitativos o cuantitativos para expresar componentes cognitivos, afectivos y comportamentales expresados en actitudes, opiniones, sentimientos y deseos. Siendo los más usuales el diferencial semántico, escala tipo Likert, entre otras.

✓ **Análisis de Tareas**

Esta estrategia promueve acciones evaluativas que diversifican técnicas y actividades de evaluación que favorecen la construcción de nuevos conocimientos

y la solución de problemas, abarcando estilos de aprendizaje, capacidad de atención, memoria, ritmo de desarrollo y formas de inteligencia; permitiendo la elección de procedimientos que conllevan la corrección de errores.

Se puede utilizar el instrumento portafolio que incluye los trabajos y evidencia de actividades ordenados secuencialmente. Asimismo, son aplicables las rúbricas que son descriptores cualitativos que establecen la naturaleza de un desempeño que facilita la calificación en áreas complejas, imprecisas y subjetivas, utilizando un conjunto de criterios graduados, expresados en una matriz de valoración, la cual permite valorar el aprendizaje, conocimientos y competencias logradas por el estudiante.

✓ **Procesos Metacognitivos**

Permite la autorregulación del proceso cognitivo, correlacionando la capacidad intelectual, eficacia y eficiencia en el trabajo, cumpliendo con la premisa de que debe ocurrir durante el proceso de enseñanza e ir acompañado de seguimiento y aplicación de estrategias autorreguladoras.

Con esta estrategia se puede utilizar mapas conceptuales, que facilitan el aprendizaje significativo y pueden ser construidos en forma grupal o individual. También se puede utilizar la Uve Heurística, conocido como V de Gowin o esquema UVE, que favorece el entendimiento del proceso de construcción del propio conocimiento, mediante estrategia de análisis.

○ **Uve Heurística**

La UVE heurística, también llamada V de Gowin o esquema UVE, es una herramienta que facilita el entendimiento de los estudiantes con respecto a unos indicadores asociados a contenidos, procedimentales, conceptuales y actitudinales. Permite trabajar en grupos y socializar el conocimiento en los alumnos, antes, durante y después del fenómeno, mediante una matriz de valoración.

3.3.7. Programa de implementación del MDPEA.UNSM-T

Tabla N° 3.11: Programa de implementación MDPEA-UNSM-T

Dimensión	Indicador	Diagnóstico	Planteamiento	Sistema de calidad y autorregulación	Responsable	
Planificación	Silabo	Incoherencia entre la sumilla y objetivos	Capacitación en Didáctica (elaboración de sílabos por competencias y plan de clases)	-Cronograma y presupuesto, -Ejecución y -Evaluación de resultados. Plan de mejora continua	V. R Académica Docente, Jefe de Dpto.	
	Plan de Clases	No se encontró evidencias de la elaboración				
	Material de apoyo	Uso restringido	Capacitación en TIC e implementación con los requerimientos básicos.		Cronograma y presupuesto, -Ejecución y -Evaluación de resultados. Plan de mejora continua	Decano, Director de Escuela
Ejecución	Relación Docente Alumno	Llevadera (poco sincera)	Capacitación en pedagogía universitaria	Cronograma y presupuesto, -Ejecución y -Evaluación de resultados. Plan de mejora continua	V. R. Acad. Docente, Jefe de Dpto.	
	Relación Alumno-alumno		Capacitación en relaciones interpersonales		V.R. Acad. y Director de Escuela	
	Relación docente-docente		Establecer las relaciones inclusivas.		Rector	
	Satisfacción por los conocimientos adquiridos	Indiferencia	Capacitación en pedagogía universitaria	Cronograma y presupuesto, -Ejecución y -Evaluación de resultados. Plan de mejora continua	V. R. Acad. Docente, Jefe de Dpto.	
			Capacitación en liderazgo estudiantil		Director Esc. Centro Fed. de Estudiantes	
Estrategias usadas en el PEA	Escasa aceptación	Capacitación en Didáctica (Estrategias de E-A)	V.R. Acad. y Director Esc. Académico Profesional			
Evaluación	Técnicas y procedimientos.	No detallan los criterios de evaluación	Capacitación en Didáctica en dominio de técnicas		Cronograma y presupuesto, -Ejecución y eval. resultados	V. R. Académica Docente, Jefe de Dpto.
	Instrumentos	Escasa familiarización	Capacitación en Didáctica en dominio de instrumentos			
		Baja efectividad				
Labor Tutorial	Insatisfactoria	Capacitación en labor tutorial	Decano, Director de Escuela.			

CONCLUSIONES

- Las características destacables de la situación del PEA son desfavorables para la formación profesional en la UNSM:
 - En lo concerniente a la planificación, se ha encontrado deficiencias en la elaboración del silabo, en el plan de clase y el uso restringido de los instrumentos de apoyo, lo cual limita el uso de la tecnología instalada.
 - En cuanto a la ejecución, empatía y relación docente-alumno es pobre, lo mismo que *las estrategias aplicadas y el conocimiento recibido, situación expresada como "llevadera" muestra de indiferencia y desmotivación, en cuyo marco los discentes obtienen calificativos muy bajos.*
 - En la evaluación, aunque los instrumentos cumplen los requisitos normativos, es deficiente en la presentación de los criterios de evaluación, así como también la labor tutorial que recibe una calificación muy baja.
- De la diversidad de modelos y criterios existentes en la literatura pedagógica, se asume el modelo tetraédrico por otorgar igual importancia al docente, discente, contenido y método; así como el modelo dinámico cíclico porque reconoce la importancia de la reflexión y acción docente, en los procesos de razonamiento sobre el contenido en constante reestructuración para la enseñanza y el modelo colaborativo por incidir en el trabajo en equipo.
- La propuesta del modelo didáctico, además de los modelos referidos, contempla al criterio de diversificación, por propiciar la diferenciación de estrategias de aprendizaje de acuerdo a las particularidades del grupo, al alineamiento constructivo, porque reclama la debida coherencia entre los elementos del PEA, y el aprendizaje dinámico y colaborativo, porque revalora por igual los objetivos del grupo como los individuales.

➤ La pobre imagen de la Universidad en la comunidad obedece a la predominante poca exigencia académica, a la escasa producción científica de los docentes, a la ausencia de una revista acreditada e indizada; así como a la gestión institucional alejada de los criterios de eficiencia, eficacia, transparencia y equidad, y al desconocimiento y poco interés por las exigencias de la sociedad del perfil del egresado que espera..

RECOMENDACIONES

➤ Asumir la decisión política educativa institucional de la UNSM-T de implementar el Modelo didáctico con enfoque de competencias del proceso de enseñanza aprendizaje de la Universidad Nacional de San Martín MDPEA.UNSM-T.

➤ Desarrollar el diseño curricular de las carreras profesionales de la UNSM-T en el marco de los fundamentos del MDPEA-UNSM-T, orientado al logro de la visión de la UNSM-T.

➤ Aplicar el modelo didáctico expuesto, en forma escalonada iniciando en el primer y segundo ciclo de cada facultad y evaluar los resultados respectivos a objeto de determinar la validación científica de la propuesta didáctica, y generalizar su aplicación progresivamente.

REFERENCIA BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, J. (Cien, 2009). Conocimientodidáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): El marcoTeórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 6(1), pp, 21-46 ISSN: 1697-011X. DL: CA-757/2003.
- Alonso, C. Gallego, D, y Honey, P. (s/a). *Los Estilos de Aprendizaje, Procedimientos de Diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.
- Álvarez de Zayas, C. M. (s/f). *Didáctica de la Educación Superior*. Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Araujo, C. y Rey, L. (2010). *Teorías Contemporáneas del Aprendizaje*. Lima: Ediciones Magister (Edimeg).
- Barfield T. (1997). *The Dictionary of Anthropology*.<http://www.amazon.es/The-Dictionary-Anthropology-Thomas-Barfield/dp/1577180577>. Búsqueda 24-2-15.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – BUAP. (2006). *Construcción participativa del modelo académico y educativo de la BUAP*.
http://www.cs.buap.mx/pdf/MODELO_MINERVA.pdf . Búsqueda 18-3-14.
- Bermejo, S. (2009). *Hacia una educación intercultural. Crecer en un mundo plurinacional*. Lima: San Valentín.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Librería El Ateneo, Buenos Aires.
- Borrero, R. y Tirado, A. (2011). *Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol. 3, N° 28. Consideraciones didácticas acerca de una concepción dinámico-integral*

para dirigir el aprendizaje de las asignaturas de ciencia. Disponible en: anatb@ult.edu.cu recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/brtb.htm>
- Búsqueda: 17-03-14.

Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A Model for Effective Performance.* John Wiley & Sons. Canada.

Bunge, Mario (1976) *Epistemología.* Barcelona: España-Aral.

Castilla E.(2000). *Didáctica Universitaria* Editorial San Marcos. Lima Perú.

Castillo J. (2011). *La definición de competencias desde varias perspectivas.* <http://maestros.brainpop.com/profiles/blogs/la-definici-n-de-competencias-desde-varias-perspectivas> . Búsqueda- 31-12-14.

Cazden, C.B. (1986). *Classroom Discourse.* En Wittrock, M. (dir), *Handbook of Research on Teaching.* New York: McMillan.

Carroll, J. B. (1963). *Modelo del aprendizaje para el dominio.* Disponible en: tecnologiaccurricular.wikispaces.com/1.5.

Castro-Kikuchi, L. (2005). *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Lima Ceguro Ediciones.

CEPAL. (2010). *Metas educativas 2021: estudio de costos*
División de Desarrollo Social - Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Santiago de Chile,
http://www.clacso.net/metas_educativas/estudio_costos_cepal.pdf - 3-01-15.

CEPLAN. (2010). *Plan Bicentenario, El Perú hacia el 2021.* Centro Nacional de Planificación Estratégica.Lima.

Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá, Colombia.

Cliford, M. (Ed).(s/a). *Enciclopedia de la Psicopedagogía*. Barcelona. Océano.

CONEAU, (2009). *Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias*. Compendio Técnico Normativo, Tomo I.

Congreso de la República del Perú. (1983). *Nueva Ley Universitaria Ley N° 30220*. Lima: Editora Imprenta Acuario.

Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU).2009.

Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria – CONEAU (2009). *Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias*.

Dalton, M. (1997): Are competency models a waste? *Training &Development*. 51, 10, 46-49.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO De la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI – Santillana – ediciones UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF. Búsqueda 23-2-15.

De Miguel Díaz, M. (Dir); Alfaro Rocher, I.J.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.M.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Universidad de Oviedo.
http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF. Búsqueda 16-3-15.

De Zuburria Samper, J.(2006). *“Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad”*.Coop. Editorial Magisterio primera edición 2002., 2da. Edición 2006. Colombia. 199.pp.

http://books.google.com.pe/books?id=X6e3R_pX_9oC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Búsqueda 2-2-15.

Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

De-Gortari, E. (1978). *Introducción a la lógica dialéctica. Tratados y Manuales* GRIJALBO - MEXICO, BARCELONA, BUENOS AIRES. Ed. 1978.<http://teoriaevolutiva.files.wordpress.com/2013/10/eli-de-gortari-introduccion-a-la-logica-dialectica.pdf> Búsqueda 5-enero-2015.

Esquivel, J.(2007). *Cómo elaborar el proyecto de tesis*. Lima: Gutemberg.

Larousse. (2005). *Diccionario Enciclopédico*. Barcelona: Ediciones Larousse, S. A.

Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación, Escuela de Postgrado, Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo. (2004). *Módulo II: Investigación Científica* – Lambayeque: FACHSW.

Fernández, M. J. (2010). *Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza*. Disponible en:www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/.

Fernández, J. Elórtegui, N. Rodríguez, J. Moreno, T. (1997). *¿Qué idea se tiene de la ciencia desde los modelos didácticos?* Disponible en<http://www.grupoblascabrera.org/didactica/pdf/Idea%20ciencia%20model>.

Flanders, N.(1977). *La interacción didáctica*. Disponible en:

www.corporalogia.com/Doc/DEF/estilos%20de%20enseñanza.pdf.

- Flores, O, R. (1990). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: Mc, Graw-Hill Inter Americana.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*, Lima. Perú. Ediciones Lucero.
- Gómez E., J. (2002). *Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias*. Capítulo del libro: *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Santa Fe de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Guevara, M. (2008). *Valores y nacionalidades de los pueblos indígenas de la Amazonía (Bolivia, Ecuador y Perú)*. Lima: Eibamaz-Unicef, Detan. <http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/docs/Unicef%20Valores%20baja.pdf> Búsqueda: 23-2-15.
- Gutiérrez, R. (1987). *Psicología y Aprendizaje de las Ciencias. El Modelo de Gagné*. Departamento de Didáctica de las Ciencias. IEPS. Madrid. https://www.google.com.pe/webhp?source=search_app&gfe_rd=cr&ei=JAaqVOjNL5WEIAH_kIDIBg&gws_rd=ssl#q=gagne+1978 Búsqueda. 4-1-15.
- Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad: un desafío*, 2da.Ed. Lima: CAAP.
- Herder, J. (1784). *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*. Traducido directa de J. Rovira Armengol. Editorial Lozada S:A. Buenos Aires 1959. <https://sites.google.com/site/seminariomarotextos/home/herder> Búsqueda 28-1-15.
- Hidalgo M. (2009). *42 Modelos de Clase o Sesiones de Aprendizaje*. Editado por el Instituto de Desarrollo Humano AMEX SAC. Lima Perú.

IESPP CREA. (2012). *“El Conocimiento y la investigación científica”*. Documento del Programa de Especialización en INVESTIGACIÓN EDUCATIVA MÓDULO I - MED-PERU.

http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-content/uploads/2010/09/Material_dia_3.pdf - Búsqueda. 12-01-15.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2010). *Diferentes perspectivas que forman las bases del concepto de competencia*. En Diplomado en herramientas metodológicas para la formación basada en competencias profesionales.

http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/apoyo2.pdf

Búsqueda. 4-1-15.

Kafan, R.(2002). *Valores de los pueblos y nacionalidades*.

<http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/docs/Unicef%20Valores%20baja.pdf>. Búsqueda 24-2-15.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. <https://buildership.wordpress.com/2011/09/25/%C2%BFque-es-el-aprendizaje-experencial/>

EDUCACIÓN, ESCUELA Y PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA EEPT

Modelo Pedagógico Holístico para el Siglo XXI - Memorias Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad de la Educación y de la Investigación 21, 22, 23 agosto 2013. Bucaramanga Colombia. http://190.254.1.202/ingenieria/DIPLOMADO%20DOCENCIA%20UNIVERSITARIA/Dctos_Lectura/MemoriasCongresoInternacional_UDI_ACIET_2013.pdf Búsqueda. 31-12-14.

Lafrancesco, G.(2013). Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT Modelo Pedagógico Holístico para el Siglo XXI. En Congreso internacional

de evaluación de la calidad de la educación y la investigación: 21, 22, 23 agosto 2013. Bucaramanga – Colombia. www.udi.edu.co/congreso.

Latorre, M y Seco del Pozo, C. (2013). *Metodología, estrategias y técnicas metodológicas*. Universidad Marcelino Champagnat. Lima- Perú.

Lau, J. (2001). "*Bibliotecas y calidad de la educación*" Conferencia – Seminario. Sistema de Bibliotecas, Universidad de Antioquia, Colombia. <http://bivir.uacj.mx/dhi/publicacionesUACJ/Docs/ponencias/PDF/ponmedellin01.pdf>. Búsqueda 18-03-14.

Larousse (2005). *Diccionario Enciclopédico Larousse*. Barcelona: Spas Editorial, S.L.

Lumbreras, J. L. (2009). *Comprensión Académico de Psicología, Filosofía y Lógica*. Lima: Lumbreras, Editores.

Marchand, D. (2004). Autor-Compilador. *Liderazgo de éxito*. Primera Edición – Editora Palomino E.R.L. Perú.

Mayor, P y Bodmer R. (2009). *Pueblos indígenas de la Amazonía peruana*. Iquitos: Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía (CETA). <http://atlasanatomiaamazonia.uab.cat/pdfs/PueblosIndigenasAmazoniaPeruana.pdf> Búsqueda. 24-2-15.

Mayorga, J, y Madrid, D. (2010). *Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Málaga. TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Nº 15. Vol. 1 2010 http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2010_15_04.pdf. Búsqueda 4-1-15.

- Medina, A y Salvador, F.(2009).*Didáctica General*. Colección Didáctica 2da. Edición PEARSON, Prentice Hall – UNED. Madrid
http://190.202.118.250/disenos2/cnifpm_web/media/k2/attachments/didactica/coleccion-didactica-didactica-general.pdf Búsqueda 7-1-15.
- Meneses, G. (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico*. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI NTIC, INTERACCIÓN Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD. ISBN: 978-84-691-0359-3/DL: T.2183-2007.<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf;jsessionid=1D01FEC6D7D8F98A662AC2CE1764414D.tdx1?sequence=32>. Búsqueda 22-01- 2015.
- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, CINTERFOR/OIT, Recuperado el 2 de Marzo del 2010 de:
<http://www.cinterfor.org.uy/public>
- Muñoz, C. (1998). *Como elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Primera edición. PEARSON – EDUCACIÓN – MEXICO
<http://profmariajosesiezar.files.wordpress.com/2013/01/como-elaborar-una-y-asesorar-una-investigacion-de-tesis.pdf> Búsqueda 11-01-15
- Mustaca A. (1997). *Rol de la imitación en la ejecución de una tarea que provoca miedo*. Revista “Investigaciones en Psicología”, Año 2 Número 3, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. pág. 81
http://190.202.118.250/disenos2/cnifpm_web/media/k2/attachments/didactica/coleccion-didactica-didactica-general.pdf. Búsqueda 7-1-15.
- Navío, A. (2001). *Caracterización inicial de las competencias profesionales* pp. 15-52. En: Las competencias del formador de formación continua. (Tesis Doctoral).
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5004/ang02de20.pdf?sequence=2>
Búsqueda. 6-1-15.

- Núñez, N. (2012). *Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias*. Conferencia: Recuperado el 18 /03/2014.
<http://intranet.usat.edu.pe/usat/investigacionpedagogica/files/2012/03/DID%C3%81CTICA-UNIVERSITARIA-PARA-EL-DESARROLLO-DE-COMPETENCIAS1.pdf>.
- O'CONNOR, J. (Ed.).(1999).*Liderar con PNL – Programación Neurolingüística*. Traducción David Sempau, URANO. S.A. Barcelona. España.
- Ortiz F. y García M. del P.(Ed).(2005). *Metodología de la Investigación*. Limusa. México.
- Ortiz, O. (2009). *Manual para Elaborar el Modelo Pedagógico de la Institución Educativa*. Holguín: Universidad Pedagógica de Holguín.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (Ed).(1988). *Psicología*. México: Mc, Graw-Hill.
- Pardo, M. y otros (2001). *Los Kechwas Lamistas y la Educación Bilingüe Intercultural. Historia y Razón de un Compromiso*. Lima: Perú Textos.
- Pérez, E, Medrano, L. TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LA INTELIGENCIA. UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LA LITERATURA PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, vol. 5, núm. 2, noviembre, 2013, pp. 105-118 Asociación para el Avance de la Ciencia Psicológica Buenos Aires, Argentina.
<http://www.redalyc.org/pdf/3331/333129928007.pdf> Búsqueda 2-2-2015.
- Raymond, W. (1976). *El concepto de cultura*. Disponible en:
http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/williams1.htm.

Real Academia Española. (2014, 23ª Ed.) *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Libros.

Riesco M. (2008). *El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje*.
http://www.tendenciaspedagogicas.es/Articulos/2008_13_04.pdf - Búsqueda 03-01-15.

Rodríguez, Y, y Sosa, C. (2011). Autoevaluación y propuesta de mejora en la carrera profesional de agronomía de la Universidad Nacional de San Martín. UNSM-T.

Rodríguez, Y. (2010). *Sistema de Gestión de ciencia, tecnología e innovación para la formación científica de los estudiantes en la facultad de Ingeniería Agroindustrial- FIAI*.(Tesis doctoral). Tarapoto: UNSM.

Rodríguez, N, Rodríguez, M. (2005), *Un modelo del PEA para mejorar la docencia*. UNIV. DEL MAR, OAX., ASPER = f (f1, f2,..., f11).
http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_26.pdf
Búsqueda 18-3-14.

Rojas, R. (2010). *El Papel de la Teoría y del método en la construcción del conocimiento*. Capítulo 5: 55-68. En: *El Proceso de la Investigación Científica*, México: (Ed) Trillas.

Rojas, R(2010). *Análisis, Síntesis. Inducción y deducción. Su vinculación en la Investigación Científica*, pp. 78-88. En: *El proceso de la investigación científica*. México: (Ed) Trillas.

Rojas, R. 2013). *Guía-realizar-investigaciones-sociales*. Novena a trigésima octava edición en Plaza y Valdés: ISBN: 968-856-262-5. Impreso en México / Printed in México

<http://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wpcontent/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf>

Búsqueda 27-12-14.

Rosental, M. (Ed). (1990). *Diccionario filosófico*. Buenos Aires: Pueblos Unidos.

Ruiz, R. (2006). *Historia y Evolución del Pensamiento Científico*. Disponible en:

<http://www.monografias.com/trabajos-pdf/historia-pensamientocientifico/historia-pensamiento-cientifico.shtml>.

Rumrill, R (Ed).(2008). *La Amazonía. La última renta estratégica en el Perú en el siglo xxi o la tierra prometida*.Lima.Fimart S.A.C.

Salas W:(2005). *Formación por competencias por competencias en educación superior una aproximación conceptual a propósito del caso Colombiano – Universidad de Antioquia Colombia – Revista Iberoamericana de Educación – Año 2005 Vol. 36/9 (ISSN. 1681-5653).*

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF> Búsqueda - 30-12-14.

Senge, P. (Ed).(1998). *La Quinta Disciplina*. Traducción Carlos Gardini, México. GRANICA.

Stern, D. y Huber, G.L. (1997). *Aprendizaje activo y metodologías educativas*.

Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_04.pdf.

Strauss, L, (Ed).(1986). *Mito y Significado*. Buenos Aires: Alianza.

Supo, J. (2012). *Seminarios de Investigación*

científica.www.seminariodeinvestigacion.com.

Taboada M. (2011). *Metodología de la investigación científica*. Trujillo: UNT.

- Tobón, S. (Ed).(2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico*, 2 ed. Bogotá: ECOE.
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2013). *Modelo Educativo San Marcos*.http://viceacademico.unmsm.edu.pe/archivos/MODELO%20EDUCATIVO%202013_para_Vicerrectorado.pdf.Búsqueda 18-2-14.
- UNSM-T. (2012). *Indicadores de Gestión de la UNSM-T 2012*. Boletín N°1 Oficina de Acreditación Universitaria.
- UNSM-T.(2014).*Plan estratégico de desarrollo institucional de la Universidad Nacional de San Martín 2014-2021*.
- Urrego, J de D. (2009). *¿Cómo se Construyen Propuestas Pedagógicas de Aprendizaje?* Bogotá: Diapositivas.
- Vara, A. (Ed). (2010).*Cómo evaluar la rigurosidad científica de las tesis doctorales?*. Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos- Lima. Perú.Fondo Editorial USMP.
- Vara, A. (Ed).(2012). *Desde la idea hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa*. Lima: Fondo Editorial USMP.
- Vargas, F. (1999). *De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas*. Boletín CINTERFOR.
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/>
- Recuperado el 7-3- 2010.
- Vásquez, E. (2009). *En Gerencia Estratégica de la inversión Social*. Universidad del Pacífico. Lima.Centro de Investigación, pp.33-34 y 90-120.
- Vattimo, G. (Ed).(2006). *¿Hacia un crepúsculo de los valores?* Coloquios del siglo XXI. México: Fondo de Cultura Económica.

WoolfolkA, (Ed).(1996). *Psicología Educativa*. México. Prentice-Hall.http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf.

Yturalde, E & Asociados Latinoamérica, *Aprendizaje Experiencial*.(2010). *El porqué del aprendizaje experiencial, Desarrollo pedagógico, investigación, aprendizaje y gestión organizacional*.<http://www.aprendizajeexperiencial.com>.

Zamora, R. (2001). *Los juegos de simulación, una herramienta para la formación*.<http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/EstrategiasAprendizajeCienciasSociales/programa/documentos/Juegosdesimulacion.pdf>.Búsqueda29-3-15.

ANEXO 1: Operacionalización de variables

Var. 1 Modelo didáctico por competencias

Var.	Dim.	Cód.	Indic.	Sub-Indicadores	CÓD	Ítems para el cuestionario	Valores	Fuentes de verificación	Técnica	Instrumento
1. Modelo didáctico con enfoque por competencias	11. Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje-PEA	111	Sílabo por competencias	Claridad de sus competencias	111.1	¿El sílabo muestra con claridad los objetivos o competencias que se espera alcanzar con la formación profesional?	SÍ	Sílabo	Análisis Cont.	Guía An.Doc.
				Adecuación de la estructura	111.2	¿La estructura del sílabo presenta todos sus componentes?	SÍ	Sílabo, currículo	Análisis Cont.	Guía An.Doc.
				Nivel de respuesta al perfil del egresado	111.3	¿Cuál es el nivel de respuesta del sílabo respecto al perfil profesional en la carrera profesional?	SÍ	Sílabo, currículo	Análisis Cont.	Guía An.Doc.
				Nivel de actualización de bibliografía	111.4	¿La bibliografía que se presenta en el sílabo está actualizada?	SÍ	Sílabo, normas académicas	Análisis Cont.	Guía An.Doc.
		112	Plan de Clase	Identificación de métodos de evaluación	112.1	¿Existe coherencia entre los objetivos, contenidos, métodos e instrumentos de evaluación?	SÍ	Reglam., sílabo, entrevista y enc. Docente y alum.	Análisis Cont. Encuesta, Entrevista	Guía Análisis Doc.
				Relación contenido – sílabo	112.2	¿Existe coherencia entre los contenidos desarrollados en clase y lo programado en el sílabo?	SÍ	Currículo, sumillas, sílabos	Análisis Cont.	Guía An.Doc.
		113	Material de apoyo	Niveles de uso de los materiales de apoyo	113.1	¿Los estudiantes utilizan los materiales de aprendizaje previstos para cada sesión de aprendizaje?	SÍ	Encuesta a estudiantes	Encuesta	Encuesta

Var.	Dim.	Cód.	Indic.	Sub-Indicadores	CÓD	Ítems para el cuestionario	Valor	Fuentes de verificación	Técnica	Instrumento
1. Modelo didáctico con enfoque por competencias	12. Ejecución	121	Relación docente-alumno	Tipo de relación	121.1	¿Cómo es la relación docente alumno en aula?	SÍ	Enc. Doc.alum. Observación	Encuesta, Observac.	Cuestionario Guía obs.
				Nivel de empatía	121.2	¿Cuál es el nivel de empatía docente alumno? ¿Y la empatía entre estudiantes?	SÍ	Encuesta a docentes y alumnos	Encuesta, Obs.	Cuestionario Guía obs.
				Satisfacción del conocimiento adquirido	121.3	¿Están satisfechos los estudiantes con el conocimiento adquirido?	SÍ	Encuesta a doc. y estudiantes	Encuesta, Obs.	Cuestionario Guía obs.
				Estrategias utilizadas (interrelación)	121.4	¿Las estrategias utilizadas generan un ambiente de interrelación favorable para el aprendizaje?	SÍ	Informe superv. y encuesta alumnos	Análisis. Contén	Guía análisis Documentos
		122	Infr. yequip.	Características del mobiliario y accesorios	124.1	¿El mobiliario es adecuado para el desarrollo del PEA? ¿Y los accesorios?	SÍ	Visita aula y enc. doc y alumnos	Observ, Enc.	Cuestionario Guía obs.

Var.	Dim.	Cód.	Indic.	Sub-Indicadores	CÓD	Ítems para el cuestionario	Valores	Fuentes de verificación	Técnica	Instrumento
1. Modelo didáctico	13. Evaluación	131	Técnicas y procedim.	Criterios de evaluación	131.1	¿Los criterios de evaluación guardan relación con normas institucionales?	SÍ	Regl. Acad. y sílabo	Análisis Cont.	Guía an. Docum.
				Tipos orientación	131.2	¿Se dan las orientaciones suficientes para el desarrollo de habilidades?	SÍ	Encuesta a alumnos	Encuesta	Cuestionario
		132	Instrumentos	Tipo de instrumentos utilizados	132.1	¿El estudiante está familiarizado con los instrumentos de evaluación utilizados?	SÍ	Encuesta a alumnos	Encuesta	Cuestionario

			Nivel de efectividad de la evaluación	132.2	¿Cuál es el porcentaje de aprobados? ¿Cuál es la nota promedio?	SÍ	Informe semest. Acta de notas	Análisis Cont.	G.A.docu	
		133	Tutoría	Calidad del nivel tutorial	133.1	¿Los estudiantes están satisfechos con el nivel de calidad de la labor tutorial?	SÍ	Encuesta a los estudiantes	Encuesta	Cuestionario

Variable 2 Logro de la visión UNSM-

Var.	Dim.	Cód.	Indic.	Subindicadores	CÓD	Ítems para el cuestionario	Valor	Fuente de verificación	Técnica	Instrumento
2. Logro Visión	21. Instituc. amazónica	211	Interculturalidad	Respeto a las diferencias culturales	211.1	¿La universidad incentiva y ejecuta eventos culturales que destaquen la identidad amazónica?	SÍ	Informe proy.univ. Ent. doc. alumnos. Jefe dpto.	Entrevista, semiestructurada	Guía de entrev.
2. Logro de la Visión	22. Acreditación	221	Acredit. Carreras	Seguimiento a egresados	221.1	¿Existe un sistema de monitoreo implementado y seguimiento a egresados?	SÍ	Informes decanatura, ent. egresados	Entrev. Semiestructurada	Guía de entrevista
		222	Produc. intelectual	Número de artículos científicos publicados	222.1	¿Los docentes publican artículos científicos en revistas de prestigio nacional e internacional?	SÍ	Rev. Científ. Entrev. docen.	Entrevista. Análisis Docum.	G. entrev v G.análisis docum.
				Número de artículos en revistas indizadas	222.2	¿Los docentes publican artículos científicos en revistas indizadas?	SÍ	Rev. Científ Docentes Autoridades	Entrevista. Análisis Docum.	G. entrev G.análisis docum.
		223	Imagen de la universidad	Reconocimiento de la labor formativa	223.1	¿La labor formativa de las carreras profesionales son reconocidas por la sociedad civil?	SÍ	Docum. Reconocim.	Entrevista soc. civil	Guía de entrevista
percepción de la gestión institucional	223.2			¿Qué opina de la gestión institucional en la UNSM-T?	SÍ	Entr. Estud. Docentes, Pers. Adm. Sociedad	Entrev. Semiestructurada.	Guía de entrevista		

Logro de la visión de la UNSM

Var.	Dim.	Cód.	Indic.	Subindicadores	CÓD	Ítems para el cuestionario	Valor	Fuente de verificación	Técnica	Instrumento
2. Logro de la Visión	23. Liderazgo	231	Calidad del egresado	Número emprendimientos de los egresados	232.1	¿En las carreras conocen los emprendimientos de sus egresados?	Sí	Registro emprendimiento de egresados. Decano.	Análisis Contenido Entrevista egresados	Guía análisis contenido, Entrevista

ANEXO 2: Guía de observación

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Facultad: Carrera

Aula N°:

Nombres y apellidos del observado:

Observador:

Fecha:

Hora inicio:

Hora Término:

La presente Guía de Observación está orientada para descubrir las características del modelo didáctico que contribuya al logro de la visión de la UNSM. Siendo el objeto de su interés el PEA, se realizarán un conjunto de visitas a las aulas y demás ambientes para observar a los agentes: estudiantes, docentes, personal auxiliar, así como la relación entre los agentes educativos, la distribución y dimensiones de infraestructura.

Sobre el material de apoyo

1. Pertinencia del material de apoyo para el tema desarrollado.
 - (1) Pertinente
 - (2) No pertinente
2. Disponibilidad en una gama de materiales a utilizar suficiente según las características de los estudiantes.
 - (1) Amplia gama
 - (2) Lo suficiente
 - (3) Escasa
3. Niveles de uso de los materiales de acuerdo a los aprendizajes previstos para cada sesión.
 - (1) Uso intensivo
 - (2) Uso restringido
 - (3) Escaso uso

Relación docente-alumno

4. Evaluación de la relación docente – estudiante respecto al proceso de enseñanza aprendizaje.
 - (1) Cordial y oportuna
 - (2) Cordial pero forzada
 - (3) Tensa
5. Evaluación del nivel de empatía docente – estudiante.
 - (1) Altamente empática
 - (2) Empática con limitaciones
 - (3) No empática (adversa)
6. Muestras de satisfacción de los estudiantes por el conocimiento adquirido.
 - (1) Satisfechos
 - (2) Indiferentes
 - (3) Insatisfechos
7. Ambiente de interrelación generado por las estrategias utilizadas para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.
 - (1) Positivo
 - (2) Forzado

- (3) Negativo
8. Logro de suficiente motivación para el aprendizaje, que propicia la asimilación y la retroalimentación.
- (1) Suficiente
- (2) Escaso
- (3) Nulo

Relación docente-medios

9. Dominio del docente sobre el manejo de los medios y materiales presentados en la sesión de aprendizaje.
- (1) Óptimo
- (2) Medio
- (3) Deficiente
10. Los contenidos presentados por el docente son pertinentes y acordes con el avance científico sobre la materia.
- (1) Actualizado
- (2) Aceptable
- (3) Obsoleto

Relación alumno – medios

11. Adaptabilidad del estudiante a los medios utilizados en las sesiones de aprendizaje.
- (1) Con facilidad
- (2) Con restricciones
- (3) Difícil
12. Disponibilidad de los medios presentados para todos los estudiantes.
- (1) Suficiente
- (2) Limitado
- (3) Escaso
13. Los medios utilizados son adecuados y facilitan el dominio de las estrategias de estudio previstas.
- (1) Totalmente
- (2) Parcialmente
- (3) Nula
14. Nivel de amigabilidad de los medios utilizados (facilidad de uso).
- (1) Amigable
- (2) Medio
- (3) Muy difícil

Infraestructura y equipamiento

15. Adecuación de las aulas para el proceso de enseñanza aprendizaje
Escala: 3 = excelente; 2 = aceptable; 1 = deficiente.
- | | | | |
|-------------------------|---|---|---|
| ○ Dimensiones | 3 | 2 | 1 |
| ○ Distribución espacial | 3 | 2 | 1 |
| ○ Fuente de iluminación | 3 | 2 | 1 |
| ○ Equipamiento | 3 | 2 | 1 |
16. Evaluación de las condiciones acústicas para el desarrollo del PEA.
- | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|
| ○ Ruido del entorno | 3 | 2 | 1 |
| ○ Acústica del local | 3 | 2 | 1 |
| ○ Timbre de voz del docente | 3 | 2 | 1 |

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

- Participación de alumnos 3 2 1

17. Características ergonómicas del mobiliario y los accesorios con respecto al desarrollo del PEA. (relación mueble-humano)

- Tamaño de las carpetas 3 2 1
- Altura de las carpetas 3 2 1
- Carpetas para zurdos 3 2 1
- Distancia a la pizarra 3 2 1

Técnicas y procedimientos

18. Las orientaciones y criterios de evaluación son adecuadas para el desarrollo de habilidades que los estudiantes.

- (1) Pertinente
- (2) Medio
- (3) No pertinente

Instrumentos

19. El estudiante está familiarizado con los instrumentos de evaluación utilizados en la carrera profesional.

- (1) Familiarizado
- (2) Conoce poco
- (3) Desconoce

Interculturalidad

20. Grado de inteligencia social (empatía) entre los participantes de distinta procedencia geográfica y cultural.

- (1) Adecuada
- (2) Medio
- (3) Deficiente

Identificación de los miembros UNSM

21. Grado de participación de los miembros de la UNSM en eventos de carácter académico, cívico, religioso y culturales como evidencia de identificación institucional. Escala: 3 = excelente; 2 = aceptable; 1 = deficiente.

- Docentes 3 2 1
- Estudiantes 3 2 1
- Trabajadores 3 2 1
- Autoridades 3 2 1

ANEXO 3: Encuesta Docentes.

ENCUESTA A DOCENTES

Facultad: Carrera

Nombres y apellidos del entrevistado:

Encuestador:

Fecha:

Hora inicio:

Hora Término:

La presente Encuesta está orientada para descubrir las características del modelo didáctico que contribuya al logro de la visión de la UNSM. Siendo el objeto de su interés el Proceso Enseñanza Aprendizaje – PEA.

1. Género: Masculino (.....) Femenino (.....)

Estándares de acreditación

⇒ **Labor docente**

2. E74 Respecto a la labor de enseñanza y tutoría, ¿El proceso de selección, ratificación y promoción de docentes se realiza con objetividad y transparencia?
- Si
 - No
 - No sabe
3. E79 Respecto a la labor de investigación, ¿Los docentes utilizan los procedimientos con los que adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo creado como resultado de la investigación?
- Si
 - Parcialmente
 - No

⇒ **Planificación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje**

Elaboración del plan de clase

4. ¿Existe coherencia entre los objetivos, contenidos, métodos e instrumentos de evaluación?
- Si
 - Parcialmente
 - No

Material de apoyo

5. ¿El material de apoyo es pertinente para el tema desarrollado?
- Si
 - Parcialmente
 - No
6. ¿Dispone de una gama de materiales para utilizarlo de acuerdo a las características de los estudiantes?
- Siempre

- A veces
- Nunca

Relación docente - alumno

7. ¿Cómo es la relación docente-alumno en aula?
 - Excelente
 - Llevadera
 - Forzada
 - Difícil
8. ¿Existe una relación empática entre docentes?
 - Si
 - Parcialmente
 - No
9. ¿Cómo se evidencia la satisfacción de los estudiantes con respecto al conocimiento adquirido?
 - En sus trabajos presentados
 - En las notas de sus exámenes
 - Otro...
10. ¿Las estrategias utilizadas en aula propician un ambiente de interrelación favorable para el aprendizaje?
 - Siempre
 - En ciertos casos
 - Nunca

Relación alumno - medios

11. ¿Los medios de apoyo están disponibles para todos los estudiantes?
 - Si
 - Parcialmente
 - No
12. ¿Los medios utilizados están actualizados?
 - Si
 - Parcialmente
 - No

Infraestructura y equipamiento

13. ¿El mobiliario cumple con las características ergonómicas para el aprendizaje? (distancia a la pizarra, tamaño de las sillas, altura de la mesa, carpeta para zurdos, entre otros).
 - Si
 - Parcialmente
 - No
14. ¿Los accesorios del aula favorecen el aprendizaje? (características de la pizarra, nivel de resolución de pantalla del proyector multimedia, entre otros).
 - Si
 - Parcialmente
 - No

ANEXO 4: Encuesta Estudiantes.

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Facultad: Carrera

Nombres y apellidos del entrevistado:

Encuestador:

Fecha:

Hora inicio:

Hora Término:

La presente Encuesta está orientada para descubrir las características del modelo didáctico que contribuya al logro de la visión de la UNSM. Siendo el objeto de su interés el Proceso Enseñanza Aprendizaje PEA,

1. Género: Masculino (.....) Femenino (.....)
2. ¿Existe coherencia entre los objetivos, contenidos, métodos e instrumentos de evaluación?
 - Si
 - Parcialmente
 - No
3. ¿El material de apoyo es pertinente para el tema desarrollado?
 - Si
 - Parcialmente
 - No
4. ¿Está disponible una gama de materiales para utilizarlo según las características de los estudiantes?
 - Siempre
 - A veces
 - Nunca
5. ¿Los estudiantes utilizan los materiales de aprendizaje previstos para cada sesión de aprendizaje?
 - Si
 - Parcialmente
 - No
6. ¿Cómo es la relación docente-alumno en aula?
 - Excelente
 - Llevadera
 - Forzada
 - Difícil
7. ¿Existe una relación empática entre estudiantes?
 - Si
 - Parcialmente
 - No

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

8. ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al conocimiento adquirido?
 - Totalmente satisfechos
 - Satisfechos
 - Insatisfechos

9. ¿Las estrategias utilizadas en aula propician un ambiente de interrelación favorable para el aprendizaje?
 - Siempre
 - En ciertos casos
 - Nunca

10. Co respecto a la capacidad de motivación para el aprendizaje ¿En qué medida se logra motivar al alumno para el aprendizaje?
 - Totalmente
 - Lo suficiente
 - Lo mínimo
 - Casi nada

11. Con respecto a los medios y materiales en una sesión de aprendizaje, ¿Se evidencia el manejo de los medios y materiales por el docente?
 - Si, a cabalidad
 - Si, lo mínimo
 - Deficiente

12. E28 ¿los estudiantes están de acuerdo con las estrategias usadas para el PEA?
 - Si, totalmente
 - Si, con restricciones
 - No

13. E29 ¿los estudiantes están de acuerdo con las estrategias empleadas para desarrollar su capacidad de investigación, en cuanto a la generación de conocimientos y aplicación de los ya existentes?
 - Si, totalmente
 - Si, con restricciones
 - No

14. En cuanto al uso de los medios ¿Se nota la adecuación a la temática desarrollada?
 - Si
 - Parcialmente
 - No

15. ¿El estudiante se adapta con facilidad a los medios utilizados en las sesiones de aprendizaje?
 - Si
 - Parcialmente
 - No

16. ¿Los medios utilizados facilitan el dominio de estrategias de estudio previstas?
 - Si
 - Parcialmente
 - No

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

17. ¿Los medios utilizados son amigables para los estudiantes?
- Si
 - Parcialmente
 - No
18. ¿El mobiliario y accesorios presentan características ergonómicas favorables para el estudio? (tamaño de la silla, carpeta para zurdos).
- Si
 - No
19. ¿Se dan las orientaciones necesarias para que los estudiantes desarrollen sus habilidades en el dominio de las técnicas y procedimientos?
- Si
 - Parcialmente
 - No
20. E35 ¿Los estudiantes están satisfechos con el sistema de evaluación del aprendizaje, respecto a las técnicas y procedimientos utilizados?
- Si
 - Parcialmente
 - No
21. E50 ¿Los sistemas de evaluación de la investigación, información y comunicación se articulan para tener una efectiva difusión de los proyectos y sus avances?
- Si
 - Parcialmente
 - No
22. E54 ¿Los estudiantes conocen los procedimientos con los que adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo creado como resultado de la investigación?
- Si
 - Parcialmente
 - No
23. ¿Se evidencia la adaptabilidad de las técnicas a las características de los estudiantes?
- Si
 - Parcialmente
 - No
24. ¿El estudiante está familiarizado con los instrumentos de evaluación utilizados en la carrera profesional?
- Si
 - Parcialmente
 - No
- ¿Por qué?
25. ¿Los estudiantes están de acuerdo con la periodicidad de aplicación de los instrumentos de evaluación?
- Si
 - No

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

26. ¿Conoce usted acerca de la imagen que la UNSM proyecta a la sociedad?
- Es excelente
 - Buena
 - Regular
 - Mala
27. ¿Cuál es su opinión acerca de la gestión institucional?
- Favorable
 - Desfavorable
 - No opina
28. En su opinión, ¿entre los miembros de la comunidad universitaria, existe una identidad institucional definida?
- Si
 - No
 - No opina
29. ¿Cuál es el nivel de satisfacción respecto a la tutoría recibida del docente?
- Excelente
 - Aceptable
 - Regular
 - Nulo.

ANEXO 5: Guía de Entrevista semiestructurada a: Autoridades, Decanos, Jefe Departamentos Académico y Docentes

Guía de Entrevista semiestructurada dialógica.

Nombre y apellido:R () V.R.()

Facultad: Carrera

Nombres y apellidos del entrevistado:

(Autoridades U) ()

Decano ()

Jefe Dpto. ()

Docente ()

Lugar:

Fecha: ...

Entrevistador:

Hora inicio :

Hora término:

(1) **Indicador:** Respeto a las diferencias culturales

Sub Indicador: Respeto a las diferencias culturales

(2) **Indicador:** carreras Acreditadas

Sub indicador: Sistema de monitoreo y seguimiento de egresados implementada

(3) **Indicador:** Producción intelectual

Sub indicador: Número de artículos científicos publicados

(4) **Indicador:** Imagen de la universidad

Sub Indicador: Muestras de reconocimiento de la labor formativa por la sociedad

: Juicio público de la gestión institucional

(5) **Indicador:** Calidad de los egresados propositivo

Sub indicador: Número de emprendimientos de los egresados

Buenos días Sr(a). Srta.

Soy miembro del equipo del Proyecto de Investigación "Propuesta de un modelo didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín-T 2014" y estoy levantando información para la elaboración del diagnóstico del Proceso Enseñanza Aprendizaje PEA en la UNSM-T, que permita identificar los puntos críticos, para sobre el cual se proponga un modelo didáctico que contribuya al logro de la visión de la Universidad Nacional de San Martín- Tarapoto.

Las respuestas que Usted dará contribuirá a conocer en forma racional y lógica a preguntas específicas que se investiga y que a su vez nos conducirá a conocer ¿cuáles son las características del modelo didáctico que contribuya al logro de la visión de la Universidad Nacional de San Martín -Tarapoto?,En la parte correspondiente del Informe se hará mención de su contribución a este trabajo.

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

1.- De acuerdo a la Visión de La Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, es una institución amazónica acreditada, líder en la formación profesional al servicio de la sociedad.

(213.1) ¿La Universidad incentiva y ejecuta eventos culturales que destaquen la identidad amazónica? Si (), No (), A veces ()

Si su respuesta es Sí. Indique dos de las más constantes..

Si su respuesta es No. ¿Por qué cree que es no?

Si su respuesta es A veces. ¿Cuál recuerda?

¿Cuándo fue?.

2. De acuerdo a la Visión de La Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, es una institución amazónica acreditada, líder en la formación profesional al servicio de la sociedad.

(221.1) ¿Existe un sistema de monitoreo implementado y seguimiento a egresados?
SI (), NO ().

Si su respuesta es Sí. Indique, cuál es y desde cuando se está implementando.

Si su respuesta es No, Por qué cree?

3.- De acuerdo a la Visión de La Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, es una institución amazónica acreditada, líder en la formación profesional al servicio de la sociedad.

(222.1.) ¿Los docentes publican artículos científicos en revistas de prestigio nacional e internacional?: SI (), NO (), A veces

¿Por qué? SI.

¿Por qué? No

¿Por qué? A veces, y con qué periodicidad.

(222.2.) ¿Los docentes publican artículos científicos en revistas indizadas?: SI (), NO (), A veces

¿Por qué? SI.

¿Por qué? No

¿Por qué? A veces, y con qué periodicidad.

4. De acuerdo a la Visión de La Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, es una institución amazónica acreditada, líder en la formación profesional al servicio de la sociedad.

(223.1) ¿La labor formativa de las carreras profesionales son reconocidas por las instituciones de la sociedad en general? Si (), No (), A veces ()

¿Por qué? Sí.

¿Por qué? No:

(223.2) ¿Sabe usted el juicio o imagen proyectada por las carreras profesional en la comunidad local, regional y nacional?. SI (), NO ()

¿Por qué? SI.

¿Por qué? No:

¿Alguna reflexión?.

¿Qué opinan a cerca de la gestión institucional?

Es positiva: (), ¿Por qué?

Es regular: (), ¿por qué?

Es Negativa () ¿por qué?

5. De acuerdo a la Visión de La Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, es una institución amazónica acreditada, líder en la formación profesional al servicio de la sociedad.

(232.1) ¿Las carreras profesionales conocen los emprendimientos de sus egresados?:
SI (), NO ().

¿Por qué? Sí:

¿Por qué? No

ANEXO 6: Guía de Entrevista semiestructurada a: Estudiantes

Guía de Entrevista semiestructurada dialógica.

Facultad: Carrera

Nombres y apellidos del entrevistado:

Estudiantes ()

Lugar:

Fecha: ...

Entrevistador:

Hora inicio :

Hora término:

Indicador: Respeto a las diferencias culturales

Sub Indicador: Respeto a las diferencias culturales

Indicador: Imagen de la universidad

Sub Indicador: Muestras de reconocimiento de la labor formativa por la sociedad
: Juicio público de la gestión institucional

Buenos días Sr(a). Srta.

Soy miembro del equipo del Proyecto de Investigación "Propuesta de un modelo didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín-T 2014" y estoy levantando información para la elaboración del diagnóstico del Proceso Enseñanza Aprendizaje PEA en la UNSM-T, que permita identificar los puntos críticos, para sobre el cual se proponga un modelo didáctico que contribuya al logro de la visión de la Universidad Nacional de San Martín- Tarapoto.

Las respuestas que Usted dará contribuirá a conocer en forma racional y lógica a preguntas específicas que se investiga y que a su vez nos conducirá a conocer ¿cuáles son las características del modelo didáctico que contribuya al logro de la visión de la Universidad Nacional de San Martín -Tarapoto?,En la parte correspondiente del Informe se hará mención de su contribución a este trabajo.

1.- De acuerdo a la Visión de La Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, es una institución amazónica acreditada, líder en la formación profesional al servicio de la sociedad.

(213.1). ¿La Universidad incentiva y ejecuta eventos culturales que destaquen la identidad amazónica? Si (), No (), A veces ()

Si su respuesta es Sí. Indique dos de las más constantes..

Si su respuesta es No. ¿Por qué cree que es no?

Si su respuesta es A veces. ¿Cuál recuerda?

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

¿Cuándo fue?

2.- De acuerdo a la Visión de La Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, es una institución amazónica acreditada, líder en la formación profesional al servicio de la sociedad.

(223.1) ¿La labor formativa de las carreras profesionales son reconocidas por las instituciones de la sociedad en general? Si (), No (), A veces ()

¿Por qué? Sí.

¿Por qué? No:

(223.2) ¿Sabe usted el juicio o imagen proyectada por las carreras profesional en la comunidad local, regional y nacional?. SI (), NO ()

¿Por qué? SI.

¿Por qué? No:

¿Alguna reflexión?.

¿Qué opinan a cerca de la gestión institucional?

Es positiva: (), ¿Por qué?

Es regular: (), ¿por qué?

Es Negativa () ¿por qué?

ANEXO 7: Guía de Entrevista semiestructurada a Egresados

Guía de Entrevista semiestructurada dialógica.

Facultad: Carrera

Nombres y apellidos del entrevistado:

Egresado (x)

Lugar:

Fecha: ...

Entrevistador:

Hora inicio :

Hora término:

(1) Indicador: Respeto a las diferencias culturales

Sub Indicador: Respeto a las diferencias culturales

(2) Indicador: Imagen de la universidad

Sub Indicador: Muestras de reconocimiento de la labor formativa por la sociedad
: Juicio público de la gestión institucional

(3) Indicador: Nivel de aprendizaje alcanzado

Sub indicador: Nivel de empleabilidad de los egresados

(4). Indicador: Calidad de los egresados propositivo

Sub indicador: Número de emprendimientos de los egresados

Buenos días Sr(a). Srta.

Soy miembro del equipo del Proyecto de Investigación "Propuesta de un modelo didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín-T 2014" y estoy levantando información para la elaboración del diagnóstico del Proceso Enseñanza Aprendizaje PEA en la UNSM-T, que permita identificar los puntos críticos, para sobre el cual se proponga un modelo didáctico que contribuya al logro de la visión de la Universidad Nacional de San Martín- Tarapoto.

Las respuestas que Usted dará contribuirá a conocer en forma racional y lógica a preguntas específicas que se investiga y que a su vez nos conducirá a conocer ¿cuáles son las características del modelo didáctico que contribuya al logro de la visión de la Universidad Nacional de San Martín -Tarapoto?,En la parte correspondiente del Informe se hará mención de su contribución a este trabajo.

1.- De acuerdo a la Visión de La Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, es una institución amazónica acreditada, líder en la formación profesional al servicio de la sociedad.

(213.1). ¿La Universidad incentiva y ejecuta eventos culturales que destaquen la identidad amazónica? Si (), No (), A veces ()

Si su respuesta es Sí. Indique dos de las más constantes..

Si su respuesta es No. ¿Por qué cree que es no?

Si su respuesta es A veces. ¿Cuál recuerda?

¿Cuándo fue?

2.- De acuerdo a la Visión de La Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, es una institución amazónica acreditada, líder en la formación profesional al servicio de la sociedad.

(223.1) ¿La labor formativa de las carreras profesionales son reconocidas por las instituciones de la sociedad en general? Si (), No (), A veces ()

¿Por qué? Sí.

¿Por qué? No:

(223.2) ¿Sabe usted el juicio o imagen proyectada por las carreras profesional en la comunidad local, regional y nacional?. SI (), NO ()

¿Por qué? SI.

¿Por qué? No:

¿Alguna reflexión?.

¿Qué opinan a cerca de la gestión institucional?

Es positiva: (), ¿Por qué?

Es regular: (), ¿por qué?

Es Negativa () ¿por qué?

3.- De acuerdo a la Visión de La Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, es una institución amazónica acreditada, líder en la formación profesional al servicio de la sociedad.

(231.2) ¿Los egresados logran ubicarse en el mercado laboral de las carreras profesionales?

Con facilidad (). ¿Por qué cree?.

Con dificultad () ¿por qué cree?

No logran () ¿por qué? cree.

Alguna reflexión?

4.- De acuerdo a la Visión de La Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, es una institución amazónica acreditada, líder en la formación profesional al servicio de la sociedad.

(232.1) ¿Las carreras profesionales conocen los emprendimientos de sus egresados?:

SI (), NO ().

¿Por qué? Sí:

¿Por qué? No

ANEXO 8: Guía de entrevista semiestructurada dialógica a personal Administrativo de las facultades.

Guía de Entrevista semiestructurada dialógica.

Facultad: Carrera

Nombres y apellidos del entrevistado:

Administrativo. (X)

Lugar:

Fecha: ...

Entrevistador:

Hora inicio :

Hora término:

Indicador. Imagen de la universidad

Sub Indicador. Muestras de reconocimiento de la labor formativa por la sociedad

: Juicio público de la gestión institucional

Buenos días Sr(a). Srta.

Soy miembro del equipo del Proyecto de Investigación "Propuesta de un modelo didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín-T 2014" y estoy levantando información para la elaboración del diagnóstico del Proceso Enseñanza Aprendizaje PEA en la UNSM-T, que permita identificar los puntos críticos, para sobre el cual se proponga un modelo didáctico que contribuya al logro de la visión de la Universidad Nacional de San Martín- Tarapoto.

Las respuestas que Usted dará contribuirá a conocer en forma racional y lógica a preguntas específicas que se investiga y que a su vez nos conducirá a conocer ¿cuáles son las características del modelo didáctico que contribuya al logro de la visión de la Universidad Nacional de San Martín -Tarapoto?, En la parte correspondiente del Informe se hará mención de su contribución a este trabajo.

1.- De acuerdo a la Visión de La Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, es una institución amazónica acreditada, líder en la formación profesional al servicio de la sociedad.

(223.1) ¿La labor formativa de las carreras profesionales son reconocidas por las instituciones de la sociedad en general? Si (), No (), A veces ()

¿Por qué' Sí.

¿Por qué? No:

¿Por qué a veces?.

(223.2) ¿Sabe usted el juicio o imagen proyectada por las carreras profesional en la comunidad local, regional y nacional?. SI (), NO ()

¿Por qué? SI.

¿Por qué? No:

¿Alguna reflexión?.

¿Qué opinan a cerca de la gestión institucional?

Es positiva: (), ¿Por qué?

Es regular: (), ¿por qué?

Es Negativa () ¿por qué?

ANEXO 9 : Guía de entrevista semiestructurada dialógica a personas de la sociedad civil.

Guía de Entrevista semiestructurada dialógica.

Nombres y apellidos del entrevistado:

Sociedad Civil (X)

Lugar:

Fecha: ...

Entrevistador:

Hora inicio :

Hora término:

Indicador. Imagen de la universidad

Sub Indicador. Muestras de reconocimiento de la labor formativa por la sociedad
: Juicio público de la gestión institucional

Buenos días Sr(a). Srta.

Soy miembro del equipo del Proyecto de Investigación "Propuesta de un modelo didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín-T 2014" y estoy levantando información para la elaboración del diagnóstico del Proceso Enseñanza Aprendizaje PEA en la UNSM-T, que permita identificar los puntos críticos, para sobre el cual se proponga un modelo didáctico que contribuya al logro de la visión de la Universidad Nacional de San Martín- Tarapoto.

Las respuestas que Usted dará contribuirá a conocer en forma racional y lógica a preguntas específicas que se investiga y que a su vez nos conducirá a conocer ¿cuáles son las características del modelo didáctico que contribuya al logro de la visión de la Universidad Nacional de San Martín -Tarapoto?,En la parte correspondiente del Informe se hará mención de su contribución a este trabajo.

1.- De acuerdo a la Visión de La Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, es una institución amazónica acreditada, líder en la formación profesional al servicio de la sociedad.

(223.1) ¿La labor formativa de las carreras profesionales son reconocidas por las instituciones de la sociedad en general? Si (), No (), A veces ()

¿Por qué? Sí.

¿Por qué? No:

(223.2) ¿Sabe usted el juicio o imagen proyectada por las carreras profesionales en la comunidad local, regional y nacional?. SI (), NO ()

¿Por qué? SI.

¿Por qué? No:

¿Alguna reflexión?.

¿Qué opinan a cerca de la gestión institucional?

Es positiva: (), ¿Por qué?

Es regular: (), ¿por qué?

Es Negativa () ¿por qué?

ANEXO 10: Guía de análisis de documentos – Variable 1

Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto

Proyecto de investigación: “Propuesta de un modelo didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto, 2014”

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

FACULTAD UNSM-T

UNIDAD DE ANÁLISIS :

Carrera Profesional

FECHA DE APLICACIÓN

DOCUMENTO DE ANÁLISIS :

Plan Curricular - Silabo, Reglamentos afines.

REVISOR :

LUGAR :

Variable 1: Modelo Didáctico, enfoque por competencias.

Datos Generales del Documento	variables (Dimensiones)	Indicadores	Preguntas Orientadoras	Si	No	Información Relevante
1.- Nombre: Silabo - Autor(es): - Fecha en que fue escrito:	11. Planificación del Proceso Enseñanza Aprendizaje	111.Silabo por competencias. Sub indicadores: -Claridad de sus competencias,	111.1. ¿El silabo muestra con claridad las competencias (objetivos) que se espera alcanzar con la formación profesional?			
..- Silabo, Plan curricular .-Autor: -Fecha de inicio 2.- Informes y/o avances del trabajo delegado		Silabo por competencias. Sub indicadores: -Adecuación de la estructura,	111.2. ¿La estructura del silabo presentar todos sus componentes?			

<p>-Silabo – Plan Curricular -Autor: -Fecha de inicio</p>		<p>Silabo por competencias. Sub indicadores: -Nivel de respuesta al perfil del egresado</p>	<p>111.3. ¿Cuál es el nivel de respuesta del sílabo respecto al perfil profesional en esta carrera profesional?</p>			
<p>3.- Normas Académicas Autor: Fecha: Silabo: Autor: Fecha:</p>		<p>Silabo por competencias. Sub indicadores: -Nivel de actualización de bibliografía</p>	<p>111.4.¿La bibliografía que se presenta en el sílabo está actualizada?</p>			
<p>4. Cronograma Académica Autor: Fecha: Silabo: Autor: Fecha:</p>		<p>112. Elaboración Plan de Clase Sub indicador: Dosificación del tiempo según estructura</p>	<p>112.1.¿Guarda coherencia la dosificación del tiempo para la estructura presentada en el sílabo?</p>			
<p>Currículo (sumillas), sílabos Autor: Fecha:</p>		<p>Elaboración Plan de Clase Sub Indicador: Relación contenido – sílabo</p>	<p>112.2.¿Existe coherencia entre los contenidos desarrollados en la clase y lo programado en el sílabo?</p>			
<p>5.- Informe de supervisión y control. Fecha: Autor: Silabo: Autor Fecha:</p>		<p>Elaboración Plan de Clase Sub indicador Manejo de estrategias</p>	<p>112.3. ¿El docente tiene dominio de estrategias didácticas? ¿Se evidencia ese dominio en el desarrollo práctico de la asignatura?</p>			

6.- Reglamento de evaluación, Fecha: Autor: Silabo:		Elaboración Plan de Clase Sub indicador: Identificación de métodos de evaluación	112.4.¿Existe coherencia entre los objetivos, contenidos, métodos e instrumentos de evaluación?			
Reglamento de evaluación, Autor: Fecha: 7.- Actas de evaluación, Autor: Fecha:		Elaboración Plan de Clase Sub indicador: Niveles de logro	112.5. ¿Cuál es el nivel de logro de los aprendizajes? ¿Cómo se puede evidenciar dichos logros?			
3.- NOTA : RECOJO DE INFORMACIÓN MEDIANTE ENCUESTAS,	Planificación del Proceso Enseñanza Aprendizaje	113. Material de apoyo				
Informe de supervisión : Autor: Fecha:	12-Ejecución	121. Relación docente-alumno. Sub Indicador: Estrategias utilizadas (interrelación)	121.4. ¿Las estrategias utilizadas generan un ambiente de interrelación favorable para el aprendizaje?			
Informe de supervisión : Autor: Fecha:		121.Relación docente alumno. Sub Indicador: Capacidad de motivación (feedback)	121.5.-¿Las estrategias utilizadas generan un ambiente de interrelación favorable para el aprendizaje?			

Informe de supervisión. Autor: Fecha:		122.- Relación docente-medios. Sub Indicador: Manejo de medios y materiales educativos.	122.1. ¿Se presentan medios y materiales en la sesión de aprendizaje? ¿Se evidencia el manejo de los medios y materiales por el docente?			
Silabo: Autor: Fecha:		122. Relación docente-medios. Sub Indicador: Calidad del contenido	122.2. ¿Los contenidos presentados son pertinentes y acordes con el avance científico?			
Reglamento Académico Autor: Fecha: y silabo: Autor, Fecha.	13 Evaluación	131. Técnicas y procedimientos Sub Indicador: Criterios de evaluación	131.1.¿Los criterios de evaluación guardan relación con las normas académicas institucionales?			
Informe de los docentes: Autor: Fecha: Actas de Evaluación:		132. Instrumentos. Sub Indicador: Nivel de efectividad de la evaluación	132.2. ¿Cuál es el porcentaje de aprobados y la nota promedio obtenida por asignatura?			
Reglamento Académico: Autor: Fecha.		132. Instrumentos. Sub Indicador: Calidad de los instrumentos.	132.4. ¿Los instrumento utilizados para evaluar reúnen las características académicas exigidas por la Pedagogía Universitaria? presentan criterios de calidad aceptables?			

Elaborado por el Proyecto.

ANEXO 11: Guía de análisis de documentos – Variable 2

Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto.

Proyecto de investigación: “Propuesta de un modelo didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto, 2014”

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

SEDE : Facultades UNSM
 UNIDAD DE ANÁLISIS : Carreras Profesionales FECHA DE APLICACIÓN ___ ___ ___
 DOCUMENTO DE ANÁLISIS : P de Estudio, Informes técnicos, finales, Resoluciones, Revista científica,..(.....) ___
 REVISOR :
 LUGAR :
 VARIABLE: 2. LOGRO DE LA VISIÓN.

Datos Generales del Documento	variables (Dimensiones)	Indicadores	Preguntas Orientadoras	Si	No	Información Relevante
1.- Nombre: Resolución de creación, - Autor(es): - Fecha: 2.- Informe Técnico Económico. -Autores: Fecha:	21.Institución Amazónica	211. Preservación de la biodiversidad. Sub Indicador: Número de centros de investigación especializados Número de especies de flora y fauna puestas en valor	211.1. ¿Cuántos Centros de Investigación de preservación de la biodiversidad existe en la UNSM? 211.2 ¿Se ha puesto en valor alguna especie de flora y fauna como consecuencia de alguna investigación en su carrera?			
3.Resoluciones e informes .-Autor: -Fecha de inicio Resoluciones e informes de investigación. Autor: Fecha		212. Integración interinstitucional Sub indicador: Número de convenios en operación. Sub Indicador: Número de proyectos de investigación en	212.1. ¿La Universidad cuenta con convenios de cooperación en ejecución? ¿Cuántos convenios están vigentes y operativos? 212.2.¿La Universidad cuenta con proyectos interinstitucionales de investigación sobre problemas amazónicos?			

		ejecución			
Plan Curricular -Autor: -Fecha de inicio		213. Interculturalidad Sub indicador: Inclusión de la problemática de los grupos étnicos amazónicos en el currículo de las facultades	212.4. ¿Los currículos incorporan en sus perfiles de egreso y en los planes curriculares temas sobre problemas de los grupos étnicos amazónicos?		
Resoluciones Autor: Fecha: e informes Autor: Fecha	22. Acreditación	221. Carreras acreditadas. Sub Indicadores: Carreras profesionales en dicho proceso de acreditación	221.1. ¿Las carreras profesionales cuentan con comités internos de acreditación y con fuerte compromiso de trabajar para dicho cometido?		
Revista Científica: Autor: Fecha		222. Producción intelectual. Sub Indicadores: Número de artículos científicos publicados Número de artículos científicos publicados en revistas indizadas	222.1. ¿Los docentes publican artículos científicos en revistas de prestigio nacional e internacional? 222.2. ¿Los docentes publican artículos científicos en revistas indizadas?		
Plan Curricular Autor: Fecha: Sílabos Autor: Fecha:	23. Líder en formación profesional.	231. Nivel de aprendizaje alcanzado Sub indicador: Relación entre la enseñanza y el perfil del egresado	231.1. ¿En las carreras profesionales los sílabos están elaborados en función del perfil del egresado?.		

<p>Informes laborales de las facultades. Egresados. Autor: Fecha:</p>		<p>Nivel de empleabilidad de los egresados</p>	<p>231.2.¿Los egresados logran ubicarse en el mercado laboral de las carreras profesionales?</p>			
<p>Reg. emprendimiento de egresados Fecha: Autor:</p> <p>Padrón de Colegios Profesionales</p>		<p>232. Calidad de los egresados propositivo Sub indicadores: Número de emprendimientos de los egresados.</p> <p>Movilidad social de los egresados</p>	<p>232.1.¿Las carreras profesionales conocen los emprendimientos de sus egresados?.</p> <p>232.2. ¿Cuál es el nivel de movilidad social de los egresados? ¿Se está impulsando para mejorar este indicativo?</p>			
<p>Informes de investigación. Fecha: Autor: Catálogo Bibliotecas Especializada. Autor: Fecha:.</p>	<p>24 Al Servicio de la Sociedad</p>	<p>241. Cobertura Sub indicador: Diversidad temática de la investigación</p>	<p>241.2.¿Cuál es la amplitud de la diversidad temática respecto a la investigación desarrollada en su carrera profesional?</p>			
<p>Informes y reconocimiento documentado Autor: Fecha:</p> <p>Informe Final Autor: Fecha:</p>		<p>242. Efectividad Sub indicador Número de planteamientos de solución a los problemas</p> <p>Número de proyectos concluidos</p>	<p>242.1.¿Las carreras profesionales han sido reconocidas por sus aportes a la solución de los problemas en el ámbito de influencia de la Universidad?</p> <p>¿Cuál es el número de proyectos de investigación concluidos en su carrera profesional?</p>			
<p>Plan de Trabajo Académico docente. Autor: Fecha.</p> <p>Informes, Resoluciones</p>		<p>243. Integración Sub indicador Nivel de inclusión de sectores diversos de población.</p>	<p>243.1.¿Desarrollan las carreras profesionales acciones de proyección social y extensión universitaria en beneficio de los sectores sociales de su ámbito de influencia?.</p>			

Proyectos e informes finales. Autor: Fecha:		Nivel de participación en la problemática local, regional y nacional	243.2. ¿Las carreras profesionales contribuyen a la solución de los problemas del país?			
---	--	--	---	--	--	--

Fuente: Elaborado por el proyecto

ANEXO 12: Satisfacción de los estudiantes con el sistema de evaluación del aprendizaje

Nº	Carrera	%
	Idiomas	44
	Turismo	49
	Agroindustrial	52
	Ambiental	60
	Medicina	61
	Arquitectura	63
	Veterinaria	64
	Promedio	64
	Sanitaria	64
	Civil	67
	Sistemas	67
	Derecho	75
	Enfermería	76
	Agronomía	76
	Obstetricia	77

Fuente Oficina de Acreditación Universitaria / Boletín N° 2 .Encuesta aplicada a los estudiantes de la UNSM-T - Julio 2013..Indicador 137.

ANEXO 13: Satisfacción de los estudiantes con el sistema de Tutoría proporcionada por los docentes en cada carrera profesional.

nº	Carrera	%
1	Medicina	35
2	Civil	37
3	Economía	41
4	Sanitaria	42
5	Arquitectura	43
6	Veterinaria	43
7	Agroindustrial	47
8	Administración	48
9	Agronomía	48
10	Promedio	50
11	Contabilidad	51
12	Ambiental	52
13	Turismo	55
14	Obstetricia	55
15	Enfermería	57
16	Derecho	65
17	Sistemas	73

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la UNSM-T - Julio 2013.

ANEXO 14: Satisfacción del estudiante con las estrategias de enseñanza aprendizaje

	Carrera	%
1	Medicina	48
2	Economía	49
3	Administración	50
4	Agroindustrial	51
5	Idiomas	56
6	Arquitectura	56
7	Ambiental	56
8	Turismo	56
9	Contabilidad	56
10	Ingeniería civil	59
11	Promedio	60
12	Veterinaria	61
13	Sistemas	65
14	Sanitaria	67
15	Agronomía	69
16	Derecho	70
17	Obstetricia	72
18	Enfermería	77

Fuente Oficina de Acreditación Universitaria / Boletín N° 2 .Encuesta aplicada a los estudiantes de la UNSM-T - Julio 2013..Indicador 137.

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

ANEXO 15: Consolidado de las notas en sistema vigesimal en la UNSM-T

Consolidado de Notas en sistema vigesimal en la UNSM-T						
Notas	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0	12	1				
1	1	0.08				
2	2	0.17				
3	1	0.08				
4	2	0.17				
5	20	1.67	38	3.17		
6	10	0.83				
7	26	2.17				
8	48	4.01	84	7.01	122	10.18
9	58	4.84				
10	69	5.76	127	10.6	249	20.78
11	290	24.21				
12	232	19.37				
13	165	13.77	687	57.35	936	78.13
14	120	10.02			120	10.02
15	74	6.18			74	6.18
16	42	3.5			42	3.5
17	14	1.17			14	1.17
18	12	1			12	1
19	0	0				
20	0	0				
	1198	100	1012	100	1198	100

ANEXO 16: Consolidado notas promedio por carrera en la UNSM-T

Nota	NOTAS PROMEDIO SEMESTRAL 2014 - ESCUELAS ACADEMICAS PROFESIONALES - UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTIN-TARAPOTO																																							
	Administrac		Contabilidad		Economía		Turismo		Agronomía		Veterinaria		Ing. Civil		Arquitectu		Ing. Agroind		Sistemas		Obstetricia		Enfermería		Medicina		Idiomas		Derecho		Ambiental		Ing. Sanitaria		Educacin		Total			
	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	3c	%	N°	%		
0	1	1					1	2					1	1	3	3			1	2	1	2	2	5	1	2							1	1			12	1		
1																																						1	0.08	
2																				2	3																	2	0.17	
3			1	1																																		1	0.08	
4													1	1				1	1																			2	0.17	
5													2	2				7	8	1	2						2	5				8	9					20	1.67	
6													2	2	1	1	4	5	1	2							1	2				1	1					10	0.83	
7			1	1	1	1	1	2				4	8	7	7	1	1	7	8			1	3									3	3					26	2.17	
8			1	1						1	2	4	8	7	8			8	9	3	4						3	7				4	4	17	22			48	4.01	
9					1	1	5	11	4	8	3	6	10	11	2	2	15	18	2	3	1	2	1	3	1	2	2	5			6	7	5	6			58	4.84		
10	2	2	3	3	2	2	4	9	5	11	7	14	5	5	5	6	12	14	3	4	4	7	1	3	7	14					6	7	4	5			69	5.76		
11	22	23	46	51	30	34	11	23	9	19	9	18	22	23	31	34	16	19	21	30	23	40	2	6	10	20	7	17	3	5	15	17	13	17			290	24.2		
12	32	34	12	13	23	26			9	19	17	35	10	11	23	25	8	9	8	11	20	34	5	14	7	14	6	14	13	19	16	18	23	30			232	19.4		
13	29	31	4	5	20	23	1	2	11	23	3	6	7	7	17	19	6	7	6	9	7	12	8	22	6	12	9	22	15	22	9	10	7	9			165	13.8		
14	8	8	12	13	7	8	9	19	4	9	2	4	13	14	4	4	1	1	4	6	2	3	11	30	7	14	3	7	17	25	9	10	5	6	2	10	120	10		
15	1	1	7	8	3	4	5	11	4	8			5	5	1	1			10	14			6	17	4	8	3	7	9	13	8	9	3	4	5	25	74	6.18		
16			3	4	1	1	8	17					3	3	4	4	1	1	4	6					4	8	2	5	6	9	3	3			3	15	42	3.5		
17							2	4												3	4					2	4	3	7	3	4				1	5	14	1.17		
18																										1	2			2	3					9	45	12	1	
19																																								
20																																								
	95	100	90	100	88	100	47	100	47	100	49	100	95	100	92	100	86	100	69	100	58	100	36	100	50	100	42	100	68	100	88	100	78	100	20	100	1198	100		

Fuente: Tres actas por carrera Elaborado por el proyecto

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Anexo 17: Salidas de SPSS -

Encuesta Docente. Labor docente: enseñanza y tutoría; labor de investigación

Carrera Profesional*Uso de los procedimientos para adquirir derechos de propiedad intelectual
tabulación cruzada

			Uso de los procedimientos para adquirir derechos de propiedad intelectual			Total
			Si	Parcialmente	No	
Carrera Profesional	Ambiental	Recuento	1	2	0	3
		% del total	1,9%	3,8%	0,0%	5,7%
	Sanitaria	Recuento	1	1	1	3
		% del total	1,9%	1,9%	1,9%	5,7%
	administración	Recuento	1	1	1	3
		% del total	1,9%	1,9%	1,9%	5,7%
	contabilidad	Recuento	0	1	3	4
		% del total	0,0%	1,9%	5,7%	7,5%
	Economía	Recuento	0	2	1	3
		% del total	0,0%	3,8%	1,9%	5,7%
	Turismo	Recuento	0	2	1	3
		% del total	0,0%	3,8%	1,9%	5,7%
	Contabilidad-R	Recuento	1	0	2	3
		% del total	1,9%	0,0%	3,8%	5,7%
	Civil	Recuento	1	0	2	3
		% del total	1,9%	0,0%	3,8%	5,7%
	Arquitectura	Recuento	0	3	0	3
		% del total	0,0%	5,7%	0,0%	5,7%
	Agronomía	Recuento	0	3	0	3
		% del total	0,0%	5,7%	0,0%	5,7%
	Veterinaria	Recuento	0	2	1	3
		% del total	0,0%	3,8%	1,9%	5,7%
	Agroindustrial	Recuento	2	1	1	4
		% del total	3,8%	1,9%	1,9%	7,5%
	Agroindustrial-J	Recuento	1	1	1	3
		% del total	1,9%	1,9%	1,9%	5,7%
	Idiomas	Recuento	0	2	1	3
		% del total	0,0%	3,8%	1,9%	5,7%
	Enfermería	Recuento	0	1	2	3
		% del total	0,0%	1,9%	3,8%	5,7%
	Obstetricia	Recuento	0	2	1	3
		% del total	0,0%	3,8%	1,9%	5,7%
	Sistemas	Recuento	0	1	2	3
		% del total	0,0%	1,9%	3,8%	5,7%
Total		Recuento	8	25	20	53
		% del total	15,1%	47,2%	37,7%	100,0%

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Planificación del PEA

Elaboración de plan de clase: coherencia

Facultad*coherencia entre objetivos contenidos, métodos e instrumentos de evaluación.
tabulación cruzada

			Coherencia entre objetivos contenidos, métodos e instrumentos de evaluación.			Total
			Si	Parcialmente	No	
Facultad	FCE	Recuento	4	8	1	13
		% del total	7,5%	15,1%	1,9%	24,5%
	FECOL	Recuento	3	3	0	6
		% del total	5,7%	5,7%	0,0%	11,3%
	FIAI_J	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,8%	1,9%	0,0%	5,7%
	FCE-R	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,8%	1,9%	0,0%	5,7%
	FICA	Recuento	4	2	0	6
		% del total	7,5%	3,8%	0,0%	11,3%
	FCA	Recuento	2	4	0	6
		% del total	3,8%	7,5%	0,0%	11,3%
	FIAI	Recuento	1	2	1	4
		% del total	1,9%	3,8%	1,9%	7,5%
	FEYH	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,8%	1,9%	0,0%	5,7%
	FCS	Recuento	2	4	0	6
		% del total	3,8%	7,5%	0,0%	11,3%
	FISI	Recuento	3	0	0	3
		% del total	5,7%	0,0%	0,0%	5,7%
Total		Recuento	25	26	2	53
		% del total	47,2%	49,1%	3,8%	100,0%

Material de apoyo

Relación docente-alumno en aula.*Género tabulación cruzada

			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Relación docente-alumno en aula.	Excelente	Recuento	12	7	19
		% del total	22,6%	13,2%	35,8%
	Llevadera	Recuento	29	5	34
		% del total	54,7%	9,4%	64,2%
Total		Recuento	41	12	53
		% del total	77,4%	22,6%	100,0%

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Facultad*Relación docente-alumno en aula. tabulación cruzada

			Relación docente-alumno en aula.		Total
			Excelente	Llevadera	
Facultad	FCE	Recuento	6	7	13
		% del total	11,3%	13,2%	24,5%
	FECOL	Recuento	1	5	6
		% del total	1,9%	9,4%	11,3%
	FIAI_J	Recuento	2	1	3
		% del total	3,8%	1,9%	5,7%
	FCE-R	Recuento	2	1	3
		% del total	3,8%	1,9%	5,7%
	FICA	Recuento	1	5	6
		% del total	1,9%	9,4%	11,3%
	FCA	Recuento	2	4	6
		% del total	3,8%	7,5%	11,3%
	FIAI	Recuento	0	4	4
		% del total	0,0%	7,5%	7,5%
	FEYH	Recuento	2	1	3
		% del total	3,8%	1,9%	5,7%
	FCS	Recuento	1	5	6
		% del total	1,9%	9,4%	11,3%
	FISI	Recuento	2	1	3
		% del total	3,8%	1,9%	5,7%
Total		Recuento	19	34	53
		% del total	35,8%	64,2%	100,0%

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Carrera Profesional*Empatía entre docentes tabulación cruzada

			Empatía entre docentes			Total
			si	parcialmente	no	
Carrera Profesional	Ambiental	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,8%	1,9%	0,0%	5,7%
	Sanitaria	Recuento	1	2	0	3
		% del total	1,9%	3,8%	0,0%	5,7%
	Administración	Recuento	1	2	0	3
		% del total	1,9%	3,8%	0,0%	5,7%
	Contabilidad	Recuento	2	2	0	4
		% del total	3,8%	3,8%	0,0%	7,5%
	Economía	Recuento	0	3	0	3
		% del total	0,0%	5,7%	0,0%	5,7%
	Turismo	Recuento	1	2	0	3
		% del total	1,9%	3,8%	0,0%	5,7%
	Contabilidad-R	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,8%	1,9%	0,0%	5,7%
	Civil	Recuento	1	2	0	3
		% del total	1,9%	3,8%	0,0%	5,7%
	Arquitectura	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,8%	1,9%	0,0%	5,7%
	Agronomía	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,8%	1,9%	0,0%	5,7%
	Veterinaria	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,8%	1,9%	0,0%	5,7%
	Agroindustrial	Recuento	3	1	0	4
		% del total	5,7%	1,9%	0,0%	7,5%
	Agroindustrial-J	Recuento	3	0	0	3
		% del total	5,7%	0,0%	0,0%	5,7%
	Idiomas	Recuento	3	0	0	3
		% del total	5,7%	0,0%	0,0%	5,7%
Enfermería	Recuento	1	2	0	3	
	% del total	1,9%	3,8%	0,0%	5,7%	
Obstetricia	Recuento	1	1	1	3	
	% del total	1,9%	1,9%	1,9%	5,7%	
Sistemas	Recuento	1	2	0	3	
	% del total	1,9%	3,8%	0,0%	5,7%	
Total	Recuento	28	24	1	53	
	% del total	52,8%	45,3%	1,9%	100,0%	

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Carrera Profesional*Satisfacción de los estudiantes sobre los conocimientos recibidos tabulación cruzada

			Satisfacción de los estudiantes sobre los conocimientos recibidos			Total
			Satisfactoria	Indiferente	Insatisfactoria	
Carrera Profesional	Ambiental	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,8%	1,9%	0,0%	5,7%
	Sanitaria	Recuento	0	2	1	3
		% del total	0,0%	3,8%	1,9%	5,7%
	Administración	Recuento	0	3	0	3
		% del total	0,0%	5,7%	0,0%	5,7%
	Contabilidad	Recuento	0	0	4	4
		% del total	0,0%	0,0%	7,5%	7,5%
	Economía	Recuento	1	1	1	3
		% del total	1,9%	1,9%	1,9%	5,7%
	Turismo	Recuento	0	1	2	3
		% del total	0,0%	1,9%	3,8%	5,7%
	Contabilidad-R	Recuento	3	0	0	3
		% del total	5,7%	0,0%	0,0%	5,7%
	Civil	Recuento	3	0	0	3
		% del total	5,7%	0,0%	0,0%	5,7%
	Arquitectura	Recuento	3	0	0	3
		% del total	5,7%	0,0%	0,0%	5,7%
	Agronomía	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,8%	1,9%	0,0%	5,7%
	Veterinaria	Recuento	1	2	0	3
		% del total	1,9%	3,8%	0,0%	5,7%
	Agroindustrial	Recuento	1	2	1	4
		% del total	1,9%	3,8%	1,9%	7,5%
	Agroindustrial-J	Recuento	0	3	0	3
		% del total	0,0%	5,7%	0,0%	5,7%
	Idiomas	Recuento	0	3	0	3
		% del total	0,0%	5,7%	0,0%	5,7%
	Enfermería	Recuento	0	2	1	3
		% del total	0,0%	3,8%	1,9%	5,7%
Obstetricia	Recuento	0	0	3	3	
	% del total	0,0%	0,0%	5,7%	5,7%	
Sistemas	Recuento	2	0	1	3	
	% del total	3,8%	0,0%	1,9%	5,7%	
Total	Recuento	18	21	14	53	
	% del total	34,0%	39,6%	26,4%	100,0%	

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Relación alumno medios

Infraestructura y equipamiento

Facultad*Características favorables para el aprendizaje. tabulación cruzada

			Características favorables para el aprendizaje.			Total
			si	parcialmente	no	
Facultad	FCE	Recuento	7	4	2	13
		% del total	13,2%	7,5%	3,8%	24,5%
	FECOL	Recuento	4	2	0	6
		% del total	7,5%	3,8%	0,0%	11,3%
	FIAI_J	Recuento	0	2	1	3
		% del total	0,0%	3,8%	1,9%	5,7%
	FCE-R	Recuento	1	1	1	3
		% del total	1,9%	1,9%	1,9%	5,7%
	FICA	Recuento	1	5	0	6
		% del total	1,9%	9,4%	0,0%	11,3%
	FCA	Recuento	3	2	1	6
		% del total	5,7%	3,8%	1,9%	11,3%
	FIAI	Recuento	0	4	0	4
		% del total	0,0%	7,5%	0,0%	7,5%
	FEYH	Recuento	1	2	0	3
		% del total	1,9%	3,8%	0,0%	5,7%
	FCS	Recuento	2	4	0	6
		% del total	3,8%	7,5%	0,0%	11,3%
	FISI	Recuento	1	2	0	3
		% del total	1,9%	3,8%	0,0%	5,7%
Total		Recuento	20	28	5	53
		% del total	37,7%	52,8%	9,4%	100,0%

Facultad*Características de accesorios que favorecen el aprendizaje tabulación cruzada

			Características de accesorios que favorecen el aprendizaje			Total
			Si	Parcialmente	No	
Facultad	FCE	Recuento	7	6	0	13
		% del total	13,2%	11,3%	0,0%	24,5%
	FECOL	Recuento	5	1	0	6
		% del total	9,4%	1,9%	0,0%	11,3%
	FIAI_J	Recuento	0	2	1	3
		% del total	0,0%	3,8%	1,9%	5,7%
	FCE-R	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,8%	1,9%	0,0%	5,7%
	FICA	Recuento	1	5	0	6
		% del total	1,9%	9,4%	0,0%	11,3%
	FCA	Recuento	6	0	0	6
		% del total	11,3%	0,0%	0,0%	11,3%
	FIAI	Recuento	2	2	0	4
		% del total	3,8%	3,8%	0,0%	7,5%
	FEYH	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,8%	1,9%	0,0%	5,7%
	FCS	Recuento	5	1	0	6
		% del total	9,4%	1,9%	0,0%	11,3%
	FISI	Recuento	2	1	0	3
		% del total	3,8%	1,9%	0,0%	5,7%
Total		Recuento	32	20	1	53
		% del total	60,4%	37,7%	1,9%	100,0%

Entrevista Docentes

Variable Logro de la Visión
 Dimensión Institución amazónica
 Indicador Interculturalidad

Para el ítem 213.1 si se incentiva y ejecuta eventos culturales que destaquen la identidad amazónica, se tiene que el 54.7% refiere "A veces", seguido de 28.3% que indican que "No" y finalmente el 17% que indican que "Si".

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Incentivo para la identidad amazónica

Alternativa	Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative %
Si	9	17,0	17,0	17,0
No	15	28,3	28,3	45,3
A veces	29	54,7	54,7	100,0
Total	53	100,0	100,0	

Sobre si la UNSM incentiva y ejecuta eventos culturales destinados a destacar la identidad amazónica, destaca la alternativa "a veces" con 54,7%, entre cuyas razones mencionadas se pueden resaltar la presentación de libros, ferias gastronómicas y concursos varios, que están referidos sólo tangencialmente a la identidad amazónica. En segundo lugar, la alternativa "No" con 28,3% argumentada por el desinterés cultural, fuerte influencia de los migrantes, débil planificación, escasa coordinación y políticas incoherentes con la identidad amazónica. Finalmente, la alternativa "Si" con 17% argumentada por los eventos de celebración de la fiesta de San Juan y Semana Turística.

En cuanto a que si existe un sistema implementado de monitoreo y seguimiento al egresado, se tiene que el 90.6% indica que no tiene, el 9.4% refiere que si existe.

Sistema de Monitoreo implementado

	Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative %
Si	5	9,4	9,4	9,4
No	48	90,6	90,6	100,0
Total	53	100,0	100,0	

Quienes dicen que Si no tienen argumentos; en tanto que los que dicen que NO refieren que no existe una planificación oportuna, escasa preocupación por el desempeño de los egresados y la desvinculación universidad – egresado.

Con respecto a la publicación de artículos científicos se tiene que el 49.1% reconoce que "No" publican, seguido por el 41.5% que refieren que publican "A veces", en tanto que el 9.4% indican que "Si" publican artículos científicos en revistas nacionales e internacionales.

Publicación de Artículos Científicos en Revistas Nacionales

	Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative %
Si	5	9,4	9,4	9,4
No	26	49,1	49,1	58,5
A veces	22	41,5	41,5	100,0
Total	53	100,0	100,0	

Entre las razones que respaldan sus respuestas mencionan que "No" publica, debido a la escasa capacitación, pocos incentivos, escasa cultura científica, débil política institucional, porque existe poca investigación y porque en la mayoría de los casos los trabajos sólo llegan a

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

la biblioteca. Del 41% que indican que “A veces” publican, argumentan que sólo lo hacen en revistas de la facultad o de la UNSM, debido a la poca exigencia en investigación, falta de apoyo económico, y sobretodo el desinterés del docente.

En cuanto a la publicación de artículos científicos en revistas indizadas, de acuerdo al cuadro N°5, el 66% refiere que “No” publica, el 26.4% que “A veces” publica y que el 7.5% que “Si” publica.

Publicación de Artículos Científicos en Revistas Indizadas

	Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative %
Valid Si	4	7,5	7,5	7,5
No	35	66,0	66,0	73,6
A veces	14	26,4	26,4	100,0
Total	53	100,0	100,0	

Fuente: Modelo Didáctico, Entrevista a Docentes, Octubre 2014.

Del 66% de docentes que reconoce que “No” publica artículos científicos en revistas indizadas destacan los argumentos: porque hay escasa investigación, desconoce el procedimiento y por la baja calidad de las investigaciones. Aunque el 26,4% indica que “A veces” publica, es posible que ocurra una confusión conceptual entre revistas indizadas y revistas con ISBN, otros reconocen la baja calidad de las investigaciones y que la política institucional no contempla incentivos para quienes investigan.

En cuanto al reconocimiento de la labor formativa se observa que el 58.5% responde que “Si”, seguido del 35.8% para “A veces” y el 5.7% que “No”.

Reconocimiento de la labor formativa

	Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative %
Valid Si	31	58,5	58,5	58,5
No	3	5,7	5,7	64,2
A veces	19	35,8	35,8	100,0
Total	53	100,0	100,0	

Sobre el reconocimiento de la sociedad por la labor formativa de las carreras profesionales, el 58,5% refiere que “Si” destacando la posición laboral alcanzada por los egresados, que se desempeñan en su especialidad y porque existen egresados exitosos. Para la alternativa “A veces” con 35,8% se argumenta la debilidad en los idiomas y las tecnologías de la información y la comunicación-TICs, poco acercamiento de la universidad a las instituciones, porque los esfuerzos son aislados, por la ausencia de supervisión y porque el currículo está desfasado de la realidad.

Respecto a la imagen proyectada por la carrera profesional, el 71.7% refiere que si conoce y el 28.3% refiere que no conoce.

Imagen de la carrera

	Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative %
Valid Si	38	71,7	71,7	71,7
No	15	28,3	28,3	100,0
Total	53	100,0	100,0	

Sobre el conocimiento de la imagen que proyecta la carrera profesional, del 71,7% indica que "Si", refieren que se manifiesta en la participación de los egresados en el sector público y privado de manera exitosa y por la organización de eventos con temas variados referidos al medio ambiente, tributación, entre otros temas. De los que no conocen la imagen proyectada por la carrera (28,3%) respaldan sus respuestas en la inestabilidad institucional, en el escaso esfuerzo por levantar la imagen de la institución, incoherencia de la visión institucional y el poco interés despertado en los postulantes.

Con respecto a la opinión sobre la gestión institucional, el 56.6% le otorga una valoración de "Regular", el 24.5% de negativa y el 18.9% como positiva.

Gestión Institucional

	Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative %
Valid Positiva	10	18,9	18,9	18,9
Regular	30	56,6	56,6	75,5
Negativa	13	24,5	24,5	100,0
Total	53	100,0	100,0	

De los que opina que la gestión institucional es "Regular", aducen como fundamentos que no se guían por los intereses amazónicos, el poco interés por la calidad académica, porque priman los intereses de grupo y el favoritismo a ciertas facultades, porque no siguen los criterios de planificación, la escasa credibilidad de la sociedad y el divisionismo por problemas internos. De los que la consideran como una gestión negativa, presentan como argumentos la escasa comunicación entre los estamentos de la universidad, la débil relación universidad-sociedad, los actos de corrupción, la desigualdad y el favoritismo, la tendencia hacia la conveniencia económica, el desprestigio y las peleas por el poder. Quienes lo consideran "Positivo" (18,9%) argumentan como justificación los grandes avances y mejoramiento en la infraestructura, el esfuerzo desplegado hacia la acreditación y la mayor exigencia con relación a las universidades privadas.

Sobre el conocimiento de los emprendimientos de los egresados, el 67.9% indica que no se conoce y el 32.1% que si se conoce.

Conocen los Emprendimientos de sus Egresados

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Si	17	32,1	32,1	32,1
No	36	67,9	67,9	100,0
Total	53	100,0	100,0	

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

En cuanto al conocimiento de los emprendimientos de los egresados por parte de la carrera profesional, del 67,9% refiere que "No", lo relacionan con el hecho de que no existe un sistema de monitoreo y seguimiento, no se cuenta con un banco de datos, por la pérdida de la vinculación universidad – egresado, desinterés de las autoridades y la falta de organización de los mismos egresados. Para el 32,1% que refiere que "Si" se conoce los emprendimiento de los egresados, lo relacionan con el renombre alcanzado por los egresados, la realización de la profesionalización y por la existencia de egresados empresarios.

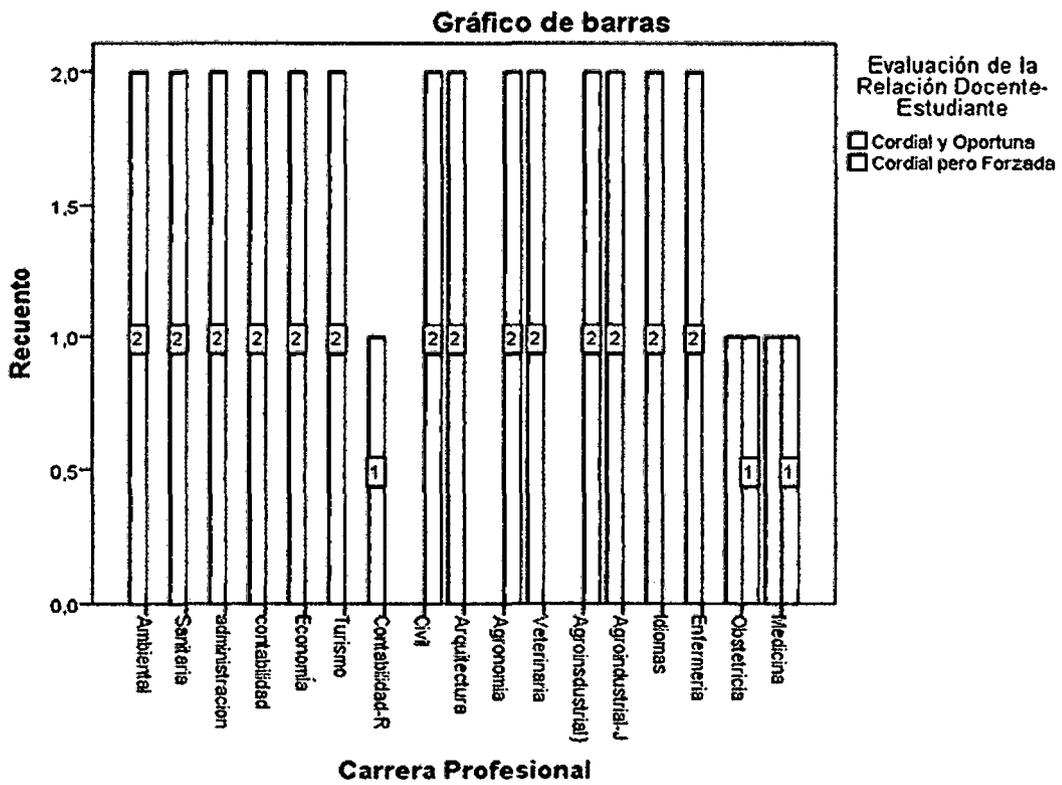
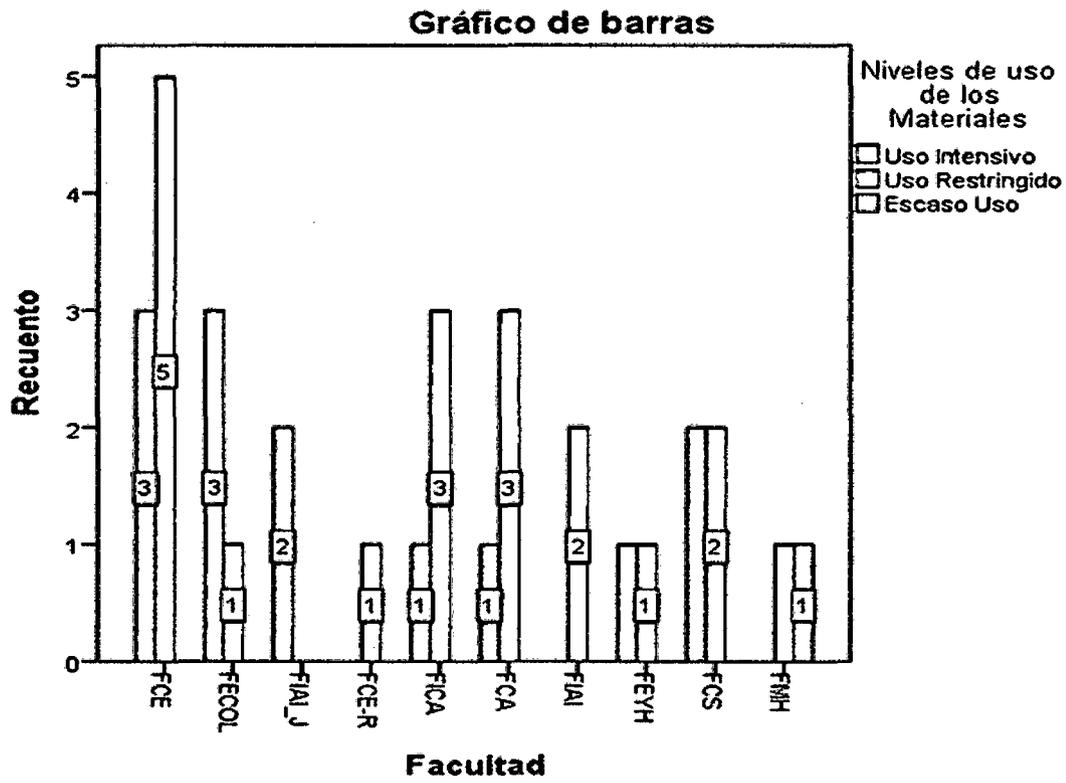
OBSERVACIÓN AULA

Variable Modelo Didáctico

En cuanto a los niveles de uso de los materiales para el aprendizaje previsto, el 57.6% indica que hace "Uso restringido", seguido del 39.4% que indica que hace "Uso intensivo" y sólo el 3% refiere que hace "Escaso uso". En términos generales, según facultades, los que más hacen con 24.2%, uso corresponde a la FCE, seguido con 12.1% por FECOL, FICA, FCA y FCS. Al interior de los calificativos, de quienes hacen uso intensivo destacan la FCE y FECOL ambos con 9.1%.

Facultad*Niveles de uso de los Materiales tabulación cruzada

			Niveles de uso de los Materiales			Total
			Uso Intensivo	Uso Restringido	Escaso Uso	
Facultad	FCE	Recuento	3	5	0	8
		% del total	9,1%	15,2%	0,0%	24,2%
	FECOL	Recuento	3	1	0	4
		% del total	9,1%	3,0%	0,0%	12,1%
	FIAI_J	Recuento	2	0	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	0,0%	6,1%
	FCE-R	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	3,0%	0,0%	3,0%
	FICA	Recuento	1	3	0	4
		% del total	3,0%	9,1%	0,0%	12,1%
	FCA	Recuento	1	3	0	4
		% del total	3,0%	9,1%	0,0%	12,1%
	FIAI	Recuento	0	2	0	2
		% del total	0,0%	6,1%	0,0%	6,1%
	FEYH	Recuento	1	1	0	2
		% del total	3,0%	3,0%	0,0%	6,1%
	FCS	Recuento	2	2	0	4
		% del total	6,1%	6,1%	0,0%	12,1%
	FMH	Recuento	0	1	1	2
		% del total	0,0%	3,0%	3,0%	6,1%
Total		Recuento	13	19	1	33
		% del total	39,4%	57,6%	3,0%	100,0%



MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Sobre la evaluación de la relación docente-estudiante, se tiene que el 75.8% refieren que la relación es "cordial y oportuna" y el 24.2% que es "cordial pero forzada". La relación docente estudiante según carreras profesionales revela que en once carreras con 6.1% es cordial y oportuna, entre ellas Ambiental, Sanitaria, Administración, Contabilidad, Economía, Turismo, Arquitectura, Veterinaria, Idiomas y Enfermería; de los que indican relación "cordial pero forzada" resaltan también con 6.1% Civil, Agronomía y Agroindustrial.

Carrera Profesional*Evaluación de la Relación Docente-Estudiante tabulación cruzada

			Evaluación de la Relación Docente-Estudiante		Total
			Cordial y Oportuna	Cordial pero Forzada	
Carrera Profesional	Ambiental	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Sanitaria	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Administración	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Contabilidad	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Economía	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Turismo	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Contabilidad-R	Recuento	1	0	1
		% del total	3,0%	0,0%	3,0%
	Civil	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	6,1%	6,1%
	Arquitectura	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Agronomía	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	6,1%	6,1%
	Veterinaria	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Agroindustrial	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	6,1%	6,1%
	Agroindustrial-J	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
Idiomas	Recuento	2	0	2	
	% del total	6,1%	0,0%	6,1%	
Enfermería	Recuento	2	0	2	
	% del total	6,1%	0,0%	6,1%	
Obstetricia	Recuento	1	1	2	
	% del total	3,0%	3,0%	6,1%	
Medicina	Recuento	1	1	2	
	% del total	3,0%	3,0%	6,1%	
Total	Recuento	25	8	33	
	% del total	75,8%	24,2%	100,0%	

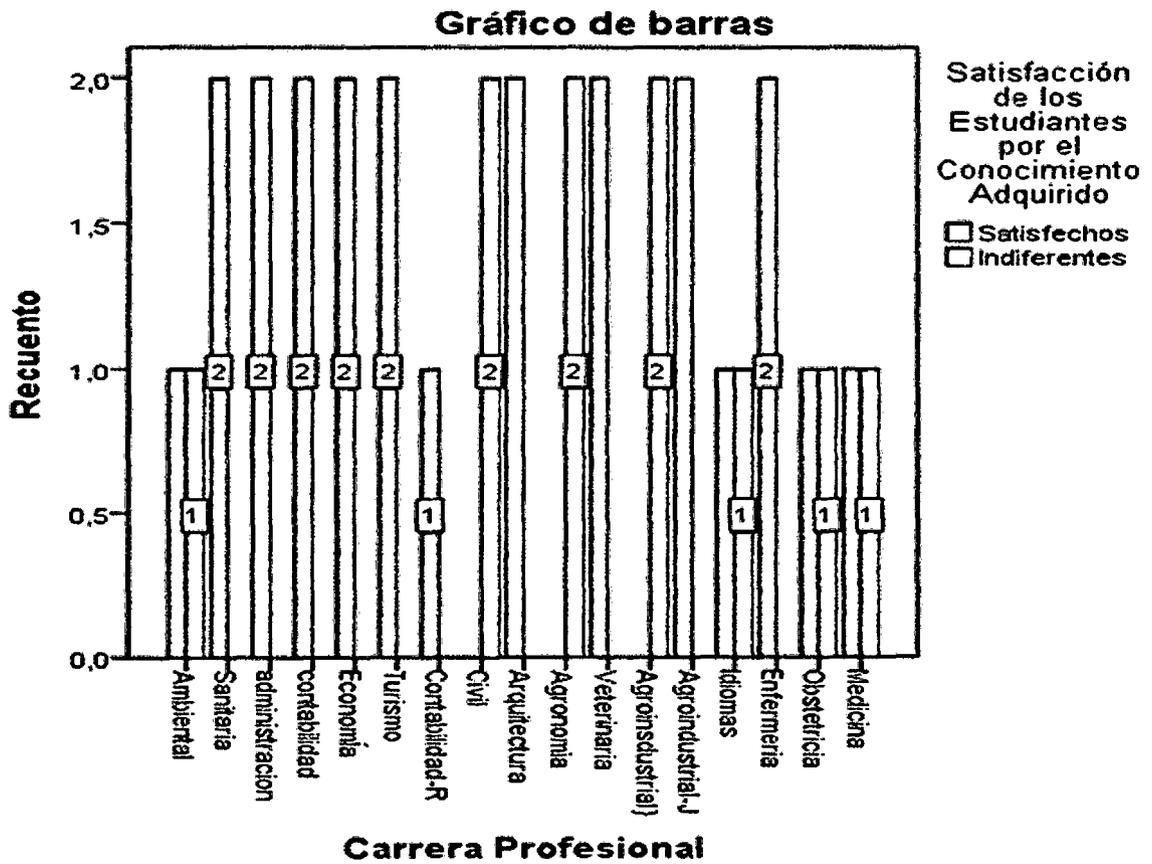
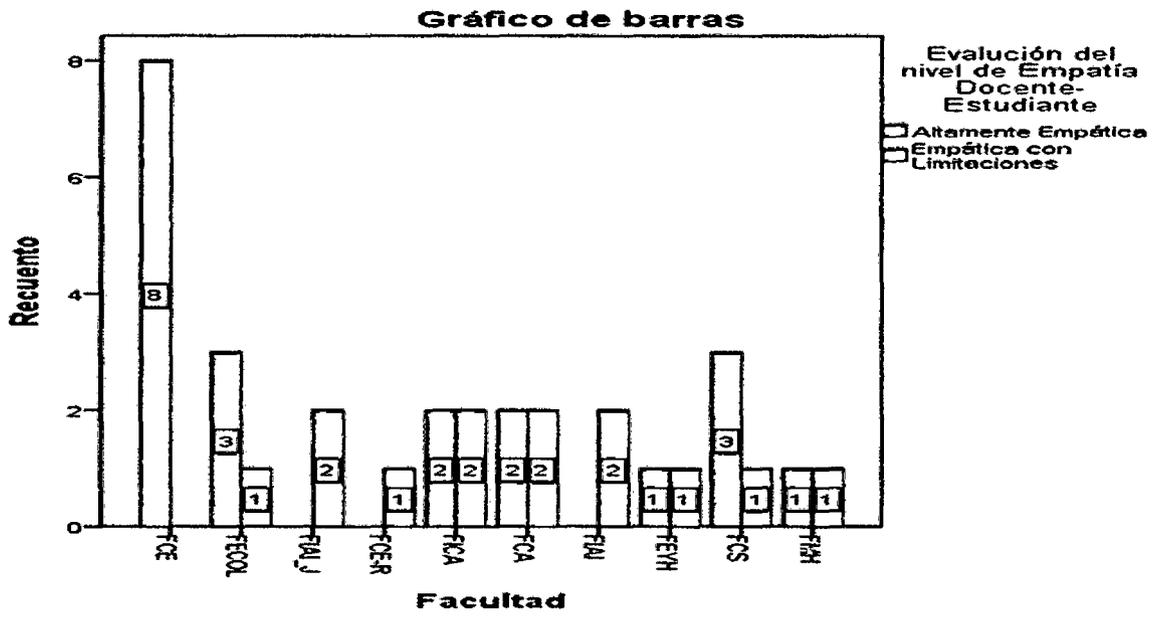
MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Con respecto al nivel de empatía Docente Estudiante, el 60.6% indica que es "Altamente empática" y con 39.4% que es "Empática con limitaciones". A nivel de facultades, destaca con 24.2% para altamente empática la FCE, seguido con 9.1% por FECOL y FCS; corresponde a la relación "Empática con limitaciones" con 6.1% a la FIAI-J, FICA, FCA y FIAI.

Facultad*Evaluación del nivel de Empatía Docente-Estudiante tabulación cruzada

			Evaluación del nivel de Empatía Docente-Estudiante		Total
			Altamente Empática	Empática con Limitaciones	
Facultad	FCE	Recuento	8	0	8
		% del total	24,2%	0,0%	24,2%
	FECOL	Recuento	3	1	4
		% del total	9,1%	3,0%	12,1%
	FIAI_J	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	6,1%	6,1%
	FCE-R	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	3,0%	3,0%
	FICA	Recuento	2	2	4
		% del total	6,1%	6,1%	12,1%
	FCA	Recuento	2	2	4
		% del total	6,1%	6,1%	12,1%
	FIAI	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	6,1%	6,1%
	FEYH	Recuento	1	1	2
		% del total	3,0%	3,0%	6,1%
	FCS	Recuento	3	1	4
		% del total	9,1%	3,0%	12,1%
	FMH	Recuento	1	1	2
		% del total	3,0%	3,0%	6,1%
Total		Recuento	20	13	33
		% del total	60,6%	39,4%	100,0%

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T



MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Al evaluar la satisfacción del estudiante respecto a los conocimientos adquiridos se tiene que el 69.7% están "Satisfechos" y con 30.3% están "Indiferentes". Al evaluar la satisfacción según carreras profesionales se tiene que para los satisfechos destacan nueve carreras: Sanitaria, Administración, Contabilidad, Economía, Turismo, Arquitectura, Veterinaria, Agroindustrial-J y Enfermería; y entre los indiferentes con 6.1% sobresalen Civil, Agronomía y Agroindustrial.

Carrera Profesional*Satisfacción de los Estudiantes por el Conocimiento Adquirido tabulación cruzada

Satisfacción de los Estudiantes por el Conocimiento Adquirido				Total
		Satisfechos	Indiferentes	
Ambiental	Recuento	1	1	2
	% del total	3,0%	3,0%	6,1%
Sanitaria	Recuento	2	0	2
	% del total	6,1%	0,0%	6,1%
Administración	Recuento	2	0	2
	% del total	6,1%	0,0%	6,1%
Contabilidad	Recuento	2	0	2
	% del total	6,1%	0,0%	6,1%
Economía	Recuento	2	0	2
	% del total	6,1%	0,0%	6,1%
Turismo	Recuento	2	0	2
	% del total	6,1%	0,0%	6,1%
Contabilidad-R	Recuento	1	0	1
	% del total	3,0%	0,0%	3,0%
Civil	Recuento	0	2	2
	% del total	0,0%	6,1%	6,1%
Arquitectura	Recuento	2	0	2
	% del total	6,1%	0,0%	6,1%
Agronomía	Recuento	0	2	2
	% del total	0,0%	6,1%	6,1%
Veterinaria	Recuento	2	0	2
	% del total	6,1%	0,0%	6,1%
Agroindustrial	Recuento	0	2	2
	% del total	0,0%	6,1%	6,1%
Agroindustrial-J	Recuento	2	0	2
	% del total	6,1%	0,0%	6,1%
Idiomas	Recuento	1	1	2
	% del total	3,0%	3,0%	6,1%
Enfermería	Recuento	2	0	2
	% del total	6,1%	0,0%	6,1%
Obstetricia	Recuento	1	1	2
	% del total	3,0%	3,0%	6,1%
Medicina	Recuento	1	1	2
	% del total	3,0%	3,0%	6,1%
Total	Recuento	23	10	33
	% del total	69,7%	30,3%	100,0%

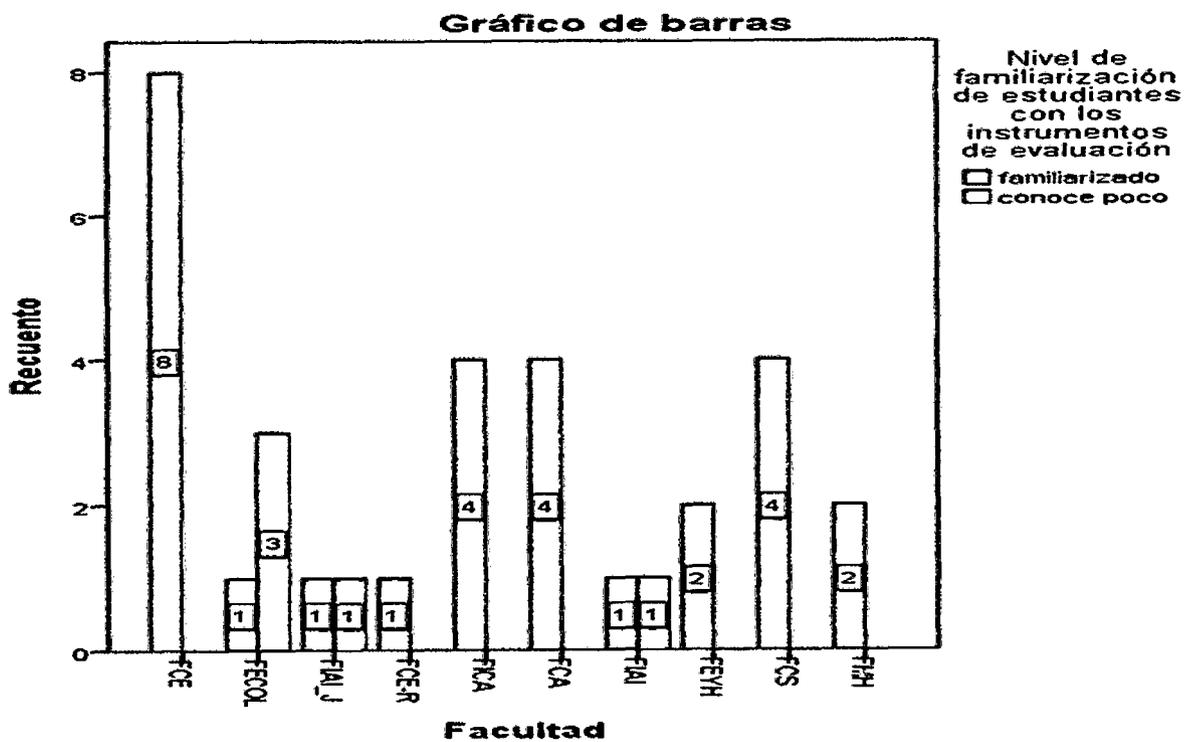
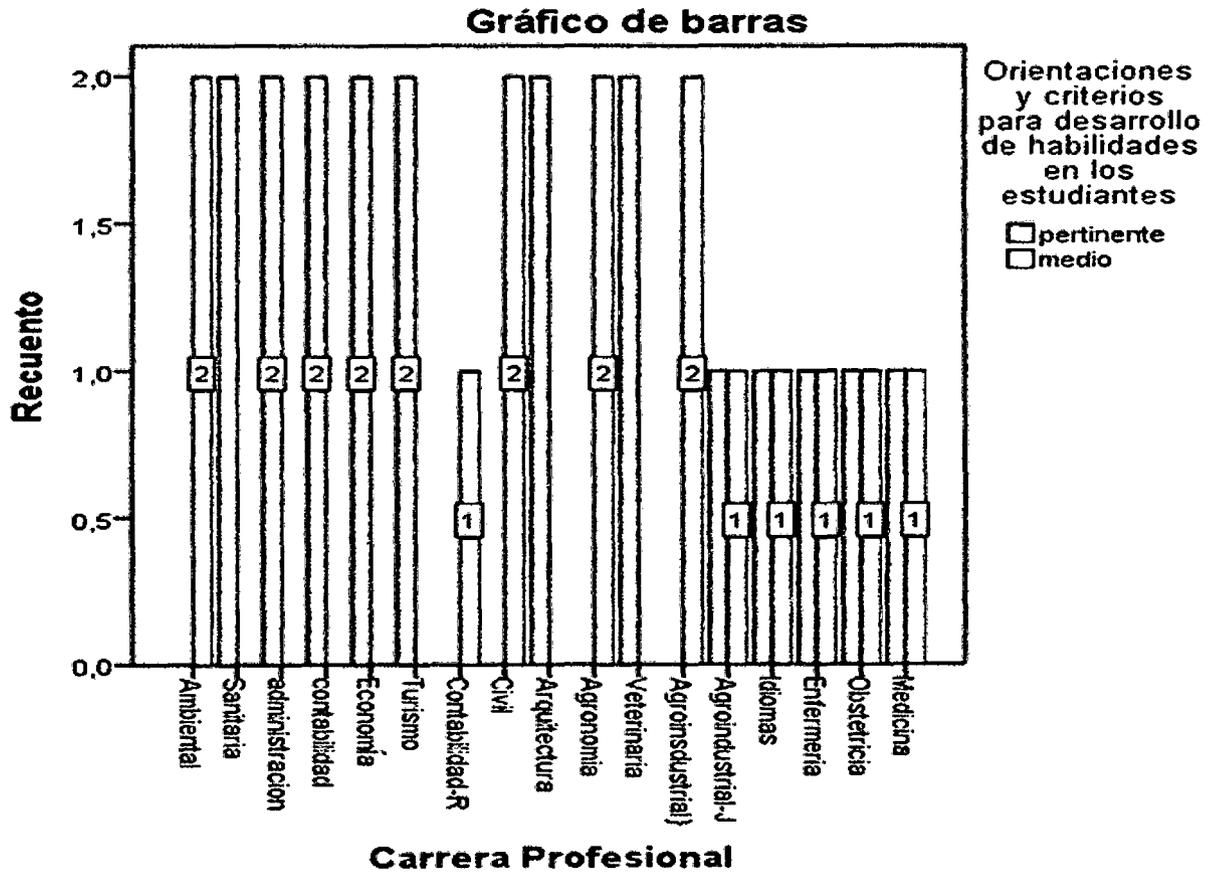
Sobre las orientaciones y criterios para el desarrollo de habilidades en los estudiantes se tiene que el 57.6% indican que es "Pertinente" y con 42.4% que es pertinente en parte. Considerando las carreras, de los que opinan que es pertinente, a siete carreras corresponde

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

6.1% Sanitaria, Administración, Contabilidad, Economía, Turismo, Arquitectura y Veterinaria. De los que opinan que es pertinente solo en parte, con 6.1% se encuentran, Ambiental, Civil, Agronomía y Agroindustrial.

Carrera Profesional*Orientaciones y criterios para desarrollo de habilidades en los estudiantes tabulación cruzada

			Orientaciones y criterios para desarrollo de habilidades en los estudiantes		Total
			pertinente	medio	
Carrera Profesional	Ambiental	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	6,1%	6,1%
	Sanitaria	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Administración	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Contabilidad	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Economía	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Turismo	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Contabilidad-R	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	3,0%	3,0%
	Civil	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	6,1%	6,1%
	Arquitectura	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Agronomía	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	6,1%	6,1%
	Veterinaria	Recuento	2	0	2
		% del total	6,1%	0,0%	6,1%
	Agroindustrial	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	6,1%	6,1%
	Agroindustrial-J	Recuento	1	1	2
		% del total	3,0%	3,0%	6,1%
	Idiomas	Recuento	1	1	2
		% del total	3,0%	3,0%	6,1%
Enfermería	Recuento	1	1	2	
	% del total	3,0%	3,0%	6,1%	
Obstetricia	Recuento	1	1	2	
	% del total	3,0%	3,0%	6,1%	
Medicina	Recuento	1	1	2	
	% del total	3,0%	3,0%	6,1%	
Total	Recuento	19	14	33	
	% del total	57,6%	42,4%	100,0%	



MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

El análisis del nivel de familiarización de los estudiantes con los instrumentos de evaluación indica que el 84.8% está "Familiarizado" y el 15.25 lo "Conoce poco". A nivel de facultades, de los que están familiarizados, sobresalen con 24.2% la FCE, y le siguen con 12.1% FICA, FCA y FCS; de los que conocen poco destacan con 9.1% FECOL.

Facultad*Nivel de familiarización de estudiantes con los instrumentos de evaluación tabulación cruzada

			Nivel de familiarización de estudiantes con los instrumentos de evaluación		Total
			familiarizado	conoce poco	
Facultad	FCE	Recuento	8	0	8
		% del total	24,2%	0,0%	24,2%
	FECOL	Recuento	1	3	4
		% del total	3,0%	9,1%	12,1%
	FIAI_J	Recuento	1	1	2
		% del total	3,0%	3,0%	6,1%
	FCE-R	Recuento	1	0	1
		% del total	3,0%	0,0%	3,0%
	FICA	Recuento	4	0	4
		% del total	12,1%	0,0%	12,1%
	FCA	Recuento	4	0	4
		% del total	12,1%	0,0%	12,1%
	FIAI	Recuento	1	1	2
		% del total	3,0%	3,0%	6,1%
FEYH	Recuento	2	0	2	
	% del total	6,1%	0,0%	6,1%	
FCS	Recuento	4	0	4	
	% del total	12,1%	0,0%	12,1%	
FMH	Recuento	2	0	2	
	% del total	6,1%	0,0%	6,1%	
Total	Recuento	28	5	33	
	% del total	84,8%	15,2%	100,0%	

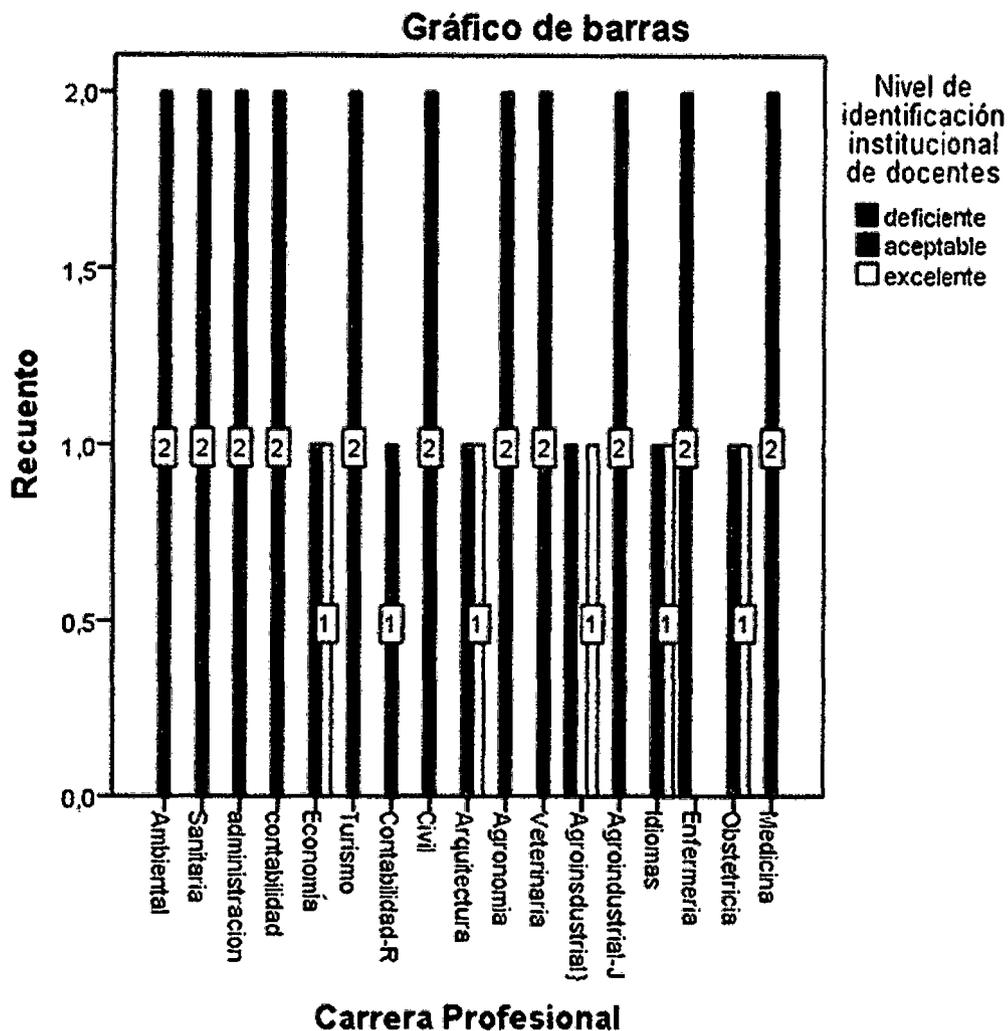
El análisis del nivel de identificación institucional de docentes, expresado en la participación en diferentes eventos se tiene que el 75.8% lo considera "Aceptable", seguido por el 15.2% que lo considera "Excelente" y el 9.1% que lo considera "Deficiente".

El análisis según carrera profesional revela que de los considerados aceptables resaltan con 6.1% Ambiental, Sanitaria, Administración, Contabilidad, Turismo, Civil, Agronomía, Veterinaria y Agroindustrial-J; y de los excelentes destaca Economía, Arquitectura Agroindustrial, Idiomas y Obstetricia.

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Carrera Profesional*Nivel de identificación institucional de docentes tabulación cruzada

			Nivel de identificación institucional de docentes			Total
			Deficiente	Aceptable	Excelente	
Carrera Profesional Ambiental	Recuento	0	2	0	2	
	% del total	0,0%	6,1%	0,0%	6,1%	
Sanitaria	Recuento	0	2	0	2	
	% del total	0,0%	6,1%	0,0%	6,1%	
Administración	Recuento	0	2	0	2	
	% del total	0,0%	6,1%	0,0%	6,1%	
Contabilidad	Recuento	0	2	0	2	
	% del total	0,0%	6,1%	0,0%	6,1%	
Economía	Recuento	0	1	1	2	
	% del total	0,0%	3,0%	3,0%	6,1%	
Turismo	Recuento	0	2	0	2	
	% del total	0,0%	6,1%	0,0%	6,1%	
Contabilidad-R	Recuento	0	1	0	1	
	% del total	0,0%	3,0%	0,0%	3,0%	
Civil	Recuento	0	2	0	2	
	% del total	0,0%	6,1%	0,0%	6,1%	
Arquitectura	Recuento	0	1	1	2	
	% del total	0,0%	3,0%	3,0%	6,1%	
Agronomía	Recuento	0	2	0	2	
	% del total	0,0%	6,1%	0,0%	6,1%	
Veterinaria	Recuento	0	2	0	2	
	% del total	0,0%	6,1%	0,0%	6,1%	
Agroindustrial}	Recuento	1	0	1	2	
	% del total	3,0%	0,0%	3,0%	6,1%	
Agroindustrial-J	Recuento	0	2	0	2	
	% del total	0,0%	6,1%	0,0%	6,1%	
Idiomas	Recuento	0	1	1	2	
	% del total	0,0%	3,0%	3,0%	6,1%	
Enfermería	Recuento	2	0	0	2	
	% del total	6,1%	0,0%	0,0%	6,1%	
Obstetricia	Recuento	0	1	1	2	
	% del total	0,0%	3,0%	3,0%	6,1%	
Medicina	Recuento	0	2	0	2	
	% del total	0,0%	6,1%	0,0%	6,1%	
Total	Recuento	3	25	5	33	
	% del total	9,1%	75,8%	15,2%	100,0%	



Entrevista Sociedad Civil

Variable Logro de la Visión
 Dimensión Acreditación
 Indicador Imagen de la universidad

Reconocimiento de las instituciones en general por la labor formativa de la carrera profesional

Reconocimiento de la labor formativa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	13	65,0	65,0	65,0
	No	2	10,0	10,0	75,0
	A veces	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Sobre el reconocimiento de la labor formativa, el mayor calificativo corresponde a la alternativa "Si" con 65%, seguido de la alternativa "A veces" con 25% y en tercer lugar "No" con 10%.

De la alternativa afirmativa "Si", a nivel de facultad, destaca la FCE con 30%, seguido por FCS con 15%, y por FICA con 10%.

Facultad*Reconocimiento de la labor formativa tabulación cruzada							
			Reconocimiento de la labor formativa			Total	
			Si	No	A veces		
Facultad	FCE	Recuento	6	0	3	9	
		% del total	30,0%	0,0%	15,0%	45,0%	
	FECOL	Recuento	1	1	1	3	
		% del total	5,0%	5,0%	5,0%	15,0%	
	FAI-J	Recuento	0	1	1	2	
		% del total	0,0%	5,0%	5,0%	10,0%	
	FICA	Recuento	2	0	0	2	
		% del total	10,0%	0,0%	0,0%	10,0%	
	FEYH	Recuento	1	0	0	1	
		% del total	5,0%	0,0%	0,0%	5,0%	
	FCS	Recuento	3	0	0	3	
		% del total	15,0%	0,0%	0,0%	15,0%	
	Total		Recuento	13	2	5	20
			% del total	65,0%	10,0%	25,0%	100,0%

En cuanto al reconocimiento de la labor formativa de las carreras profesionales en las instituciones de la sociedad en general, el 65 % expresa "Si" destacando, el reconocimiento de los profesionales por las instituciones públicas y privadas, además tienen buenos puestos de trabajo y por la difusión de las carreras profesionales. Mientras que el 25 % señala "A Veces" ya que, los profesionales destacan en las empresas, poco reconocimiento de los profesionales por parte de las empresas, falta de interés de la sociedad, reconocimiento de las autoridades y poca difusión de las carreras. Solo el 10 % indica "No" aludiendo a las políticas de difusión de imagen institucional, repercusión en la sociedad y el desinterés de la sociedad.

(a) conocimiento de la imagen de la carrera profesional en la sociedad,

En cuanto al conocimiento de la imagen que la carrera profesional proyecta en la sociedad, se tiene que el 55% responde que "Si" y el 45% que "No".

Imagen de la carrera					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	11	55,0	55,0	55,0
	No	9	45,0	45,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

A nivel de escuelas profesionales se ha identificado tres grupos: de los que responden "Sí" (55%), el 20% corresponde a contabilidad, seguido por 5% que corresponde a las carreras de ambiental, civil, arquitectura, agroindustrial-J, idiomas, enfermería y obstetricia; con respecto a los que dicen que "No" destaca Turismo con 16% y Sanitaria con 10%.

Escuela profesional*Imagen de la carrera tabulación cruzada					
Escuela profesional			Imagen de la carrera		Total
			Si	No	
	Ambiental	Recuento	1	0	1
		% del total	5,0%	0,0%	5,0%
	Sanitaria	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	10,0%	10,0%
	Administración	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,0%	5,0%
	Contabilidad	Recuento	4	0	4
		% del total	20,0%	0,0%	20,0%
	Economía	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,0%	5,0%
	Turismo	Recuento	0	3	3
		% del total	0,0%	15,0%	15,0%
	Civil	Recuento	1	0	1
		% del total	5,0%	0,0%	5,0%
	Arquitectura	Recuento	1	0	1
		% del total	5,0%	0,0%	5,0%
	Agroindustrial-J	Recuento	1	1	2
		% del total	5,0%	5,0%	10,0%
	Idiomas	Recuento	1	0	1
		% del total	5,0%	0,0%	5,0%
Enfermería	Recuento	1	0	1	
	% del total	5,0%	0,0%	5,0%	
Obstetricia	Recuento	1	1	2	
	% del total	5,0%	5,0%	10,0%	
Total		Recuento	11	9	20
		% del total	55,0%	45,0%	100,0%

Sobre la opinión del conocimiento de la imagen proyectada de las carreras profesionales, del 55% que señala que "Sí" destacan las siguientes razones: proyecciones sociales hacia la sociedad, profesionales más preparados, profesionales reconocidos por las empresas a nivel local y las respuestas a las necesidades de la sociedad; mientras que del 45 % que dicen que

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

“No” esgrimen como razones: que los alumnos no desempeñan su carrera, poca proyección social por parte de las escuela, no hay vocación profesional por parte los egresados, la falta de preparación en comparación con otras universidades y el poco reconocimiento a la UNSM.

(b) opinión acerca de la gestión institucional.

Gestión Institucional					
		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	Positiva	2	10,0	10,0	10,0
	Regular	8	40,0	40,0	50,0
	Negativa	7	35,0	35,0	85,0
	No opina	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

De la opinión sobre la gestión institucional, el 40% dice que es “Regular”, el 35% que es “Negativa”, el 10% opina que es “Positiva” y el 15% se abstiene de opinar.

Entre las razones que esgrimen para justificar sus respuestas sobre la gestión institucional se tienen: los que opinan que la gestión institucional en la UNSM como “Regular” (40%) señalan las demoras, malos tratos y costos elevados en los tramites, problemas internos y corrupción, además del desinterés de las autoridades universitarias; los que dan respuesta “Negativa” indican la mala gestión administrativa, corrupción y burocracia; y los que responden que la gestión es “Positiva” lo consideran así porque se proyectan a la sociedad.

A nivel de escuelas, por la respuesta positiva destacan Ambiental y Turismo con 5%; por la respuesta negativa destacan Contabilidad con 15%; por la respuesta regular obstetricia con 10%, seguido por administración, economía, turismo, agroindustria-J, idiomas y enfermería con 5%.

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Escuela profesional*Gestión Institucional tabulación cruzada						
Escuela Profesional		Gestión Institucional				Total
		Positiva	Regular	Negativa	No opina	
Ambiental	Recuento	1	0	0	0	1
	% del total	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%
Sanitaria	Recuento	0	0	0	2	2
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	10,0%
Administración	Recuento	0	1	0	0	1
	% del total	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	5,0%
Contabilidad	Recuento	0	0	3	1	4
	% del total	0,0%	0,0%	15,0%	5,0%	20,0%
Economía	Recuento	0	1	0	0	1
	% del total	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	5,0%
Turismo	Recuento	1	1	1	0	3
	% del total	5,0%	5,0%	5,0%	0,0%	15,0%
Civil	Recuento	0	0	1	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	5,0%
Arquitectura	Recuento	0	0	1	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	5,0%
Agroindustrial-J	Recuento	0	1	1	0	2
	% del total	0,0%	5,0%	5,0%	0,0%	10,0%
Idiomas	Recuento	0	1	0	0	1
	% del total	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	5,0%
Enfermería	Recuento	0	1	0	0	1
	% del total	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	5,0%
Obstetricia	Recuento	0	2	0	0	2
	% del total	0,0%	10,0%	0,0%	0,0%	10,0%
Total	Recuento	2	8	7	3	20
	% del total	10,0%	40,0%	35,0%	15,0%	100,0%

Entrevista Personal Administrativo

Variable Logro de la Visión

Dimensión Acreditación

Reconocimiento de las instituciones por la labor formativa de la carrera.

(a) Conocimiento de la imagen de la carrera profesional en la sociedad, y

(b) Opinión acerca de la gestión institucional.

Reconocimiento de las instituciones en general por la labor formativa de la carrera profesional

Alternativa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	8	42,1	42,1	42,1
	No	1	5,3	5,3	47,4
	A veces	10	52,6	52,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Sobre el reconocimiento de la labor formativa, el mayor calificativo corresponde a la alternativa "A veces" con 52.6%, seguido de la alternativa "Si" con 42.1% y en tercer lugar "No" con 5.3%.

De la alternativa afirmativa "Si", destaca la FICA con 10.5% y de la alternativa "No" destaca con 5.3% que corresponde a la FEyH. Del mayor calificado (52.6%) para "A veces" se tienen dos grupos: con 5.3% como única respuesta que corresponde a FIAI-J, FCE-R y FMH; y con 10.5% los que indican una respuesta compartida.

Facultad*Reconocimiento de la labor formativa tabulación cruzada						
			Reconocimiento de la labor formativa			Total
			Si	No	A veces	
Facultad	FCE	Recuento	1	0	2	3
		% del total	5,3%	0,0%	10,5%	15,8%
	FECOL	Recuento	1	0	2	3
		% del total	5,3%	0,0%	10,5%	15,8%
	FIAI-J	Recuento	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	5,3%	5,3%
	FCE-R	Recuento	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	5,3%	5,3%
	FICA	Recuento	2	0	0	2
		% del total	10,5%	0,0%	0,0%	10,5%
	FCA	Recuento	1	0	2	3
		% del total	5,3%	0,0%	10,5%	15,8%
	FIAI	Recuento	1	0	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%
	FEYH	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	5,3%	0,0%	5,3%
	FCS	Recuento	1	0	1	2
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%	10,5%
	FISI	Recuento	1	0	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%
FMH	Recuento	0	0	1	1	
	% del total	0,0%	0,0%	5,3%	5,3%	
Total		Recuento	8	1	10	19
		% del total	42,1%	5,3%	52,6%	100,0%

A nivel de Carrera, se forma un primer grupo con 10.5% que corresponde a Sanitaria y Agronomía; y un segundo grupo con 5.3% que corresponde al resto de carreras profesionales.

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Escuela profesional*Imagen de la carrera tabulación cruzada			Imagen de la carrera		Total
			Si	No	
Escuela profesional	Ambiental	Recuento	1	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%
	Sanitaria	Recuento	2	0	2
		% del total	10,5%	0,0%	10,5%
	Administración	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%
	Economía	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%
	Turismo	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%
	Contabilidad-R	Recuento	1	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%
	Civil	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%
	Arquitectura	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%
	Agronomía	Recuento	1	1	2
		% del total	5,3%	5,3%	10,5%
	Veterinaria	Recuento	1	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%
	Agroindustrial	Recuento	1	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%
	Agroindustrial-J	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%
	Idiomas	Recuento	1	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%
	Enfermería	Recuento	1	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%
	Obstetricia	Recuento	1	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%
Sistemas	Recuento	1	0	1	
	% del total	5,3%	0,0%	5,3%	
Medicina	Recuento	1	0	1	
	% del total	5,3%	0,0%	5,3%	
Total	Recuento	12	7	19	
	% del total	63,2%	36,8%	100,0%	

Entre las razones que indican el entrevistado sobre porque si/no/a veces, del reconocimiento de la Labor formativa de las carreras profesionales, se tienen las siguientes respuestas:

Del 52,6 % que señalan "A Veces", destacan la posición de docentes poco preparados, preferencia de egresados de otras universidades y por el poco interés de la UNSM en informar a la población de sus actividades.

Del 42,1 % que indican "Si", se refiere a que los grupos de interés dan preferencia a los egresados de la UNSM, porque son reconocidos por su competencia y competitividad, el por el trabajo reconocido que los egresados desempeñan en las instituciones públicas y privadas.

Del 5,3 % que indican "No", refieren porque no se difunden los logros de los estudiantes.

(a) conocimiento de la imagen de la carrera profesional en la sociedad,

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

En cuanto al conocimiento de la imagen de la carrera profesional proyecta en la sociedad, se tiene que el 63.2% responde que "Sí" y el 36.8% que "No".

Imagen de la carrera					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	12	63,2	63,2	63,2
	No	7	36,8	36,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

A nivel de escuelas profesionales se identifican tres grupos:

Escuela profesional*Imagen de la carrera			Imagen de la carrera		Total
tabulación cruzada			Sí	No	
Escuela profesional	Ambiental	Recuento	1	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%
	Sanitaria	Recuento	2	0	2
		% del total	10,5%	0,0%	10,5%
	Administración	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%
	Economía	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%
	Turismo	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%
	Contabilidad-R	Recuento	1	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%
	Civil	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%
	Arquitectura	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%
	Agronomía	Recuento	1	1	2
		% del total	5,3%	5,3%	10,5%
	Veterinaria	Recuento	1	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%
	Agroindustrial	Recuento	1	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%
	Agroindustrial-J	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%
	Idiomas	Recuento	1	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%
	Enfermería	Recuento	1	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	5,3%
Obstetricia	Recuento	1	0	1	
	% del total	5,3%	0,0%	5,3%	
Sistemas	Recuento	1	0	1	
	% del total	5,3%	0,0%	5,3%	
Medicina	Recuento	1	0	1	
	% del total	5,3%	0,0%	5,3%	
Total	Recuento	12	7	19	
	% del total	63,2%	36,8%	100,0%	

El (i) de alto calificativo (10.5%) que corresponde a la carrera de Sanitaria; (ii) con 5.3%, que corresponde a ambiental, contabilidad-R, agronomía, veterinaria, agroindustrial, idiomas,

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

enfermería, obstetricia, sistemas y medicina; y (iii) los de calificativo nulo de las escuelas de administración, economía, turismo, civil, arquitectura y agroindustrial-J.

En cuanto a las opiniones sobre porque si/ no, se tiene que:

Para los que responden SI respecto al conocimiento de la imagen que proyecta la carrera profesional (63,2%) señalan como razones: mecanismos de buen referente con relación a los egresados, los egresados vencen su falta de credibilidad de su formación académica, se llega a la comunidad y hay difusión de la carrera como carreras con perspectivas a futuro.

(b) opinión acerca de la gestión institucional.

Gestión Institucional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Positiva	3	15,8	15,8	15,8
	Regular	11	57,9	57,9	73,7
	Negativa	5	26,3	26,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Entre el 15.8% que la considera que la gestión institucional es "Positiva" se encuentran Enfermería, Obstetricia y Sistemas; entre los que la consideran "Negativa" con 26.3% se encuentran Contabilidad-R, Civil, Arquitectura, Agronomía y Medicina; y entre los que la consideran "Regular" con el 57.9% se puede identificar tres grupos: los de alto calificativo con 10.5% para la carrera de Sanitaria; con calificativo medio (5.3%) para Ambiental, Administración, Economía, Turismo, Agronomía, Veterinaria, Agroindustrial, Agroindustrial-J e Idiomas; y los de calificativo nulo para Contabilidad-R, Civil, Arquitectura, Enfermería, Obstetricia Sistemas y Medicina.

Entre las razones que esgrimen para justificar sus respuestas sobre la gestión institucional se tienen: los que opinan que la gestión institucional en la UNSM como "Regular" (57,9%) señalan que es debido a la falta de formalidad y acercamiento con las facultades, la mala gestión administrativa, que no hay difusión de las actividades que desarrolla la institución, la falta de apoyo en la implementación de las facultades y la burocracia.

Para el 26,3 % que la considera como una gestión "Negativa" aluden a la deficiente comunicación, el caos institucional y problemas internos y la falta de transparencia. En tanto que para quienes la gestión institucional es "Positiva" (15,8%) indican que están en proceso de acreditación para mejorar la calidad educativa, que hay progreso continuo y además que existe planificación y gestión.

MODELO DIDÁCTICO DE LA UNSM-T. MDPEA-UNSM-T

Escuela profesional*Gestión Institucional tabulación cruzada						
Escuela profesional*Gestión Institucional tabulación cruzada			Gestión Institucional			Total
			Positiva	Regular	Negativa	
Escuela profesional	Ambiental	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	5,3%	0,0%	5,3%
	Sanitaria	Recuento	0	2	0	2
		% del total	0,0%	10,5%	0,0%	10,5%
	Administración	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	5,3%	0,0%	5,3%
	Economía	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	5,3%	0,0%	5,3%
	Turismo	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	5,3%	0,0%	5,3%
	Contabilidad-R	Recuento	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	5,3%	5,3%
	Civil	Recuento	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	5,3%	5,3%
	Arquitectura	Recuento	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	5,3%	5,3%
	Agronomía	Recuento	0	1	1	2
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%	10,5%
	Veterinaria	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	5,3%	0,0%	5,3%
	Agroindustrial	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	5,3%	0,0%	5,3%
	Agroindustrial-J	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	5,3%	0,0%	5,3%
	Idiomas	Recuento	0	1	0	1
		% del total	0,0%	5,3%	0,0%	5,3%
	Enfermería	Recuento	1	0	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%
	Obstetricia	Recuento	1	0	0	1
		% del total	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%
Sistemas	Recuento	1	0	0	1	
	% del total	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%	
Medicina	Recuento	0	0	1	1	
	% del total	0,0%	0,0%	5,3%	5,3%	
Total	Recuento	3	11	5	19	
	% del total	15,8%	57,9%	26,3%	100,0%	