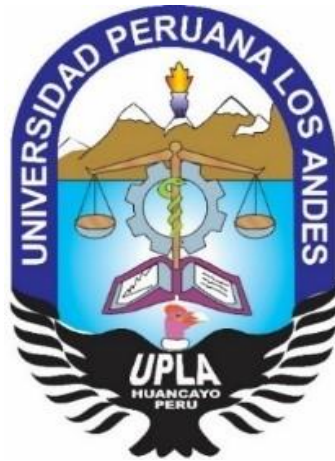


UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES

ESCUELA DE POSGRADO

SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA



TRABAJO ACADÉMICO

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CONTEXTUALIZADA

APLICADAS POR DOCENTES DE LA FACULTAD DE

CIENCIAS DE LA SALUD

**Para Optar : EL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
PROFESIONAL EN DIDÁCTICA
UNIVERSITARIA, MENCIÓN CIENCIAS DE
LA SALUD**

Autor : C.D. HOOVER ALEJANDRO BONIFAZ RAMOS

Asesor : DR. LUIS FLORENCIO MUCHA HOSPINAL

Línea de Investigación: Desarrollo Humano y Derechos

HUANCAYO-PERÚ

2019

HOJA DE CONFORMIDAD

Dr. Juan Manuel Sánchez Soto
Presidente

Mg. Orlando Aurelio Samaniego Napayco
Miembro

Mg. Daniel Roque Felen Hinostroza
Miembro

Dra Gloria Mercedes Molina Vallejos
Miembro

Dr. Jesús Armando Cavero Carrasco
Secretario Académico

ASESOR

DR. LUIS FLORENCIO MUCHA HOSPINAL

DEDICATORIA

Dedico esta monografía a mis amigos y colegas de la UPLA Huancayo, quienes fueron un gran apoyo emocional e intelectual durante el tiempo en que se realizaba la segunda especialización.

A mis padres quienes me apoyaron todo el tiempo.

A mis maestros quienes nunca desistieron al enseñarme, a ellos que continuaron depositando su esperanza en mí.

A Mí Asesor el Dr. Luis Mucha Hospinal que me apoyó para escribir y concluir esta monografía.

Para ellos es esta dedicatoria de la presente monografía, pues es a ellos a quienes se las debo por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTO

El presente trabajo monográfico, primeramente, agradezco a Dios por bendecirme para llegar hasta donde he llegado, porque hiciste realidad este sueño anhelado.

A la UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES por darme la oportunidad de estudiar y obtener la segunda especialidad en Didáctica Universitaria y seguir creciendo profesionalmente.

A mi Asesor de la Monografía, Dr. Luís Mucha Hospinal por su asesoría permanente en este trabajo de investigación

CONTENIDO

	Pág.
Carátula	i
Jurados	ii
Asesor	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Contenido	vi
Resumen	viii
Abstract	ix
Introducción	x

CAPÍTULO I

DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

1.1 Didáctica de la enseñanza	11
1.2 Didáctica	12
1.3 Didáctica universitaria	12
1.4 Enseñanza contextualizada	15
1.5 Didáctica y Formación de profesores	16

CAPÍTULO II

ESTRATEGIA DE LA ENSEÑANZA CONTEXTUALIZADA

2.1 Aprendizaje Basado en Problemas	18
2.2 Estudio de Casos	20
2.3 Como escribir un caso	23

2.4 Supuestos teóricos de conceptualización de estudios de casos	23
2.5 Aprendizaje colaborativo	25
2.6 Conceptualización del Aprendizaje Colaborativo	25

CAPÍTULO III

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA APLICADAS EN EL ÁREA DE LA ESPECIALIDAD EN LA ESCUELA PROFESIONAL DE ODONTOLOGÍA

3.1 Estrategia de enseñanza	29
3.2 En la asignatura de oclusión	32

CAPÍTULO IV

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL USO DE MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN EL ÁREA DE LA ESPECIALIDAD DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ODONTOLOGÍA

4.1 Percepción de los estudiantes	35
Conclusiones	49
Recomendaciones	51
Referencia Bibliográfica	61

RESUMEN

El objetivo del trabajo monográfico fue determinar que estrategias de enseñanza contextualizada se aplican en las asignaturas del área de Especialidades Específicas de Odontología; en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Peruana Los Andes. La muestra de estudio está constituida por sílabos de las asignaturas de la Escuela Profesional de Odontología.

El modelo actual de la educación superior se centra en la transmisión de conocimientos ya elaborados; es un simple proceso de información o preparación de tipo de la técnica, cuyo principal objetivo es la producción de un profesional para cubrir la demanda de un mercado laboral. Sin embargo, se debe entender que la formación profesional de los estudiantes debe ser integral.

Las estrategias de enseñanza contextualizada que se aplican en las diferentes asignaturas del área de especialidad favorecen a los estudiantes involucrarse en los problemas de su especialidad puedan construir aprendizajes significativos, demostrando así su desempeño de las competencias profesionales.

Palabras claves: Enseñanza contextualizada, educación superior, didáctica universitaria, competencia profesional.

ABSTRACT

The objective of the monographic work was to determine which strategies of contextualized teaching are applied in the subjects of the area of specialty in the Faculty of Health Sciences of the University Peruvian Los Andes. The sample of study is constituted by syllables of the assumption of the professional school of Dentistry.

The current model of higher education focuses on the transmission of knowledge already elaborated; Is a simple process of information or preparation of technical type, whose main objective is the production of a professional to cover the demand of a labor market. However it must be understood that the professional training of students must be comprehensive.

The contextualized teaching strategies that are applied in the different subjects of the area of specialization favor that students engaging in the problems of their specialty can build meaningful learning, thus demonstrating their performance of professional skills.

Key words: Contextualized teaching, higher education, university didactics, professional skills.

INTRODUCCIÓN

Cabe precisar que las estrategias de enseñanza que se aplican en la Facultad de Ciencias de la Salud básicamente en las áreas de especialidad de la carrera profesional de Odontología no se toman en cuenta el contexto de la profesión para contextualizarlo en los planes de estudio, el problema entonces radica que las estrategias de enseñanza se orientan a formar profesionales con un plan de estudios no integral, las estrategias que se aplican en las diversas asignaturas se desligan de su aplicabilidad a la realidad donde se desarrollará el futuro profesional, esta problemática permitió formular el siguiente objetivo evaluar las estrategias propuestas en las asignaturas del área de especialidad, por otro lado el trabajo se justifica por la importancia del estudio de dichas estrategias en sus análisis, por los contenidos descontextualizados de la realidad, los resultados conducirán a proponer otras estrategias que sí se direccionan a un aprendizaje significativo a través de una enseñanza contextualizada lo que provocan en los estudiantes un cambio en su formación profesional.

CAPÍTULO I

DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

1.1 Didáctica de la enseñanza

Es preciso diferenciar didáctica de la enseñanza con la didáctica del aprendizaje, aunque se concibe que tanto la enseñanza como el aprendizaje no son conceptos separados van estrechamente relacionados, lo que se observa es que el papel en el aprendizaje de los conocimientos en la actualidad es tarea fundamental del estudiantes, en consecuencia la relación es aprendizaje-enseñanza, el papel del docente cambia en este modelo de didáctica, el docente cumple un papel de mediador facilitador del aprendizaje del estudiante. Sin embargo, también se desarrolla los aprendizajes significativos mediante la didáctica de la enseñanza en este caso esas estrategias son contextualizadas.

1.2 Didáctica

En la R.A.L.E. se habla de *poesía didáctica* para referirse a aquella destinada a servir de recurso nemotécnico para facilitar el aprendizaje de los diversos formatos poéticos. La Didáctica, tomada en este sentido, se refiere también a la selección y presentación de cuestiones o argumentos que sean valiosos por sí mismos (ya desde Platón la *literatura didáctica* se diferenciaba de la convencional en que la didáctica trataba asuntos valiosos; esa idea se ha seguido manteniendo hasta nuestros días tanto en el arte, “conciertos didácticos”, como en el cine, “cine didáctico”, “documentales”) y que por tanto se presenten como contenido que merece la pena aprender.

En resumen, los dos ejes fundamentales de la acepción común de la Didáctica se refieren, por un lado, a la enseñanza en términos genéricos y, por otro, a una serie de características que dicha enseñanza debe poseer para ser “didáctica” (facilitación del aprendizaje, presentación de los contenidos de forma adecuada y adaptada a los sujetos, inclusión de contenidos valiosos, etc.).¹

De lo mencionado por Zabalza referimos que didáctica en su máxima expresión es el arte de enseñar que se basa fundamentalmente en la enseñanza facilitando profundamente el aprendizaje mediante la presentación adecuada de los contenidos significativos que provoque curiosidad de aprender, teniendo en cuenta a su vez los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

1.3 Didáctica Universitaria

Presentado la didáctica general es necesario diferenciar con el nuevo papel que cumple la didáctica universitaria, al respecto Zalbaza (2011) analiza: Visto en perspectiva, el principal problema de la Didáctica ha estado siempre

relacionado con un supuesto “ateoricismo”: hacer didáctica, se venía a decir, es sumirse en planteamientos demasiado prácticos y apegados al terreno. Algo así como crear recetas útiles para docentes. Una visión excesivamente práctica de la acción docente pone en primer lugar la técnica, la norma (lo que, supuestamente, habría que hacer) sobre los análisis conceptuales y la justificación doctrinal o científica de la actuación que se lleva a cabo. En ese sentido, ha venido bien la incorporación de las corrientes curriculares para refrescar los planteamientos. El currículo, sus bases teóricas, su fuerte vinculación a factores sociológicos, psicológicos y epistemológicos ha revitalizado la forma de ver las instituciones universitarias y su función formativa. Se trata de herramientas aptas para rescatar la acción educativa de los estrechos cauces tecnológicos en los que estaba sumida. Las cuestiones vinculadas a los “por qué” y “para qué” revitalizaron el más estrecho territorio de los “cómo” en el que la Didáctica venía operando.

Pero no hay cara sin cruz. La renovada saturación sociológica, política o antropológica que facilitan los análisis curriculares ha traído como consecuencia un notable alejamiento de la tradición práctica. Los análisis políticos o los debates abstractos sobre modelos y paradigmas han relegado a segundo término las actuaciones relativas a las cuestiones más prácticas de la organización del proceso de enseñanza o de las metodologías y recursos didácticos. El progresivo nivel de abstracción en el que se han movido los discursos curriculares les ha ido restando, a la vez, capacidad de resolución de problemas prácticos cotidianos. Y aquí es donde sentimos, de nuevo, la necesidad de reconstruir un nuevo discurso didáctico como ese espacio

disciplinar comprometido con el diseño e implementación del “quehacer didáctico”, es decir, ese conjunto de actuaciones que ocurren en cada “aquí y ahora” de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tres ventajas notables le veo a una recuperación estratégica de la Didáctica frente a las teorías curriculares en el momento actual:

- a) El retorno a planteamientos prácticos y próximos a la acción que se desarrolla en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No se renuncia a las aportaciones de los análisis teóricos, pero sin enredarse en un laberinto de formulaciones abstractas que impida llegar a la toma de decisiones concretas en situaciones reales;
- b) La posibilidad de abrir el propio discurso didáctico (obviamente, un tipo de discurso menos abstracto y complejo) a profesores no pedagogos, o no especialistas en educación. Al final, si el objetivo último de la Didáctica es mejorar la calidad de la enseñanza, resultará necesario reducir en lo posible la complejidad de los análisis y acrecentar la viabilidad de las propuestas generadas desde los mismos de manera que no se conviertan en un espacio críptico y reservado a los dominadores de la “jerga” especializada.²

En el mismo sentido Zabalza (2011) amplía: En el caso de la enseñanza universitaria, que tradicionalmente ha sido un erial en cuestiones pedagógicas, este triple esfuerzo es más importante y necesario, si cabe. Ha arraigado con fuerza en la universidad la idea de que para enseñar no hace falta saber Pedagogía, basta con dominar bien la materia que se pretende enseñar a los estudiantes. Romper esa convicción no resulta fácil, menos aún si los

especialistas en Didáctica aportan sólo elucubraciones saturadas de una “jerga” incomprensible o análisis de los que resulta difícil extraer conclusiones prácticas. Precisamos decir cosas que ellos y ellas, nuestros colegas en la docencia universitaria, entiendan y les sean útiles; construir entre todas propuestas que, al menos en términos generales, sean viables. Y, en definitiva, hacerles llegar la idea de que todos ellos se sientan “didactas”, incluso investigadores en Didáctica, porque, al fin y a la postre, todos ellos están haciendo didáctica en sus clases y todos están comprometidos con mejorar la calidad de sus prácticas didácticas.³

1.4 Enseñanza contextualizada

El proceso de aprendizaje y enseñanza es una actividad social, en donde diversas interacciones deben de guiar con el fin de inducir la formación de conexiones.⁴

La organización de la situación instruccional, la formulación de preguntas, y la ayuda que presta a los alumnos para expresar sus ideas, para describir fenómenos y para ofrecer explicaciones, ayudándolos a centrar su atención.⁵

Entonces "Cualquiera que sea la estrategia que se adopte, es sin embargo un punto central desde la perspectiva de los estudiantes, que el conocimiento no se les entregue 'listo'. Ellos son quienes deben asumir la responsabilidad final de darle sentido a las actividades de aprendizaje".⁶

El docente (profesor) debe de apoyar y ayudar a los estudiantes en la elaboración de los conceptos; considerando un entorno adecuado para el aprendizaje.⁷

Al respecto, Padilla (1991) opina que "los profesores que desean implementar clases productivas, centradas en la actividad, necesitan invertir bastante tiempo no sólo haciendo el tipo correcto de actividades, sino discutiendo e integrando los resultados de las actividades: las actividades por sí solas no promueven la comprensión en los niños. Los profesores deberían enriquecer las actividades invirtiendo el tiempo necesario en la clase haciendo que los alumnos les den sentido a sus experiencias y ayudándolos a conectar estas actividades con su conocimiento de ciencias pasado y futuro."⁸

1.5 Didáctica y formación de profesores

La Didáctica universitaria no puede ser otra que la formación del profesorado. Una formación en base a un perfil profesional amplio y comprometido. Al fin y a la postre, la docencia es una tarea compleja que requiere de competencias específicas. Y es a través de la enseñanza como se define y desarrolla la profesionalidad de los profesores y profesoras. Ése es nuestro compromiso. Un compromiso profesional y ético.

En algunos casos, ese compromiso efectivo con la docencia y con sus exigencias no constituye el eje de la profesionalidad de los docentes universitarios. La universidad siempre ha contado con profesionales cuyo ejercicio profesional se desarrollaba fuera de la universidad y no tenía que ver con la docencia. Los necesita, sin duda, para dar sentido a la formación que

ofrece. Al igual que precisa de los investigadores. Pero, los problemas aparecen cuando enseñar es, para ellos, una actividad complementaria y, a veces, incluso marginal y secundaria, a la que dedican solo una parte reducida de su tiempo. Profesionalmente pueden ser abogados, ingenieros, economistas, médicos o bioquímicos. Su trabajo profesional o su actividad de laboratorio se combinan con dar clases en la universidad. Es decir, la enseñanza, en su caso, no conforma su identidad profesional. No les queda tiempo para mejorar sus competencias docentes y desarrollarse como auténticos didactas. Quizás ni siquiera estén interesados en ello. No siempre es así, afortunadamente. Y eso que gana la docencia universitaria porque de la buena integración entre la práctica profesional (incluida la investigación) y la práctica docente es de donde nace la mejor didáctica.

Esta nueva perspectiva da una orientación distinta a la función del profesor o profesora universitaria. Lo convierte en el profesional del *aprendizaje*, en lugar del especialista que conoce bien un tema y sabe explicarlo. La Didáctica universitaria viene a plantear que el compromiso fundamental del docente son sus alumnos.¹⁰

CAPÍTULO II

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA CONTEXTUALIZADA

En este capítulo se desarrolla las estrategias de enseñanza contextualizada como producto de la literatura pedagógica, desarrollada por varios autores, se comprende que la enseñanza de contenidos para su aprehensión significativa y el desarrollo de capacidades tanto genéricas como específicas deben tener relación con problemas del contexto tanto profesional como social, entre dichas capacidades.

2.1 Aprendizaje basado en problemas

Los métodos de enseñanza tradicionales se basan en la transmisión-adquisición de conocimiento, la metodología ABP “Aprendizaje Basado en Problemas”

Pero la pregunta es “¿Cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?”, Vizcarro y Juárez menciona:

“La metodología ABP es una colección de problemas cuidadosamente contruidos por grupos de profesores de materias afines que se presentan a pequeños grupos de estudiantes auxiliados por un tutor. Los problemas, generalmente, consisten en una descripción en lenguaje muy sencillo y poco técnico de conjuntos de hechos o fenómenos observables que plantean un reto o una cuestión, es decir, requieren explicación”.

Los mismos autores Vizcarro y Juárez líneas abajo puntualizan que:

El material de aprendizaje básico lo constituyen las descripciones de los problemas y una biblioteca de recursos (bibliografía, pero también recursos audiovisuales, registros, electrónicos, etc.) bien surtida, las clases ocasionales y el contacto con expertos a los que los estudiantes pueden contactar para hacerles consultas puntuales

Por otra parte Díaz Barriga acerca del ABP

Cuadro N° 1

Coincidencias y Diferencias Teóricas acerca del ABP

	Vizcarro-Juárez	Díaz Barriga
Coincidencias	Colección de problemas cuidadosamente contruidos por profesores	La enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión

Fuente: Elaborado por el autor

Las diferencias tratadas permiten mencionar el enfoque de ambos autores Vizcarro precisa que el ABP permite que el estudiante se desenvuelva como un profesional y tener responsabilidades éticas, este enfoque es claro a comparación de Díaz Barriga donde dice que el ABP permite que el estudiante elabore y presente situaciones reales o simuladas lo más auténtico para la construcción del conocimiento.

Tomando siempre a los autores mencionados presentamos el proceso de trabajo metodológico del ABP.

2.2 Estudio de casos

El proceso educativo, es parte de la representación de una situación de la realidad ⁽¹³⁾. Este tipo y/o estrategia o técnica considera habilidades tales como el análisis, síntesis y evaluación de la información ⁽¹⁴⁾.

La técnica de estudio de casos la presentamos por una parte de la publicación de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y de otra parte Álvarez y otros a fin de encontrar las coincidencias y discrepancias

En este estudio presentamos las actividades y responsabilidades de estudiantes y docentes en el estudio de casos.

Cuadro N° 2

Responsabilidades del docente

Docente		
Antes	Durante	Después
<ul style="list-style-type: none">• Considera claramente el problema	<ul style="list-style-type: none">• Lluvia de ideas• Todos participan.	<ul style="list-style-type: none">• Reformula promueve aprendizajes

Fuente: Álvarez y otros ^{15 (17)}.

Cuadro N° 3

Responsabilidades del Estudiante

Estudiantes		
Antes	Durante	Después
<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar conocimientos previos sobre el tema	<ul style="list-style-type: none">• Considera abiertamente opiniones	<ul style="list-style-type: none">• Reflexiona lo logrado

Estudio de casos según Álvarez y otros ^(15,17).

Cuadro N° 4
Desarrollo de competencias del estudio de caso

Competencia	Nivel
Pensamiento analítico	***
Pensamiento sistémico	**
Pensamiento creativo	**
Pensamiento reflexivo	**
Pensamiento Lógico	***
Pensamiento analógico	**
Pensamiento práctico	***
Pensamiento deliberativo	***
Resolución de problemas	***
Pensamiento colegiado	***
Toma de decisiones	***
Pensamiento Ético	*

Fuente: Donoso y Vásquez . Estudio de casos en Educación Superior. 2016.

La adquisición de competencias es una de las metas que se plantea el alumnado universitario (Alonso, 2001), pero no busca aprender cualquier conocimiento, sino aquellos que les resulten útiles y relevantes para lograr sus objetivos, aquellos que perciban como susceptibles de aplicar de forma práctica. La metodología del estudio de casos está muy cercana a los intereses y motivos de alumnos y alumnas. ^(18,19)

2.3 Como escribir un caso

Una vez definido qué es un caso y profundizado en la tipología e intencionalidad que pueden tener, a continuación, se introducen las ideas básicas a tener en cuenta en la construcción de un caso.

Es preciso vincular las características que revisten los casos con las tareas necesarias para su construcción, en el siguiente cuadro quedan recogidas.^{(19,(20)}

Cuadro N° 5

Características para construir un caso

Características
Se produce en un espacio y un tiempo determinado
Cuenta con uno o más protagonistas
El caso se desarrolla en un contexto específico
Esta frente a una metodología de aprendizaje que requiere acercarse a la realidad
Propiciar la elaboración de preguntas que conduzcan al análisis, a la comprensión y la búsqueda de vías de solución

Fuente: **Alonso, J.** El estudio de casos en Educación Superior; 2001.

De todo lo dicho por ambos teóricos del método estudio de casos podemos establecer algunas semejanzas y diferencias

2.4 Supuestos teóricos de conceptualización estudio de casos

Estos supuestos teóricos de conceptualización los planteamos entre la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica,

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y Álvarez y otros ^(12,21). La dirección del Instituto Tecnológico menciona que: “El estudio de caso está indicado especialmente para diagnosticar y decidir en el terreno de los problemas donde las relaciones humanas juegan un papel importante”.

En primer lugar, incide que este método promueve las buenas relaciones humanas que se desarrolla al interior del grupo y esta relación surge con el propósito de analizar un problema que es significativo y de interés para el grupo.

A su vez Donoso y Vásquez.^(16,22) mencionan: “Que el estudio de casos es un análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución”.

De estos dos supuestos mencionados líneas arriba, encontramos coincidencias ambos consideran que el estudio de caso va a generar en los estudiantes interés en compenetrarse en un caso, pero este caso no es cualquier caso sino un caso que provoca interés y este interés está relacionado con los problemas que confronta la especialidad, y como consecuencia de ello lograr un aprendizaje significativo y la posible alternativa de solución

A diferencia de estos planteamientos Donoso y Vásquez ^(16,23).

Sin embargo, Alonso (2001), formula que los estudiantes no buscan aprender cualquier conocimiento, sino aquellos que les resulten útiles y relevantes para lograr sus objetivos, aquellos que perciban como susceptibles

de aplicar de forma práctica. La metodología del estudio de casos está muy cercana a los intereses y motivos de los estudiantes.

Por todo lo dicho podemos concluir que los supuestos parten del análisis del problema que provoca interés y en la solución de ellos hacer uso en forma práctica los conocimientos adquiridos en clase.

2.5 Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo como metodología activa lleva consigo trabajar en grupos de modo que desarrolla la capacidad de liderazgo, de crítica, asumir responsabilidades, compartir las tareas, así mismo fomenta la creatividad para aprender.

2.6 Conceptualización del aprendizaje colaborativo

Existen muchos autores que tienen su punto de vista acerca del aprendizaje colaborativo, para el estudio solo mencionamos a Lillo y Zañartu a fin de establecer las semejanzas y coincidencias acerca de esta metodología activa.

Lillo (2013) menciona: La colaboración corresponde a un proceso en donde las personas negocian y comparten significados, en una actividad coordinada y sincrónica que se da en una labor orientada a la resolución de problemas, construyendo en conjunto y manteniendo una concepción compartida del problema. ^(20,24)

De los supuestos propuestos por Lillo y Zañartu⁽²⁴⁾ podemos establecer algunas coincidencias ambos consideran que en el aprendizaje colaborativo las

personas o estudiantes establecen un diálogo mediante el cual negocian comparten significados buscando consensuar las ideas para construir los aprendizajes, ambos autores también consideran que el aprendizaje colaborativo se da en espacios de trabajo en grupo.

Ahora es momento de indicar cuál es el rol del docente y del estudiante, para ello tomamos los supuestos formulados por Lillo y Cabrera ^(24,28):

Lillo manifiesta la actitud que debe tomar el docente cuando utiliza esta metodología, el aprendizaje colaborativo es un proceso de cambio cultural, donde los profesores son agentes del cambio en el espacio académico al facilitar a los estudiantes que aprendan de esta forma. El aprendizaje colaborativo evita que los estudiantes dependan del profesor como figura de autoridad o experto en la materia a tratar, en los procesos grupales. Tampoco le corresponde supervisar el aprendizaje del grupo, sino que su rol es ser un miembro más del grupo, estando al mismo nivel que los estudiantes, en el proceso de la construcción de conocimiento. ^(22,27)

De la misma manera Cabrera ^(23,28) plantea que el rol del profesor debe ser activo. En ocasiones éste puede considerar que su participación solo debe ocurrir al momento de construir los grupos y distribuir la tarea a realizar, siendo esto en el aprendizaje colaborativo una postura errónea debido a que la participación considerada de esta forma no es sinónimo de generar los espacios para el aprendizaje colaborativo o incentivar adecuadamente a los alumnos para que apliquen este método. El rol del profesor es activo en términos de que debe generar espacios o momentos de reflexión, discusión y debate entre los

miembros del grupo, clarificando las dudas y dando su opinión, generando un ambiente de interacción en donde haya intercambios que apunten a la construcción de conocimientos y logro de metas en conjunto. Este rol debe ser de mediador y/o facilitador, construyendo además las rutas de razonamiento, proporcionando el andamiaje indicado y necesario para que sean los alumnos quienes reconozcan la necesidad de intercambiar ideas, experiencias y conocimientos previos, los cuales, a través de la discusión, les permita llegar a un consenso para alcanzar la meta establecida, construyendo así el aprendizaje. No es deber del profesor vigilar que los alumnos trabajen en orden, sino que debe incentivar a que se realicen intervenciones al interior del grupo, las que se entrelazan conformando argumentos, contraargumentos o simplemente explicaciones. Debe velar porque los alumnos saquen provecho de sus competencias comunicativas (argumentar, interpretar y proponer, etcétera) y de las competencias interpersonales que beneficien el trabajo en equipo (respeto por la pluralidad y la diversidad de opiniones). Es importante que los alumnos no olviden que el debate y la discusión son sobre ideas y argumentos, no sobre personas, sin confundir, por ejemplo, una contra argumentación, con un ataque personal. ^(23,29)

De estos supuestos formulados por Lillio y Cabrera se desprenden que el rol del docente debe promover el intercambio de ideas, se convierte en un miembro del grupo, no impone dependencia sino establece canales guía para que los miembros del grupo, debatan de manera concienzuda evitando discusiones que provocan rompimiento del grupo, sin embargo encontramos alguna diferencia en los planteamientos mientras que Lillio considera que “el

docente debe vigilar el comportamiento de los miembros”, Cabrera menciona considera “que el deber del docente no es vigilar que los alumnos trabajen en orden sino que su labor es incentivar a que los miembros participen activamente con argumentos los cuales provocan un aprendizaje individual”.

Para ejemplificar el rol del docente aplicando la metodología del aprendizaje colaborativo se toma el aporte del profesor Domínguez Hills y la investigadora de AC Susan Prescott, de la Universidad de California donde citan los siguientes:

MOTIVAR.

♦ ***PROPORCIONAR***

♦ ***VERIFICAR***

♦ ***OFRECER***

♦ ***REVISAR***

♦ ***CUBRIR***

♦ ***PEDIR UN RESUMEN***

CAPÍTULO III

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA APLICADAS EN EL ÁREA DE LA ESPECIALIDAD EN LA ESCUELA PROFESIONAL DE ODONTOLOGÍA

3.1 Estrategias de enseñanza

En esta parte se muestran las estrategias de enseñanza usada en las diferentes especialidades en la formación profesional de futuros odontólogos, el propósito es analizar estas estrategias a fin de compararlos con las estrategias de enseñanza contextualizada sus ventajas y desventajas.

Se ha elaborado el cuadro comparativo por asignaturas de especialidad y cursados en ciclos superiores constituyéndose en la muestra de estudio.

Asignaturas de especialidad del IV ciclo

Asignatura de medicina oral la estrategia usada es:

Métodos:

- Clases Expositivas Demostrativas

Técnicas:

- Clases expositivas
- Clases demostrativas
- Seminarios de investigación

En esta asignatura como método de enseñanza se propone clases expositivas demostrativas y en la técnica solo lo diversifica en clases expositivas por un lado y por la otra clase demostrativa, se deduce que no existe coherencia entre método y técnica. En el lenguaje filosófico, el método es un “sistema de reglas que determina las clases de los posibles sistemas de operaciones que, partiendo de ciertas condiciones iniciales, conducen a un objetivo determinado”.^(24,30)

La característica esencial del método es que va dirigido a un objetivo. Los métodos son reglas utilizadas por los hombres para lograr los objetivos que tienen trazados. La categoría método tiene, pues, a) la función de servir como medio y b) carácter final.^(25,31)

Visto desde el punto de vista pedagógico. “El método es el componente del proceso docente-educativo que expresa la configuración interna del proceso, para que transformando el contenido se alcance el objetivo, que se

manifiesta a través de la vía, el camino que escoge el sujeto para desarrollarlo”.
(26,32)

Por otra parte, se entiende por técnica didáctica: como un procedimiento o conjunto de reglas, normas o protocolos, que tienen como objetivo obtener un resultado determinado; Sin embargo, cabe señalar la diferencia entre método y técnica de enseñanza.

Las técnicas serían actividades específicas que llevan a cabo los estudiantes cuando aprenden: repetir, subrayar, esquematizar, realizar preguntas, deducir, inducir, etc., pueden ser utilizadas de forma mecánica.

El método se considera guía de acciones que hay que seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Los métodos son las encargadas de establecer lo que se necesita para resolver bien la tarea del estudio, determina las técnicas (esquemas, subrayados, repetición de la información, reglas nemotécnicas, etc.); más adecuadas a utilizar. (27,33)

Las citas mencionadas permiten precisar que los métodos y técnicas que se proponen en la asignatura no son coherentes, existe una incoherencia entre método y técnica.

3.2 En la asignatura de Oclusión OD

Los métodos que se proponen son métodos todos que no tienen relación con el desarrollo de la asignatura oclusión, el método inductivo-deductivo es un método mixto, existe una incoherencia entre investigación formativa y trabajo monográfico las clases demostrativas no tienen sentido ser aplicadas al paciente las clases se desarrollan en aula y la atención de los pacientes en el consultorio, por tanto, en el consultorio se resuelve el problema de salud y no se desarrolla clase demostrativa. Se observa que las técnicas y métodos están totalmente distanciados esto sucede porque se aleja del marco teórico pedagógico.

Asignatura de Especialidad Prótesis parcial removible.

Asignatura de especialidad Endodoncia I.

Métodos:

- Inductivo, deductivo individual

Técnicas:

- Guías de práctica
- Discusión dirigida
- Exposiciones
- Prácticas clínicas individuales dirigidas
- Clases expositivas
- Actividades demostrativas de los procedimientos clínicos

Asignatura de Prótesis Parcial Fija

Métodos:

Se emplea los métodos deductivos, métodos inductivos y método expositivo

Técnicas:

Clases expositivas grupales.

Demostraciones aplicativas individuales.

Estudios de casos y debates.

Asignatura de especialidad IX Cirugía Odontomaxilar.

Métodos:

- Método activo.
- Método inductivo y deductivo.
- Método analítico y sintético.

Técnicas:

- Individuales
- Uso de las hojas de lectura separatas y libros
- Comprensión lectora
- Discusión dirigida

Se puede mencionar que el método activo no existe, existe metodología activa conformado por conjunto de métodos por ello es metodología, los métodos inductivo y deductivo, analítico y sintético son métodos de razonamiento lógico de ciencia formal se encargan de producir conocimiento, lo que se trata es que el método tenga una función de enseñanza que el estudiante pueda incorporar en su aprendizaje conocimientos de cirugía con el

propósito de resolver el problema en la salud oral. En cuanto a las técnicas es muy ambiguo usar técnica individual nos preguntamos ¿Qué técnica individual? , las otras técnicas mencionadas como uso de hojas de lectura, comprensión lectora y discusión dirigida no se relacionan, las técnicas no están siendo conceptualizadas coherentemente se distancian entre ellas, en general no conducen a un aprendizaje significativo de contenidos temático de la cirugía Odontomaxilar.

Asignatura de especialidad X ciclo Clínica Integral III

Técnicas

- Presentación de casos clínicos
- Seminarios.
- Demostrativo Aplicativo.
- Estudio de casos.
- Dinámica de Análisis.
- Árbol de problemas.
- Trabajo clínico en pacientes, de acuerdo al record, con la supervisión de los docentes.

Podemos observar que de alguna manera estas técnicas están relacionados con la asignatura, sin embargo, seminarios, dinámica de análisis, árbol de problemas no son coherentes dado que por naturaleza la asignatura clínica integral en su etapa final es eminentemente práctico de aplicación de teorías a la solución de la problemática de la salud oral.

CAPÍTULO IV

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL USO DE

MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN EL ÁREA DE

ESPECIALIDAD EN LA ESCUELA PROFESIONAL DE

ODONTOLOGÍA

4.1 Percepción de los estudiantes

El propósito del capítulo es presentar los resultados de la opinión en una muestra de 40 estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología acerca de cómo perciben el desarrollo de los métodos de enseñanza aprendizaje con una visión de enseñanza contextualizada, en capítulos anteriores se ha fundamentado los métodos de enseñanza que conducen a un aprendizaje contextualizado.

Los resultados del trabajo de campo fueron preparados en función a estos métodos entre ellos: lección magistral participativa, exposición oral de

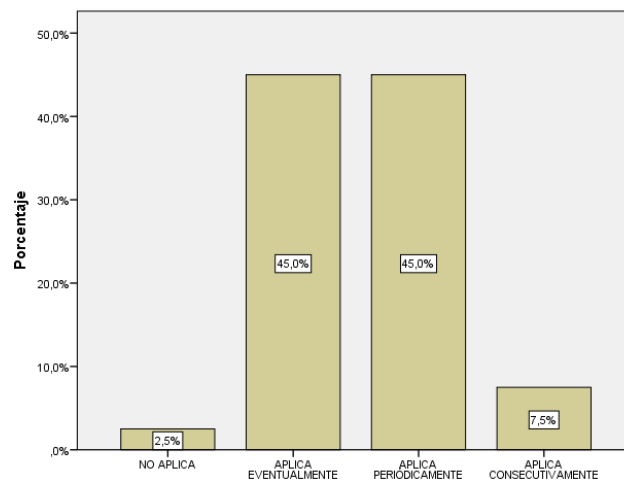
trabajos por los estudiantes, seminario, estudio de caso, aprendizaje basado en problemas, portafolios, trabajo autónomo, trabajo cooperativo, aprendizaje orientado a proyectos, contrato de aprendizaje, mapas conceptuales. La escala de medición de estas variables fue ordinal con niveles de aplicación: no aplica, aplica eventualmente, aplica periódicamente, aplica consecutivamente.

Tabla N°1. Método lección magistral participativa percibida por los estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología UPLA 2016

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
No se aplica	1	2,5
Se Aplica eventualmente	18	45,0
Se Aplica periódicamente	18	45,0
Se Aplica consecutivamente	3	7,5
Total	40	100,0

Fuente: Resultado de la encuesta fue aplicada a los estudiantes. Año 2016.

Gráfico N°1. Método lección magistral participativa percibida por los estudiantes de la escuela profesional de Odontología



Fuente: Tabla N° 1

En la tabla n° 01 y gráfico n°01; La lección magistral participativa consiste en la exposición analítica, por parte del educador, de un área científica, incluyendo su relación con otros fenómenos, y haciendo énfasis en la participación reflexiva e investigativa del educando. A percepción de los estudiantes Este método se aplica eventualmente en un 45%, periódicamente 45%, sin embargo, el 7,5 % de estudiantes perciben que se aplica consecutivamente.

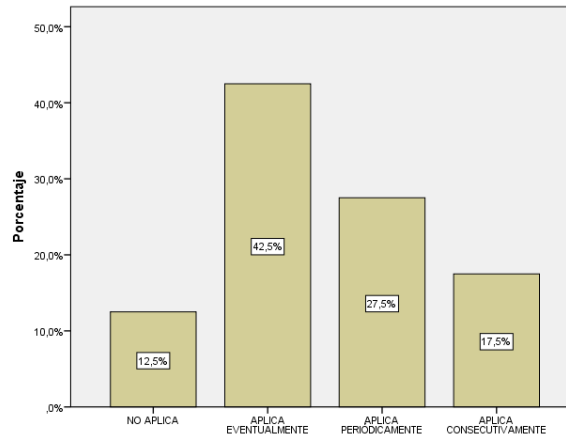
Podemos deducir que mayoritariamente los estudiantes perciben la aplicación de este método entre eventual y periódico, cabe señalar que la lección magistral participativa es una exposición analítica pero la diferencia es que es reflexiva y los estudiantes participan previamente haber investigado los temas de clase.

Tabla N° 2. Método Exposición oral percibida por los estudiantes de la escuela Profesional de Odontología UPLA 2016

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
No se aplica	5	12,5
Se Aplica Eventualmente	17	42,5
Se Aplica Periodicamente	11	27,5
Se Aplica Cconsecutivamente	7	17,5
Total	40	100,0

Fuente: Resultado de la encuesta aplicado a los estudiantes Año 2016.

Gráfico N° 2. Método Exposición oral percibida por los estudiantes de la escuela profesional de Odontología



Fuente: Tabla N° 2

En la tabla N° 2 y gráfico N° 2; La exposición oral estimula la participación del estudiante en los trabajos de clase, sobre este método la percepción del estudiante es que el 42.5% menciona que los docentes aplican eventualmente, el 27.5% aplica periódicamente, sólo el 17.5% menciona aplica consecutivamente.

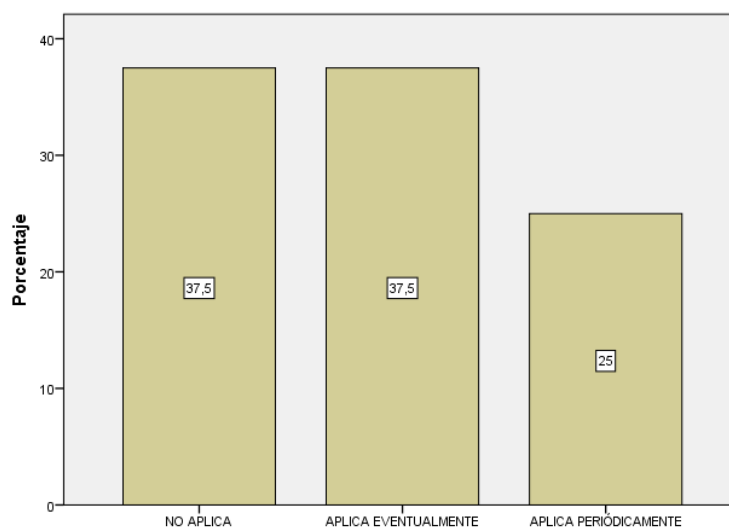
Podemos deducir que mayoritariamente los estudiantes perciben que la aplicación de este método oscila entre eventual y periódica el cual permite concluir que el docente al no aplicar en toda la clase la exposición probablemente este combinando la clase con otros métodos, si se interpreta así es bueno decir que toda la clase expositiva es demasiado cansado para el estudiante.

Tabla N° 3. Método seminario investigativo percibida por los estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología UPLA 2016

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
No se Aplica	15	37,5
Se Aplica Eventualmente	15	37,5
Se Aplica Periódicamente	10	25,0
Total	40	100,0

Fuente: Resultado de la encuesta aplicado a los estudiantes año 2016.

Gráfico N° 3. Método seminario percibida por los estudiantes de la escuela profesional de Odontología



Fuente: Tabla N° 3

En la tabla N° 3y gráfico N° 3; Se conceptúa por seminario investigativo cuando el estudiante adquiere el conocimiento fruto de la reflexión y del estudio personal, visto de esta manera, el 37.5% de estudiantes que conforman la muestra de estudio perciben que los docentes no aplican este

método, el 37.5% perciben que se aplica eventualmente y periódicamente el 25%.

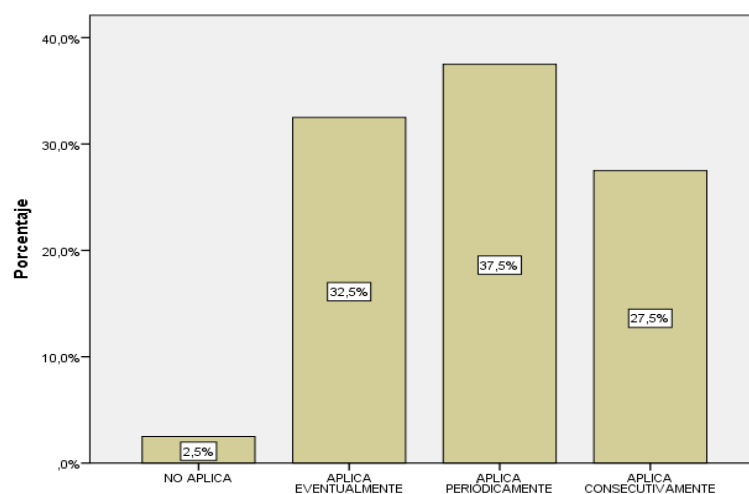
Podemos deducir que un sector de estudiantes considera que con este método se aprende el conocimiento como resultado de la reflexión y la investigación personal acerca del conocimiento que quieren aprender.

Tabla N° 4. Método estudio de caso percibida por los estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología UPLA 2016

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
No se Aplica	1	2,5
Se Aplica Eventualmente	13	32,5
Se Aplica Periódicamente	15	37,5
Se Aplica Consecutivamente	11	27,5
Total	40	100,0

Fuente: Resultado de la encuesta aplicado a los estudiantes Año 2016.

Gráfico N° 4. Método estudio de caso percibida por los estudiantes de la escuela profesional de Odontología



Fuente: Tabla N° 4

En la tabla N° 4 y gráfico N° 4; Se conceptúa por estudio de caso cuando el estudiante está orientado a que estudiantes desarrollen habilidades de análisis iniciales que permiten llevar a cabo un desarrollo del caso, de acuerdo a este propósito, el 32.5% de estudiantes que conforman la muestra de estudio perciben que los docentes aplican eventualmente y el 37.5% perciben que este método se aplica periódicamente, sin embargo, el 27.5% dicen consecutivamente.

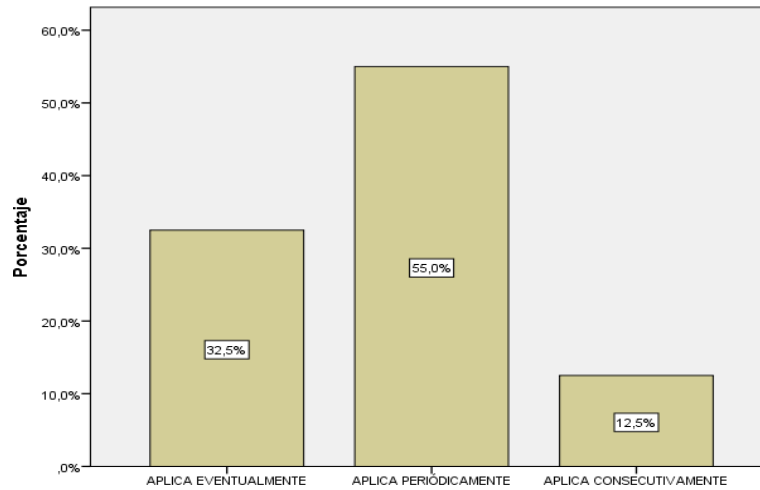
Podemos deducir que unos sectores mayoritarios de estudiantes consideran que con este método desarrolla habilidades de análisis de indagación.

**Tabla N° 5 Método de Aprendizaje basado en los problemas
percibida por los estudiantes de la Escuela Profesional de
Odontología UPLA 2016**

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
APLICA EVENTUALMENTE	13	32,5
APLICA PERIÓDICAMENTE	22	55,0
APLICA CONSECUTIVAMENTE	5	12,5
Total	40	100,0

Fuente: Resultado de la encuesta aplicado a los estudiantes Año 2016.

Gráfico N° 5. Método estudio de caso percibida por los Estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología



Fuente: Tabla N°5

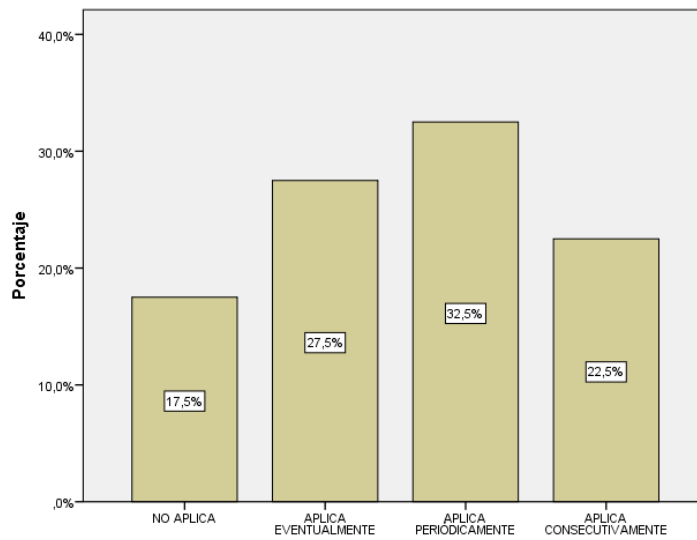
En la tabla N° 5 y gráfico N° 5; La metodología ABP pretende que el estudiante aprenda a desenvolverse como un profesional capaz de identificar y resolver problemas, ha de ser capaz de movilizar, de poner en juego, el conocimiento teórico que está adquiriendo en su formación, de acuerdo a este propósito , el 32.5% de estudiantes perciben que los docentes aplican de manera eventual, el 55% perciben que este método se aplica periódicamente, sin embargo el 12.5% dicen que aplican consecutivamente. Cabe concluir que mayoritariamente los estudiantes pese a que los docentes aplican el método ABP de manera periódica comprenden que el estudiante aprende con temas que conducen actuar como un profesional.

**Tabla N° 6 Método portafolio percibida por los Estudiantes de la
Escuela Profesional de Odontología UPLA 2016**

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
NO APLICA	7	17,5
APLICA EVENTUALMENTE	11	27,5
APLICA PERIÓDICAMENTE	13	32,5
APLICA CONSECUTIVAMENTE	9	22,5
Total	40	100,0

Fuente: Resultado de la encuesta aplicado a los estudiantes año 2016.

**Gráfico N° 6 Método portafolio percibida por los estudiantes de la
Escuela Profesional de Odontología**



Fuente: Tabla N°6

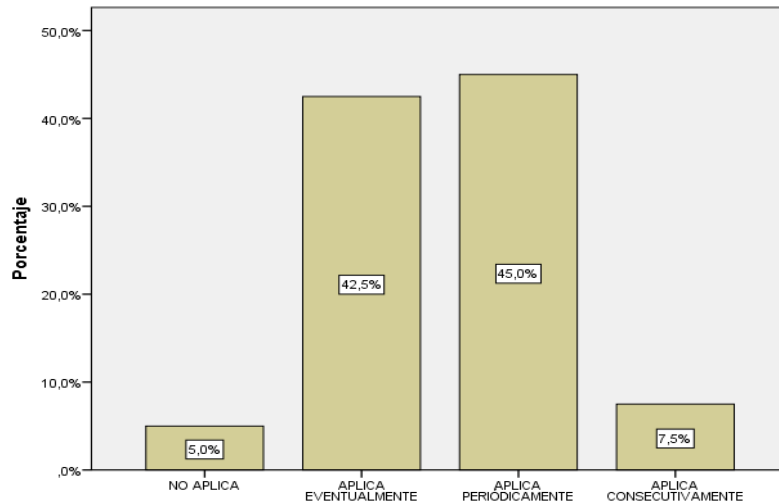
En la tabla N° 6 y gráfico N° 6; El portafolio es una selección o colección de trabajos académicos que los estudiantes realizan en el transcurso del ciclo académico, este tipo de trabajo promovido por los docentes es percibido por el 27.5% por los estudiantes en el que manifiestan que se aplica de manera eventual, el 32.5% de manera periódica y el 22.5% dicen que se aplica de manera consecutiva, se observa que las percepciones acerca de este método se encuentran muy divididos.

Tabla N° 7 Método trabajo autónomo percibida por los estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología UPLA 2016

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
NO APLICA	2	5,0
APLICA EVENTUALMENTE	17	42,5
APLICA PERIÓDICAMENTE	18	45,0
APLICA CONSECUTIVAMENTE	3	7,5
Total	40	100,0

Fuente: Resultado de la encuesta aplicado a los estudiantes año 2016.

Gráfico N° 7 Método trabajo autónomo percibida por los estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología



Fuente: Tabla N°7

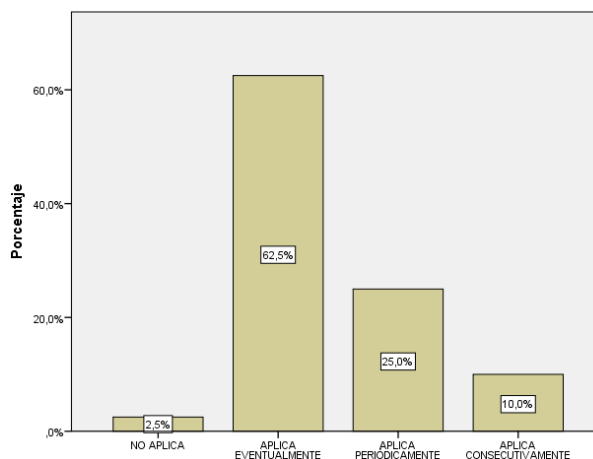
En la tabla N° 7 y gráfico N° 7; el estudiante en un 42.5% dicen que los profesores promueven este tipo de manera eventual y periódica en 45%, se observa que la percepción acerca de este método es percibido por la mayoría de los estudiantes.

Tabla N° 8 Método trabajo cooperativo percibida por los Estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología UPLA 2016

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
NO APLICA	1	2,5
APLICA EVENTUALMENTE	25	62,5
APLICA PERIÓDICAMENTE	10	25,0
APLICA CONSECUTIVAMENTE	4	10,0
Total	40	100,0

Fuente: Resultado de la encuesta aplicado a los estudiantes Año 2016.

**Gráfico N° 8 Método trabajo cooperativo percibida por los
Estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología**



Fuente: Tabla N° 8

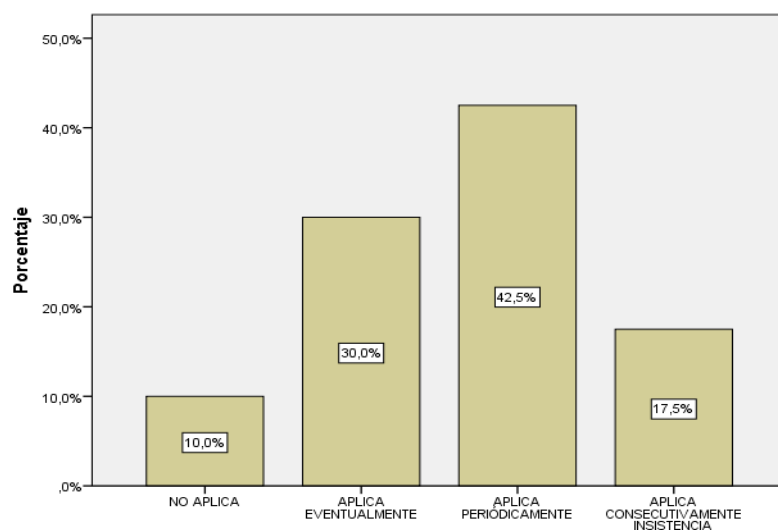
En la tabla N° 8 y gráfico N° 8; el estudiante en un 62.5% dicen que los profesores promueven este método de manera eventual y periódica en 25%, se observa que las percepciones acerca de este método es percibido por la mayoría de los estudiantes mencionado que el docente solo los aplica eventualmente.

**Tabla N° 9 Método aprendizaje orientado a proyectos percibida por los
Estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología UPLA 2016**

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
NO APLICA	4	10,0
APLICA EVENTUALMENTE	12	30,0
APLICA PERIÓDICAMENTE	17	42,5
APLICA CONSECUTIVAMENTE INSISTENCIA	7	17,5
Total	40	100,0

Fuente: Resultado de la encuesta aplicado a los estudiantes año 2016.

Gráfico N° 9 Método aprendizaje orientado a proyectos percibida por los estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología



Fuente: Tabla N° 9

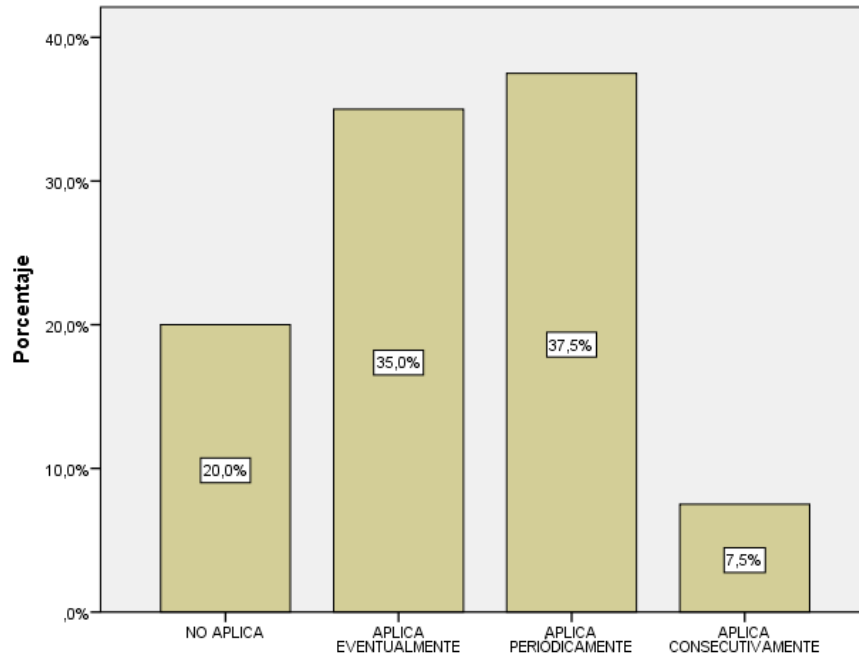
En la tabla N° 9 y gráfico N° 9; El aprendizaje orientado al aprendizaje es percibido por el 30% de estudiantes que mencionan que el docente promueve de manera eventual y un 42.5%, de manera periódica, concluimos que la mayoría de ellos dicen que el docente aplica de manera periódica.

Tabla N° 10 Método contrato de aprendizaje orientado a proyectos percibida por los Estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología UPLA 2016

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
NO APLICA	8	20,0
APLICA EVENTUALMENTE	14	35,0
APLICA PERIÓDICAMENTE	15	37,5
APLICA CONSECUTIVAMENTE	3	7,5
Total	40	100,0

Fuente: Resultado de la encuesta aplicado a los estudiantes Año 2016.

Gráfico N° 10 Método contrato de aprendizaje percibida por los estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología



Fuente: Tabla N° 10

En la tabla N° 10 y gráfico N°10; El aprendizaje orientado a esta actividad de aprendizaje es percibido por el 30% de estudiantes que mencionan que el docente promueve de manera eventual y un 42.5%, de manera periódica, concluimos que la mayoría de ellos dicen que el docente aplica de manera periódica.

CONCLUSIONES

Luego de haber realizado el trabajo monográfico, elaboramos 4 capítulos y haber realizado toda consulta y contrastar los diferentes puntos de vista de los autores quienes trabajaron teóricamente las estrategias de la enseñanza contextualizada llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Respecto a la didáctica de la enseñanza, según Zabalza, la didáctica de la enseñanza es el arte de enseñar que se fundamenta en la enseñanza facilitando profundamente el aprendizaje mediante la exposición adecuada de los contenidos temáticos que sean significativos y que estos provoquen curiosidad de aprender, relacionando con los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
2. Respecto a las estrategias de enseñanza contextualizada, de acuerdo a la revisión de la literatura pedagógica podemos mencionar que existen estrategias que se relacionan de manera directa con el contexto o sea con la realidad, entre ellas mencionamos la metodología ABP, estudio de casos, aprendizaje colaborativo, existe entre estas estrategias diferencias en la operacionalización, cada una tiene sus propias estructuras, sin embargo en algo coinciden, todos están orientados a que el estudiante alcancen los conocimientos, aprendiendo a contrastar la teoría con la realidad, la realidad es la que inspira los temas para que el estudiante a través de problemas de su entorno profesional pueda desarrollar aprendizaje contextualizados y significativos.
3. En relación a las estrategias de enseñanza aplicadas en el área de especialidad de la escuela profesional de Odontología, luego de analizar los sílabos

respectivos, observamos que en todos ellos los métodos de enseñanza prevalentes son las clases expositivas, este método es diferente de las estrategias de enseñanza contextualizada, el método expositivo privilegia el dominio docente en la clase, se aparta profundamente de la realidad no induce a los estudiantes a construir conocimientos con base a la realidad profesional, esta es la diferencia principal con la enseñanza contextualizada.

4. La percepción de los estudiantes respecto a las estrategias de enseñanza contextualizada entre ellas el método magistral participativa, exposición oral, seminario investigativo, estudio de caso, aprendizaje basado en problemas, portafolio, trabajo autónomo, trabajo cooperativo, aprendizaje orientado a proyectos, estas estrategias generalmente no son aplicados por los docente de manera consecutiva, a opinión de los estudiantes solo se aplican de manera eventual y en algunos casos periódicamente, podemos mencionar que su aplicación eventual se debe al desconocimiento teórico científico de la pedagogía de enseñanza contextualizada.

RECOMENDACIONES

Como resultado del estudio realizado de las Estrategias de enseñanzas contextualizadas aplicadas por los Docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la literatura escogida de la pedagogía universitaria podemos recomendar lo siguiente:

1. Es preciso realizar formación continua referente a la didáctica universitaria, se tiene entendido que la estrategia didáctica en educación superior es diferente a las estrategias de educación básica, en el sistema universitario el fin de la universidad es formar profesionales y para ello se debe adoptar un modelo pedagógico coherente con las competencias exigidas en la realidad profesional
2. Profundizar en el estudio teórico de las estrategias de enseñanza contextualizada se debe operacionalizar cada estrategia y promover su aplicación adecuada.
3. Respecto a la metodología observada en los sílabos estas no se relacionan con las estrategias contextualizadas la cual exige su adecuación y aplicación coherente.
4. Finalmente recomendar a la Dirección de la Escuela Profesional de Odontología previo a un estudio profundo generar talleres de actualización docente.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1) **Zabalza M.** Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual; PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 2, 387-416, jul./dez. 2011 <http://www.perspectiva.ufsc.br> (**consultar E-mail:** miguel.zabalza@usc.es).
- 2) **Zabalza M.** Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual; PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 2, 387-416, jul./dez. 2011 <http://www.perspectiva.ufsc.br> (**consultar E-mail:** miguel.zabalza@usc.es).
- 3) **Zabalza M.** Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual; PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 2, 387-416, jul./dez. 2011 <http://www.perspectiva.ufsc.br> (**consultar E-mail:** miguel.zabalza@usc.es).
- 4) **Rioseco G y Ricardo Romero.** La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. Universidad de Concepción Casilla 82-C .CHILE; (consulta file:///C:/Users/PC/Downloads/rioseco3.PDF).
- 5) **Rioseco G y Ricardo Romero.** La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. Universidad de Concepción Casilla 82-C .CHILE; (consulta file:///C:/Users/PC/Downloads/rioseco3.PDF).
- 6) **Rioseco G y Ricardo Romero.** La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. Universidad de Concepción Casilla 82-C .CHILE; (consulta file:///C:/Users/PC/Downloads/rioseco3.PDF).
- 7) **Cott, Asoko y Driver;** Teaching for conceptual change: a review strategies; Journal of Turkish Science Education, Volume 4, Issue 1, May 2007.

- 8) **Padilla, M.J.** Science activities, process skills and thinking; Educational Research and Reviews; Vol 10(5) pg 582-594, 10 March 2015..
- 9) **Zabalza M.** Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual; PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 2, 387-416, jul./dez. 2011
<http://www.perspectiva.ufsc.br> .
- 10) **Zabalza M.** Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual; PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 2, 387-416, jul./dez. 2011
<http://www.perspectiva.ufsc.br> (**consultar E-mail:** miguel.zabalza@usc.es).
- 11) **Díaz, F. y Hernández, G.** Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2da edición México: McGraw-Hill; 2002.
- 12) **Vizcarro, C. Juárez, E.** Cómo funciona el aprendizaje basado en problemas. Universidad Autónoma de Madrid; 2013.
- 13) Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; 2013.
- 14) Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; 2013.
- 15) **López, B e Hinojosa, E.** Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. Editorial Trillas. México; 2002.

- 16) **Assumpta, Álvarez.** Metodología del caso en orientación Universitat de Barcelona; 2014.
- 17) **Donoso-Vázquez.** El estudio de casos en Educación Superior; 2016;
<http://hdl.handle.net/2445/52304>
- 18) **Assumpta, Álvarez.** Metodología del caso en orientación Universitat de Barcelona; 2014.
- 19) **Alonso, J.** Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. En A. García-Valcárcel (Ed.) Enseñanza y estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios (pp. 79-111). Madrid: La Muralla.(2001).
- 20) **Alonso, J.** “¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En MEC: *Premios Nacionales de Investigación Educativa; 1998.* Madrid: MEC. ; 1999.
- 21) **Assumpta, Álvarez.** Metodología del caso en orientación Universitat de Barcelona; 2014.
- 22) **Alonso, J.** “¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En MEC: *Premios Nacionales de Investigación Educativa;1998.* Madrid: MEC. ;1999.
- 23) **Donoso-Vázquez.** El estudio de casos en Educación Superior ; 2016.
- 24) **Lillo y Zúñiga.** Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado Collaborative Learning in the Context of Undergraduate Teaching; 2003.

- 25,26,27) **Zañartu, L.** Aprendizaje colaborativo una nueva forma de diálogo interpersonal y en Red; 2003.
- 28,29) **Cabrera, E.** La colaboración en el aula: *Más que uno más uno*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; 2008.
- 30,31) **Bellmann, R.** Método y metodología para el conocimiento científico. Observaciones sobre el concepto/ Bellmann, R, H. Leitko Berlín, 1969.
- 32) **Álvarez, C.** La escuela en la vida (Didáctica). Libro digitalizado. http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/La_escuela_en_la_vida_C_Alvarez.pdf
- 33) **Aparicio, M.** Métodos, Técnicas y Estrategias; Facultad de Maestrias y Estudios de Postgrado; Docencia Universitaria; 2013. <https://maestriasutec.wordpress.com/3-5-metodos-tecnicas-y-estrategias/>