

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA
NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS IDEAS



ESCUELA DE POSGRADO

DR. LUIS CLAUDIO CERVANTES LIÑÁN

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

Trabajo de Investigación

Aprendizaje significativo y nivel de participación en los grupos de discusión por estudiantes de la Escuela Profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora del distrito de San Juan de Lurigancho, 2016.

Presentado por:

Victor Humberto Chero Pacheco

Para optar al grado académico de Maestro en Investigación y Docencia Universitaria

DICIEMBRE 2016

DEDICATORIA

A mis padres, quienes con su ejemplo me permitieron conocer la importancia del esfuerzo en el logro de objetivos y a mi esposa con quien aprendo a diario que el camino se construye en base a decisiones, constancia y comprensión.

AGRADECIMIENTOS

A las autoridades de la Universidad María Auxiliadora por permitir el desarrollo del estudio durante mis actividades profesionales.

A la Dra. María Isabel Vigil Cornejo por su disposición, paciencia e importante orientación.

A la Dra. Rosa Puente Saldaña, cuya orientación fue también esencial para el desarrollo del presente estudio.

ÍNDICE

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I.....	10
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
1.1 MARCO HISTÓRICO	10
1.2 MARCO TEÓRICO.....	19
1.3 MARCO CONCEPTUAL.....	44
CAPÍTULO II.....	47
EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES.....	47
2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	47
2.1.1 Descripción de la Realidad Problemática.....	47
2.1.2 Antecedentes Teóricos.....	49
2.1.3 Definición del Problema.....	67
2.2 FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	67
2.2.1 Finalidad	67
2.2.2 Objetivo General y Específicos	68
2.2.3 Delimitación del Estudio	69
2.2.4 Justificación e Importancia del Estudio.....	69
2.3 HIPÓTESIS Y VARIABLES	70
2.3.1 Supuestos Teóricos.....	70
2.3.2 Hipótesis Principal y Específicas.....	71
2.3.3 Variables e Indicadores.....	72
CAPÍTULO III.....	73
MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS	73
3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA	73
3.2. DISEÑO (S) UTILIZADOS EN EL ESTUDIO	73
3.3. TÉCNICA (S) E INSTRUMENTO (S) DE RECOLECCIÓN DE DATOS	74
3.4. PROCESAMIENTO DE DATOS	74
CAPÍTULO IV	76
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	76
4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	76

4.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS	89
4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	95
CAPÍTULO V	99
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	99
5.1 CONCLUSIONES	99
5.2 RECOMENDACIONES	100
BIBLIOGRAFÍA	101
ANEXOS	105

RESUMEN

La presente tesis tuvo como objetivo general determinar la relación entre el aprendizaje significativo y el nivel de participación en los grupos de discusión por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora del distrito de San Juan de Lurigancho, 2016.

El nivel de investigación fue descriptivo, tipo aplicado y el método fue correlacional. El universo estuvo conformado por 380 estudiantes, la población estudiada fue de 180 alumnos y la muestra de 120 alumnos seleccionados mediante muestreo no probabilístico por cuotas.

El instrumento utilizado para medir las variables fue el cuestionario constituido por 12 preguntas para medir el aprendizaje significativo y 16 preguntas para medir el nivel de participación en los grupos de discusión. El instrumento aplicado fue sometido a juicio de expertos para comprobar su validez.

Para la comprobación de hipótesis se utilizó la prueba estadística de correlación de Rho de Spearman por tratarse de variables cualitativas y se consideró la prueba de significación con un nivel de error de 0.01.

Como conclusión se ha comprobado que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con el nivel de participación en los grupos de discusión por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

Finalmente, se han comprobado todas las hipótesis específicas es decir que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con cada uno de los indicadores del nivel de participación en los grupos de discusión: interacción con el grupo, la libertad en la expresión, la planificación del tiempo y el manejo de la temática.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, grupos de discusión, interacción con el grupo, libertad en la expresión, planificación del tiempo, manejo de la temática.

ABSTRACT

The main objective of this research was to determine the relation between meaningful learning and students' level of participation in discussion groups into The Professional School of International Business Administration in María Auxiliadora University in San Juan de Lurigancho district, 2016.

The investigation level was descriptive, the applicative type was considered, and the correlational method was used. The universe included 380 students. The population included 180 students and the sample was composed of 120 students who were selected by the use of The Quota Sampling Method that is included into The Non probability Sampling.

A Questionnaire was used as a research instrument in order to measure two variables. Twelve questions were considered to measure the meaningful learning, and sixteen questions were taken into consideration to measure the students' level of participation in discussion groups. The research instrument was assessed according to the process of Validation by experts.

For the test of hypothesis, it was used the statistical test of correlation of Rho of Spearman because variables were qualitative and it was considered the test of significance with a level of error of 0.01.

In conclusion, meaningful learning was positively related to the level of participation in discussion groups by students into the Professional School of International Business Administration in María Auxiliadora University.

Finally, in relation to the specific hypotheses, it was verified that meaningful learning is positively related to the indicators included into the level of participation in discussion groups: interaction with the group, freedom in expression, time planning and the management of the subject.

Key words: Meaningful learning, Group discussion, interaction with the group, freedom in expression, time planning, management of the subject.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a las características complejas propias de cada uno de los elementos involucrados, debe ser cuidadosamente analizado y comprendido en base a los objetivos deseados en el aula, es así que, lo que se espera obtener como respuesta por parte de los estudiantes dependerá de las estrategias que los docentes incluyan en las actividades desarrolladas durante la sesión de clase. Identificando y aplicando las técnicas apropiadas para alcanzar dichos objetivos, los docentes serán capaces de dirigir y modificar las actividades en base a los resultados evidenciados respecto al desempeño colectivo e individual de los alumnos.

Respecto al proceso de **aprendizaje**, el autor Cuevas, R. (2015), señala que el alumno protagoniza el proceso educativo y el profesor resulta un promotor de su desarrollo. Resulta de gran importancia la comprensión de los procesos de aprendizaje como instancias mediadoras, en función de una reorganización de la experiencia individual de forma sistemática y significativa, investigándose de forma cualitativa el desarrollo de las estructuras cognitivas. Además, al referirse al proceso de orientación del aprendizaje, considera de vital importancia la estructura cognitiva del alumno, indicando que no solo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como su grado de estabilidad. En base a lo señalado anteriormente, el autor resalta el proceso de **aprendizaje significativo** como aquel que involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognitiva envuelta en el aprendizaje.

Respecto a la **participación de los estudiantes** como parte de las actividades en el aula, el autor Delgado, K. (2014), manifiesta que es necesario desarrollar la participación estudiantil, basada en la organización, la capacitación y comunicación entre los estudiantes y sus profesores. El estímulo a la participación promueve la autodisciplina de los estudiantes, ofreciendo oportunidades de ejercitar, desarrollar y madurar el sentido de responsabilidad. Considerando los **grupos de discusión** como una técnica grupal básica importante para la elaboración o preparación de un trabajo durante la labor

pedagógica, el autor señala que dicha técnica permitirá a los estudiantes manifestar sus necesidades, intereses, opiniones, preguntas; además de incentivar la rápida reunión de ideas o planteamientos con una amplia participación.

Por lo señalado anteriormente, el presente trabajo de investigación busca establecer la relación entre el proceso de aprendizaje significativo y el nivel de participación en los grupos de discusión por estudiantes de la Escuela Profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora

El trabajo de investigación ha sido estructurado en cinco capítulos:

En el Capítulo I se consideran los Fundamentos Teóricos, presentando el marco histórico, marco teórico, y el marco conceptual.

En el Capítulo II se incluye el planteamiento del problema de investigación, describiendo la realidad problemática, considerando los antecedentes teóricos en relación a investigaciones previas y definiendo el problema general y los problemas específicos en relación a las variables. Se presentan además, la finalidad de la investigación, los objetivos del estudio, las hipótesis, así como la definición operacional de las variables.

En el Capítulo III se considera el método de estudio, la técnica e instrumentos empleados, lo cual incluye las características de la población, muestra y muestreo. Además, el tipo, nivel, método y diseño del estudio; las técnicas de recolección de datos y las técnicas empleadas para el proceso de dichos datos. En el Capítulo IV se incluye la presentación y análisis de resultados, representando la información obtenida mediante tablas y gráficos; además, se enuncia la información respecto a la contrastación de hipótesis y la discusión de los resultados.

Por último, en el Capítulo V, son señaladas las conclusiones y recomendaciones resultantes del presente estudio.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Marco Histórico

Considerando que el aprendizaje significativo y las actividades de discusión grupal, tienen sustento en las teorías respecto al proceso de aprendizaje y a las características de la dinámica de grupos en el aula respectivamente, es importante comprender las particularidades de tales elementos que en la historia han jugado un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a las teorías del aprendizaje, **Araujo, R. (2013)**, señala como modelos las teorías clásicas, conductistas, teoría sociocultural, teorías humanistas y cognitivas.

En relación a las teorías clásicas el autor destaca a Joseph Lancaster, quien consideraba el Método mutuo que en la ciudad de Londres, en el año 1800 era muy reconocido y este involucraba a alumnos monitores los cuales impartían los conocimientos adquiridos previamente; es decir, el docente ocuparía el rol de supervisor en el proceso de aprendizaje. Friedrich Fröbel, fue también un influyente educador nacido en Alemania, que en el siglo XIX creó el llamado Kindergarten o Jardín de los niños (1837), en donde se daba importancia al juego como medio para lograr el desarrollo del niño en su proceso de aprendizaje. María Montessori como educadora de principios del siglo XX también formó parte del proceso de renovación de los métodos pedagógicos resaltando la capacidad de los niños de adquirir conocimientos fácilmente en un ambiente adecuado, sin depender constantemente del adulto para que con el tiempo sean curiosos y creativos, aprendiendo a pensar por sí mismos. Juan Pestalozzi, nacido en Suiza, resaltó la importancia de la familia en el proceso educativo. Como pedagogo, trató de comprender la educación como un proceso de autoformación. Destacó además, el ejercicio de la atención, observación y memoria antes de pasar a juzgar y razonar. Pestalozzi consideró que la educación debe afectar al ser humano en su totalidad es decir, de forma integral y en relación a las

capacidades humanas. Alrededor del año 1767, puso en práctica sus ideas al fundar un orfanato en la ciudad de Brugg. Las teorías clásicas también incluyen a Juan Jacobo Rousseau, quién es considerado precursor de la pedagogía contemporánea y sostenía que el niño aprende mejor impulsado por su propio interés sin que le sea impuesta obligación alguna y más aún si esta no va de acuerdo a su proceso de desarrollo. Finalmente, dentro de las teorías clásicas el autor cita a Celestin Freinet, nacido en Francia y considerado como uno de los más importantes innovadores en la educación del siglo XX, Freinet consideraba técnicas en relación al proceso experimental, la libre expresión infantil, la cooperación y la investigación del entorno. Acerca de sus concepciones en torno a la didáctica de la lectura, el cálculo, las ciencias sociales y naturales; Freinet consideraba que debía articularse el aprendizaje de los alumnos con la experiencia y el contexto más inmediatos.

Respecto a las teorías conductistas del aprendizaje, se indica que estas se desarrollaron a partir de la primera mitad del siglo XX, siendo relevante el cambio observable en la conducta de un sujeto en razón a estímulos específicos. Se destaca por ejemplo a Ivan Petrovich Pavlov, fisiólogo ruso, quien en 1927 publica su obra “reflejos condicionados”, en donde explica el proceso de aprendizaje en razón de la relación entre el estímulo y la respuesta. Palomino, J., Dávila, J., Vilca, J., Pacahuala, E. y Olivos, Z. (2010), en su obra hacen referencia de las técnicas principales de tratamiento del condicionamiento clásico en donde se incluyen: la asociación de estímulos y la conducta refleja, la desensibilización sistemática y la imaginación emotiva. Edward Thorndike, nacido en Estados Unidos y considerado uno de los pioneros de la psicología del aprendizaje, estudió el proceso de aprendizaje relacionado a la persistencia de ciertas características en cuanto estas se hallan asociadas a los beneficios o recompensas obtenidos en razón a determinada conducta. John Broadus Watson, uno de los psicólogos americanos más importantes del siglo XX, sostuvo que la conducta es el objeto o elemento observable de estudio de la psicología y dicha

conducta es definida como todo lo que un organismo hace; además, consideró como método de estudio el experimental relacionando este último al paradigma Estímulo-Respuesta de Pavlov. En relación a un tipo de condicionamiento llamado operante, se identifica a Burrhus Frederic Skinner, quien entre 1938 y 1974 publica diversas obras en las cuales explica el rol activo del individuo en relación a los estímulos reforzados positiva o negativamente. Es así que considera una enseñanza programada en donde los éxitos en determinadas tareas actuarían de refuerzo para los aprendizajes siguientes. Benjamín Bloom, aportó significativamente a la corriente conductista, influenciado además por los procesos cognitivos, en sus investigaciones acerca de los objetivos educativos con los cuales el estudiante es capaz de realizar actividades complejas previo dominio de un nivel precedente dentro de una escala de objetivos educativos. Dicha escala ha sido modificada en sus dominios por investigadores tales como Lorin Anderson, David Krathwohl y Andrew Churches de acuerdo a las características de los contextos influyentes. Robert Gagné es también, una personalidad importante en el conductismo, al igual que Bloom, considerando el enfoque cognitivo, desarrolla un modelo de aprendizaje taxonómico señalado en su obra “Las condiciones del aprendizaje” de 1965, en la cual plantea diversos tipos de aprendizaje que involucran cambios en la conducta del individuo, infiriendo de esta forma que el cambio se logra a través del aprendizaje. Señala además, diversas capacidades que pueden ser aprendidas, es decir, dichas capacidades serán los resultados de los tipos de aprendizaje. Otra teoría llamada de aprendizaje social, es planteada por Albert Bandura, quien sostiene que el aprendizaje puede lograrse al ver lo que otros hacen y las consecuencias implicadas debido a un comportamiento específico (aprendizaje cognitivo social); así, se aprenderá a repetir o evitar dicha conducta. En base a la relación entre la recompensa y la conducta, Edward Chace Tolman, quién desarrolló la psicología conductista cognitiva, describió un tipo de aprendizaje basado en el cambio de respuesta acorde al proceso más inmediato para obtener resultados. Esto se daba tras intentos constantes a lo cual Tolman denominó

“ensayo y error vicario”. Entre la década de 1930 y 1940, Edwin R. Guthrie destacó como un renombrado psicólogo, considerando su teoría del aprendizaje por contigüidad en donde sostenía que una combinación de estímulos que ha acompañado a un movimiento, tenderá a estar seguida por ese movimiento en su reaparición. Finalmente Clark L. Hull, de quién se considera un importante postulado que explica su sistema de aprendizaje, en donde se cita que la fuerza de un hábito está relacionada con el número de veces que el hábito es reforzado.

Importantes estudiosos del proceso de aprendizaje, consideraban que este se hallaba asociado a los procesos colectivos o sociales, es decir la interacción de los individuos permitía la formación del eje, al cual se integraba el conocimiento adquirido. Así se consideraba en la teoría socio cultural, cuyos representantes explicaban cuan importante es el aprendizaje en base a los aspectos de la vida social. Por ejemplo, destaca Paulo Freire, pedagogo brasileño, quien desde 1947 se esforzó por educar a la población adulta. Freire propuso una pedagogía liberadora, de participación y llamada popular, asumiendo que los individuos educados serían capaces de participar en el proceso de transformación de la realidad social. En esta corriente, destacó además, Reuven Feuerstein, quién como psicólogo, estudió el proceso de aprendizaje en base a la capacidad de los individuos para comportarse como mediadores sociales. Destacando además, el proceso de adaptación que los individuos son capaces de alcanzar al confrontar cambios. En base, a los procesos sociales influyentes en el desarrollo cognitivo del hombre, destaca también el aporte de Lev Semiónovich Vigotsky, quien introduce el concepto de “Zona de desarrollo próximo” que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Asume además, que las funciones mentales superiores, se presentan primero en el plano social, y después, en el plano individual y en base a estructuras complejas primarias a las cuales se integran los nuevos elementos de aprendizaje a manera de apropiación del saber exterior. Antón Semiónovich Makarenko, dentro de la corriente socio cultural, sostuvo la importancia del aprendizaje para el

servicio de la sociedad, siendo así necesario que desde la niñez, los individuos desarrollen actividades no necesariamente gratas o agradables para los mismos ya que se busca entender dichas actividades según lo útil que resultarán.

Las teorías humanistas de la educación surgen en los años sesenta, considerando que todo el proceso de aprendizaje gira en torno a la esencia del estudiante como ser humano; es decir, asumiendo la naturaleza de un ser que siente, se motiva, se disgusta, capaz de explorar y exigir necesidades. Se destaca por ejemplo a Carl Rogers, quien siendo uno de los pioneros de la psicología humanista, sostiene que los individuos desde la niñez deben aprender en base a aquello que les sea útil sin presión alguna. La función del profesor será facilitar el aprendizaje sin tratar de incorporar normas o valores que no son propios del alumno, proceso que Rogers denominó "Introyección". Abraham Maslow, aporta también a la corriente humanista, tal como señala en su obra "Hacia la psicología del ser" de 1962, en donde manifiesta que las personas llegarán a la autorrealización en base a su potencialidad y a la satisfacción de necesidades que el individuo considera fundamentales tales como; las necesidades fisiológicas, de protección y seguridad, de amor y pertinencia, de estima y otras que le permitan asignar sentido a la vida. Erik Homberger Erikson, participó también de esta corriente, y con su teoría del desarrollo psicosocial de 1950 pudo describir las características de las etapas de desarrollo de un individuo en base a factores influyentes y moldeadores de dicho desarrollo. John Dewey, fue un ilustre filósofo, psicólogo y educador dentro de esta corriente. Consideró a la escuela como un espacio de creación y reflexión en base a experiencias de la vida social, permitiendo que los individuos desde pequeños, se sientan los protagonistas de su propia educación.

El autor se refiere finalmente a las teorías cognitivas, en donde se asume que el aprendizaje se produce a partir de la experiencia y mediante la representación de la realidad. Se considera importante el modo de adquisición, almacenaje y recuperación de dicha representación. Destaca, David Paul Ausubel, quien en los años sesenta

investigó sobre psicología cognitiva y consideraba que el aprendizaje se produce cuando el individuo es capaz de relacionar la información nueva adquirida con la estructura cognitiva previa, y de ese modo se alcanza la comprensión del contenido y además, este perdura en el tiempo. Jerome Bruner, también aportó sus conocimientos en base a las teorías de Vigotsky y Piaget. Bruner consideraba un tipo de aprendizaje llamado aprendizaje por descubrimiento, con el cual el estudiante tiene un rol activo constante. El instructor cumple una función importante presentando los objetivos a ser alcanzados por los alumnos; facilitando además, las herramientas necesarias para que el individuo descubra por si mismo lo que desea aprender. Dentro de esta corriente cognitiva surge también la teoría de la epistemología genética planteada por Jean Piaget, una de las figuras más prestigiosas de la psicología del siglo XX. El aporte de Piaget al proceso de aprendizaje, se basó fundamentalmente en la identificación de las características del individuo en base al desarrollo intelectual acorde a una edad específica, siendo esto de utilidad cuando el profesor debe diseñar y emplear estrategias didácticas. El proceso de aprendizaje, también fue estudiado de acuerdo a las habilidades de los individuos para realizar actividades específicas; es decir, las estrategias empleadas por los profesores debían fundamentarse en la predisposición de los individuos para desarrollar tareas de acuerdo a sus diversas inteligencias. Tal como lo enunció; Howard Gardner, quién formuló la teoría de las inteligencias múltiples. **Garnett, S. (2009)**, en su obra hace referencia de las estrategias en clase consideradas para que estas concuerden con las inteligencias múltiples que predominan en los alumnos. Otros autores destacados han estudiado también las etapas de desarrollo cognitivo; por ejemplo, Henri Wallon, indicó que el progreso intelectual es una cualidad que se construye socialmente, por medio de lo que llamó simbiosis afectiva y estableciendo así diversas etapas relacionadas a edades específicas de los individuos. Considerando otras características del aspecto cognitivo, Lawrence Kohlberg, plantea sus teorías acerca del razonamiento moral en base a estudios en donde las personas tomaban decisiones frente a situaciones hipotéticas. Explicando de esta forma, que el desarrollo

moral estaba relacionado a la edad. Algunos autores, aportaron además, por medio de técnicas específicas que permitirían mejorar la capacidad de comprensión en el proceso de aprendizaje, tal es el caso de Joseph Donald Novak, quien ideó los mapas conceptuales en 1972. El trabajo de Novak se basó en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, quien resaltaba la importancia de la estructura cognitiva previa del alumno. Bob Gowin, también aportó a la corriente cognitiva buscando estructurar el proceso de aprendizaje mediante la creación de la llamada uve epistemológica, con lo cual explica como los elementos metodológicos se hallan influenciados por los conceptos, principios, teorías y filosofías.

Asociado al proceso de aprendizaje, se considera de importancia el trabajo grupal desarrollado en el aula dentro de lo que se denomina dinámica de grupos. De acuerdo a esto, **Delgado, K. (2014)**, señala que en base a la participación de los estudiantes en el proceso educativo, se presentaron experiencias concretas de institucionalización de la participación estudiantil entre los años de 1972 y 1976 (reforma de la educación). Y desde 1920, Freinet y Cousinet afirmaban que la educación debe desligar al máximo a los niños de la autoridad irracional de los adultos. Y es que la sesión de aprendizaje supone en la escuela una libertad y autonomía para los niños y adultos que la producen. La libertad de trabajo empieza a aplicarse en varios lugares, como en las junior schools inglesas y en la escuela sueca. En Suecia, dicha actividad es denominada “pedagogía dialogada”, en donde docentes y alumnos planifican juntos la acción educativa según los problemas de la vida real que se van presentando.

Keneth, manifiesta que antiguamente la participación de los estudiantes no era considerada de importancia, y cita a autores como Juan Amos Comenio quien defendía la educación tradicional, por ejemplo, Comenio en su obra “Didáctica magna” (1632), consideraba que “el maestro debe estar en una plataforma elevada y dominando a todos los alumnos con su mirada, no permitirles mas que atender y mirarle. Debe infundirles la idea que la boca del maestro es un manantial de donde brota una

corriente del saber que fluye sobre ellos y que siempre que vean el manantial abierto, deben poner su atención sobre el, como cisterna, sin dejar escapar nada”. Keneth hacer referencia además, de Juan F. Herbart, quien en su tratado de “pedagogía general” (1806), reforzaría los planteamientos de Comenio en base al trabajo didáctico a partir de la actividad docente y no a partir de la actividad de los estudiantes. A fines del siglo XIX, entró en crisis el quehacer didáctico centrado en el docente con su naturaleza verbalista y memorística. Apareció el gran movimiento de la Escuela Nueva. El autor, hace mención de John Dewey, como impulsor de la formación universitaria de los profesores en 1900 y uno de los principales representantes del movimiento de la Escuela Nueva, Dewey fomentó la consigna de “aprender haciendo” considerando que no hay enseñanza verdadera si esta no produce aprendizaje efectivo. La Escuela Nueva o Escuela Activa, pone énfasis en el binomio profesor-alumno durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. El método de grupos (Cousinet, 1920) y los aportes de Freinet, Blonskij y Makarenko contribuyen a elevar la calidad del servicio educativo a nivel mundial. Se atribuye a Roger Cousinet la creación y difusión del método de aprendizaje libre por grupos en 1920.

Entre fines de los años cincuenta y comienzos de la década del sesenta, los planteamientos de la Escuela Nueva se volvieron más radicales y se hablaba del aprendizaje sin profesor. El proceso educativo, estaba centrado entonces en lo que el estudiante hacía para lograr los aprendizajes. La didáctica orientada en los contenidos era entonces desplazada por la didáctica basada en el aprendizaje; es decir, la enseñanza estaba orientada hacia objetivos de aprendizaje y esto garantizaba que se planifique el proceso educativo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. A fines de los años cincuenta fue difícil mantener ya la didáctica orientada al contenido. La corriente en base a objetivos fue iniciada por Dilthey, y continuada por Nohl, Weniger y Klafki. En 1964, el profesor Heimann difunde la teoría didáctica basada en el aprendizaje, cuando varias investigaciones suyas y de otros pedagogos como Wheeler, Robinsohn y Petersen probaron que en la

didáctica orientada al contenido, el aprendizaje fue un asunto secundario, por estar la enseñanza centrada en el profesor. Es así, que la teoría didáctica centrada en el aprendizaje fue considerada un duro golpe a las teorías enfocadas hacia el contenido.

Las nuevas tendencias tuvieron sus antecedentes en los trabajos de Bobbit en 1918 (*The curriculum*) y ampliado en 1924 con su obra "How to make a curriculum" en donde se mostró su preocupación por determinar conjuntos jerarquizados de objetivos a partir de las necesidades reales de los educandos. Uno de los objetivos desprendidos fue "la capacidad de entretener a los amigos" aparentemente trivial, pero de gran significado, ya que implica desarrollo de aptitudes para la socialización.

Otros estudiosos del planeamiento curricular, siguiendo el ejemplo de Bobbit y orientados por los estudios de Thorndike, investigaron ampliamente varias áreas académicas. Por ejemplo, Pendleton propone 1581 objetivos para los cursos de inglés; Giller, 310 para la aritmética; y Billigs, 800 para las ciencias sociales. Así Bobbit sostenía que su trabajo iniciado significaba poner los cimientos de una llamada "ingeniería educativa". Posteriormente, los trabajos de Bloom (1956) y Skinner (1958), contribuyeron en la creación de la instrucción programada y en el nacimiento de la pedagogía cibernética en donde se llega a difundir universalmente la enseñanza computarizada y la educación por entornos virtuales de aprendizaje.

Ivan Illich (México, 1968), con sus planteamientos acerca de la desescolarización de la sociedad, fomenta programas no escolarizados y la universalización de medios y materiales educativos, haciendo posible que la educación esté al alcance de todos.

Es así que el impacto de la dinamización del proceso educativo, centrándose más en el estudiante que en el profesor, obliga a desarrollar una activación de la labor pedagógica, en donde básicamente se dirige el aprendizaje de los estudiantes en vez de la entrega constante de

información únicamente. La tarea docente, empieza a considerar el planeamiento y la organización de unas condiciones ambientales que hagan posible un aprendizaje diversificado y una educación integral. Es así, que el rol del profesor se hace más complejo al considerar “la clase” como un entorno social de aprendizaje. Se incluye ahora un método de grupos en el trabajo didáctico, el cual posibilita la organización del proceso de aprendizaje colectivo e individual. Las técnicas grupales logran dinamizar el proceso educativo y por tanto llegan a informatizar la educación formal. Con el adecuado uso de técnicas, la comunicación se multiplica y se anula la tradicional dependencia del estudiante frente al profesor, introduciendo además, mecanismos de autoevaluación e interevaluación.

Keneth señala lo enunciado por Gallagher y Harris (1966) cuando sostienen que la finalidad de la escuela es cultivar individuos que puedan pensar y tomar decisiones por sí mismos, personas a quienes se les ha enseñado cómo y no qué pensar. El autor sintetiza además, que un trabajo docente de calidad impulsa la participación autoeducativa de los estudiantes y los capacita para compartir y crear conocimientos en solidaridad; desarrolla habilidades y por tanto, genera aprendizaje necesario para el desenvolvimiento en la vida diaria.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Aprendizaje significativo

1.2.1.1 Aprendizaje en el proceso educativo

Delgado, K. (2015), respecto al aprendizaje manifiesta que no solo significa adquirir conceptos, hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y convicciones. Mediante los aprendizajes cada persona puede crear su propia realidad y forma de percibir las cosas, a veces sin ser plenamente consciente de ello. El autor señala además, que aprendemos para estar en condiciones de organizar y cultivar diversas facultades, y cambiar nuestra capacidad humana para el desenvolvimiento en diferentes circunstancias. Los múltiples

cambios conductuales que nos ocurren están condicionados tanto externa como internamente; cuando hablamos de aprendizaje nos referimos a cambios no atribuibles al proceso de maduración biológica, que son relativamente estables en el comportamiento, a partir de la experiencia cotidiana de cada persona, en interacción con el medio ambiente.

Ramos, A. (2013), manifiesta que el aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros desean. Es básico desarrollarlo sobre el enfoque de la visión compartida, además del dominio personal, por que un equipo brillante está formado por individuos que también son brillantes. La disciplina del aprendizaje en equipo implica dominar el diálogo y la discusión para poder entenderse con los miembros del grupo y sacar el máximo provecho en las reuniones; de la misma forma se trasciende la comprensión de un solo individuo y se puede aprender a considerar los propios pensamientos.

Zabalza, M. (2011), se refiere al aprendizaje con base en el conocimiento de las características particulares de los estudiantes es decir, el aprendizaje no se produce en abstracto o centrado en los contenidos propios de cada disciplina sino que ha de hacerse tomando en consideración el proceso que sigue cada aprendiz para apropiarse del conocimiento y el contexto en que dicho proceso se produce. El autor indica además que, la docencia basada en el aprendizaje significa basarla en cada sujeto que aprende. El aprendizaje es un proceso individual que cada estudiante realiza a su manera. Cada estudiante desarrolla su aprendizaje en un contexto de condiciones que son particulares. Un modelo basado en el aprendizaje es, básicamente, un modelo docente donde las tutorías juegan un importante papel. Se trata, en definitiva, de hacer visible a cada uno de los estudiantes como sujeto que aprende y prestarle, en la medida en que seamos capaces, el apoyo para que

ese camino lo recorra a su manera pero con eficacia. Eso sólo es posible si, además de lecciones magistrales, se incorporan a la docencia el trabajo de seminario o taller con grupos pequeños, metodologías activas y las tutorías individuales o en pequeños grupos. Es decir, Didáctica universitaria.

Calero, M. (2010), en relación al aprendizaje hace referencia de los procesos individuales y socializados señalando que el trabajo individual da sentido a la vida interna, forma el carácter y robustece la voluntad. El trabajo colectivo permite auto educación social. El autor refiere que Influidos por los vicios y defectos del hogar, la escuela y la sociedad; seguimos desarrollando trabajos individuales, generando comportamientos egoístas. El hombre siendo social por excelencia requiere realizar trabajos con otros, así su aprendizaje será más valioso. El aprendizaje es social si se desarrollan procesos psicológicos fundamentales como la comunicación y el razonamiento. La educación como proceso de socialización hace que el individuo se convierta en persona humana e integre una comunidad, asimilando sus formas culturales, lenguaje y características, además adquiriendo valores que le permiten desarrollar actitudes básicas.

Calero sostiene que debido a que la educación es socialización, debe darse mayor importancia a la cooperación, intercambio de ideas, solidaridad. Hacer que el conocimiento mutuo entre los hombres se traduzca en ayuda, respeto y amor. Los estudios grupales deben significar aporte al grupo, servicio a los demás, triunfos colectivos.

Para Calero, el individualista corre el riesgo de naufragar en su egocentrismo y debido a que la labor será madura y fructífera en el grupo, la única manera de desarrollar en el contexto social es haciendo vida comunitaria y democrática, sobre la base del diálogo y la participación.

En razón a este punto de vista el autor recomienda las siguientes actividades en relación al proceso de aprendizaje:

- Practicar el esfuerzo común y la cooperación.
- Desestimar la competencia y el individualismo.
- Definir objetivos comunes y esforzarnos por su realización.
- Tolerar y aceptarnos mutuamente.
- Intercambiar datos, ideas, experiencias.
- Practicar la adecuada división del trabajo.
- Controlarnos entre todos en el cumplimiento de las responsabilidades.
- Someternos a disciplina común.

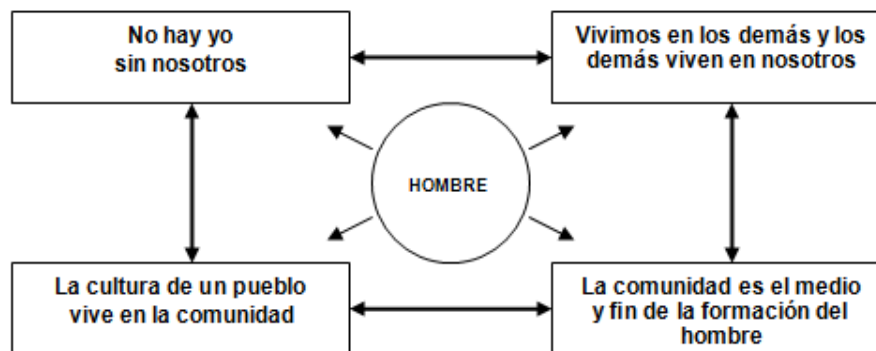


Figura 1: Fundamentos básicos del trabajo socializado

Fuente: Calero, Mavilo (2010)

El autor además indica que, para su mejor formación, el estudiante debe participar en trabajos grupales dentro de diferentes encuadres, en parejas, en grupos menores en clase y en grupos mayores a la clase. Consecuentemente debe tener participación en círculos de estudios, tempestad de ideas, diálogos, entrevistas, seminarios, sociodramas, discusiones, demostraciones, forum, conferencias, sesiones, interaprendizajes, juego de roles, talleres, interevaluaciones, etc.

Uriarte, F. (2010), se refiere al aprendizaje como un proceso que conduce a lograr modificaciones o cambios relativamente permanentes en los conocimientos, habilidades, destrezas y valores de la persona. Tomando en cuenta las afirmaciones de J. Delors, el autor señala como pilares educativos los siguientes: aprender a

conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Siendo necesario que los profesores tomen en consideración la importancia del proceso de comunicación durante dichos procesos. Además, el autor sugiere las siguientes pautas y recomendaciones para la construcción de los cuatro pilares educativos:

- **Aprender a conocer:** combinando cultura general con el proceso de profundización de conocimientos en relación a materias específicas.
- **Aprender a hacer:** aplicando los conocimientos frente a diversas situaciones en relación a experiencias sociales y al trabajo en equipo.
- **Aprender a ser:** buscando el florecimiento de la personalidad, juicio y responsabilidad. Considerando en todo momento las posibilidades de los individuos involucrados.
- **Aprender a vivir juntos:** desarrollando la comprensión mutua mediante la interacción durante labores en donde se respete el pluralismo y la comprensión.

Uriarte; además, hace referencia a Emilio Mira y López en base a las cinco etapas señaladas en relación al proceso de aprendizaje. Las cuales son:

1. **La aprehensión:** en la cual los estudiantes se hallan con toda la disposición para captar información de distinta índole.
2. **La retención:** en donde los estudiantes deben registrar o almacenar la información captada.
3. **El recuerdo:** el cual consiste en la evocación de la información registrada cada vez que los estudiantes sean sometidos a estímulos específicos.
4. **La elaboración e integración de los conceptos resultantes:** proceso que involucra la creatividad, la intuición el talento, la inteligencia, la imaginación y todo aquello que

permita formular nuevas ideas a partir de la información retenida.

5. **La aplicación de los conceptos obtenidos para la solución problemas:** en donde los estudiantes serán capaces de emplear sus conocimientos para resolver problemas que podrían resultar incluso novedosos.

Por su parte, **Sanjurjo, L. y Vera, M. (2001)**, consideran que en el proceso de enseñanza, diversos enfoques han sido considerados en relación al aprendizaje como aquellas posturas que sustentan la necesidad de una instrumentación rígida e inflexible en donde el éxito o fracaso del aprendizaje dependen exclusivamente de las técnicas didácticas; y las posturas que sostienen la absoluta prescindibilidad del método en educación, ya que consideran como definitorio a la relación afectiva entre los sujetos que participan en el acto educativo y el libre desarrollo de la personalidad.

Los autores además refieren que partiendo de la concepción de aprendizaje como un continuo proceso de construcción en el cual el sujeto que aprende modifica el medio modificándose a sí mismo, se pueden repensar algunos aspectos relativos a las estrategias didácticas.

En su obra, dichos autores manifiestan que para posibilitar la construcción de nuevos aprendizajes y su memorización comprensiva, es indispensable que dichos aprendizajes sean significativos, siendo necesario crear las condiciones para que dicha significatividad sea posible. Se hace necesario que se den ciertas condiciones inherentes al objeto de estudio (organización, coherencia, claridad) y que además el nuevo aprendizaje pueda ser conectado con las estructuras cognitivas de las que ya dispone el sujeto que aprende. Siendo también indispensable que la ayuda pedagógica no solo posibilite, sino que facilite y estimule las relaciones y conexiones. Es así, que las estrategias didácticas

tenderán a apoyar y enriquecer los procesos de construcción de los nuevos conocimientos.

Señalan, además, que, si se debe respetar estrictamente la estructura cognitiva del sujeto que aprende, sería imposible el proceso de enseñanza y de aprendizaje en grupos numerosos. Es decir, que a pesar de considerar el trabajo con grupos numerosos como no apropiado, no se admite que la única posibilidad de respetar las individualidades sea a partir de una enseñanza estrictamente personalizada. Siendo precisamente a través de la instrumentación didáctica y de la utilización variada de diversas estrategias, que se facilitarán distintas maneras de acercarse a un objeto de estudio, y se posibilitará la comprensión de un nuevo contenido por parte de un mayor número de alumnos.

1.2.1.2 Aprendizaje significativo en el proceso educativo

Araujo, R. (2013), menciona en su obra que el aula es concebida como una comunidad de práctica en la que, para potenciar el aprendizaje, los educadores deben guiar a sus alumnos creando ambientes en los que las personas que la componen interactúen y realicen actividades conjuntas. Indica que dicha concepción del aprendizaje deja de manifiesto que, para que un alumno pueda ir más allá de sus competencias actuales, son fundamentales el apoyo de las otras personas y las herramientas culturales apropiadas. El autor hace referencia del proceso de aprendizaje en el cual se considera la existencia anterior de estructuras más complejas en las que se integran los nuevos elementos, pero estas estructuras se presentan antes en un nivel social para luego pasar a un nivel individual. Acerca del aprendizaje significativo, y tomando como referencia a Ausubel, el autor señala que el factor más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el alumno posee como conocimiento previo y que aquella información que se pretende aprender debe incorporarse a este saber previo con la finalidad de lograr un aprendizaje integrador, comprensivo y autónomo.

El autor señala además que los estudiantes serán capaces de incluir información de acuerdo a sus intereses en relación a las características del saber previo y así dichos estudiantes podrán remodelar y ampliar sus esquemas de recepción de información. Araujo indica entonces que el proceso de aprendizaje dependerá del uso de estrategias de enseñanza apropiadas, lo cual significa que deben elegirse con criterio estas ya que pueden lograr en los estudiantes un aprendizaje de calidad llamado por Ausubel significativo o en caso contrario las estrategias inapropiadas conseguirán un aprendizaje que será meramente repetitivo o memorístico sin esperar la comprensión de la información.

El autor señala las siguientes características del aprendizaje significativo:

- Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno.
- El proceso se logra gracias al esfuerzo deliberado de los alumnos por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.
- Todo lo anterior es producto de una implicación afectiva por parte del alumno; es decir, el alumno quiere aprender aquello que se le presenta por que lo considera valioso.

Huerta, M. (2002), haciendo referencia de Ausubel, señala que en la construcción de los procesos de aprendizaje el docente debe tener presente los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno para iniciar el proceso de aprendizaje. Además, indica que Ausubel retoma de Piaget la génesis de las estructuras cognitivas, de Kuhn retoma el concepto de paradigma e intenta aplicarlo al concepto de aprendizaje y de Toulmin toma la reflexión sobre la necesidad de encontrar principios educativos básicos y trasladarlos a la estructura de las revoluciones científicas en el campo educativo. El autor señala que para Ausubel el aprendizaje debe ser significativo y éste requiere de dos condiciones esenciales, la disposición del sujeto a aprender

significativamente y el material de aprendizaje significativamente potencial. La idea central de la Teoría de Ausubel es que la información nueva, potencialmente significativa, se incorpora dentro de la estructura cognitiva del estudiante. Para ello es imprescindible la existencia de una estructura cognitiva y cuando ésta no existe hay que recurrir a organizadores previos. El autor además, refiere que aprender es un proceso de atribución de significados, es construir una representación mental de un objeto o contenido, es decir, el sujeto construye significados y el conocimiento mediante un verdadero proceso de elaboración, en el que selecciona, organiza informaciones estableciendo relaciones entre ellas. En este proceso el conocimiento previo pertinente con que el sujeto inicia el aprendizaje ocupa un lugar privilegiado ya que es la base para lograr aprendizajes significativos. Huerta señala que es necesario comprender que el aprendizaje es el elemento clave en la educación y éste es un proceso activo y permanente que parte del sujeto, relacionado con sus experiencias previas, su pasado histórico, su contexto sociocultural, sus vivencias, emociones, es decir, no es posible aceptar que el aprendizaje es un fenómeno externo, sino sobre todo un proceso interno donde el mismo alumno de un modo activo y a partir de sus interacciones facilita su autoconstrucción de aprendizajes significativos.

Oriol, A. (2000), en relación la actitud de los alumnos como parte del proceso de aprendizaje señala que en la mayoría de los casos esta actitud es positiva y constituye un factor de éxito del proceso de formación. La actitud depende de diversos factores entre los que cabe señalar el saber-hacer del profesor y el tipo de programa de formación. Es posible que la actitud sea más favorable en aquellos programas que el alumno hace por iniciativa personal (doctorado, perfeccionamiento directivo, escuela de verano, asignatura optativa en una licenciatura o diplomatura, programa en la propia empresa solicitado por los empleados, etc.). El autor presenta además como características del alumno con actitud positiva las siguientes:

- Apertura a los nuevos conocimientos.
- Necesidad de aprender y ser consciente de ello.
- Buena química con el profesor.
- Buena química con el grupo.
- Consideración de las propuestas del profesor y de los miembros del grupo.

Las características del alumno con actitud negativa incluyen las siguientes:

- Desinterés por lo que se dice en clase.
- Menosprecio del profesor y su labor.
- Desarrollo de actividades que distraen la atención.
- Evidencia señales de aburrimiento (bostezo), sin disimular.
- Exigencia al profesor en mayor grado, comparado a lo que él se exige a sí mismo.
- No reconocimiento de las obligaciones.

1.2.1.3 Ventajas del aprendizaje significativo

Araujo, R. (2013), enuncia como ventajas del aprendizaje significativo las siguientes:

- Produce una retención más duradera de la información. Modificando la estructura cognitiva del alumno mediante reacomodos de la misma para integrar la nueva información.
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos en forma significativa, ya que al estar claramente presentes en la estructura cognitiva se facilita su relación con los nuevos contenidos.
- La nueva información, al relacionarse con la anterior, es depositada en la llamada memoria a largo plazo, en la que se conserva más allá del olvido de detalles secundarios concretos.
- Es activo, pues depende de la asimilación deliberada de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.

- Es personal, pues la significación de los aprendizajes depende de los recursos cognitivos del alumno (conocimientos previos y la forma como éstos se organizan en la estructura cognitiva).

El autor refiere además que, a pesar de estas ventajas, muchos alumnos prefieren aprender en forma memorística, convencidos por su experiencia que los profesores evalúan el aprendizaje mediante instrumentos que no comprometen otra competencia que el recuerdo de información, sin verificar su comprensión. Además, señala que los tipos de aprendizaje memorístico y significativo son los extremos de un continuo proceso en el que ambos coexisten en mayor o menor grado y que en la realidad no pueden ser excluyentes. Muchas veces se aprende algo en forma memorística y tiempo después, gracias a una lectura o una explicación, aquello cobra significado para nosotros; o lo contrario, podemos comprender en términos generales el significado de un concepto, pero no somos capaces de recordar su definición o su clasificación.

1.2.1.4 Tipos de aprendizaje significativo

Araujo, R. (2013), hace referencia de los tipos de aprendizaje significativo según Ausubel, señalando los siguientes:

1. **Aprendizaje de representaciones:** Es cuando el niño adquiere el vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo, aún no los identifica como categorías. Por ejemplo, el niño aprende la palabra “mamá” pero esta solo tiene significado para aplicarse a su propia madre.
2. **Aprendizaje de conceptos:** El niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra “mamá” puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus propias madres. Lo mismo sucede con “papá”, “hermana”, “perro”, etc. También puede darse cuando, en la edad escolar, los alumnos se someten a contextos de aprendizaje por

recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos tales como “gobierno”, “país”, “democracia”, “mamífero”, etc.

3. **Aprendizaje de proposiciones:** Cuando el alumno conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en las que se afirme o niegue algo. Así un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos. Dicha asimilación puede incluir uno de los siguientes procesos:

a. **Diferenciación progresiva.** Cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más incluyentes que el alumno ya conocía. Por ejemplo, el alumno conoce el concepto de triángulo y al conocer su clasificación puede afirmar: “Los triángulos pueden ser isósceles, equiláteros o escalenos”.

b. **Reconciliación integradora.** Cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía. Por ejemplo, el alumno conoce los perros, los gatos, las ballenas, los conejos y al conocer el concepto de “mamífero” puede afirmar: “Los perros, los gatos, las ballenas y los conejos son mamíferos”.

c. **Combinación.** Cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos. Por ejemplo, el alumno conoce los conceptos de rombo y cuadrado y es capaz de identificar que: “El rombo tiene cuatro lados, como el cuadrado”.

De acuerdo a esta información, el autor sostiene que cuando un adulto ha asimilado un contenido, a veces olvida que esto es un proceso, que, para el alumno, representa un esfuerzo de acomodación de su estructura cognitiva. Recordando la dificultad que representa para un niño de menos de seis años comprender la relación entre: Perú, Arequipa, Camana, Europa, Brasil, etc.

Necesitará reconciliarlos mediante los tipos de asimilación antes mencionados y la comprensión de los conceptos: municipio, estado, país, continente.

El aprendizaje de proposiciones según el autor es el que podemos apoyar mediante el uso adecuado de mapas conceptuales, ya que estos nos permiten visualizar los procesos de asimilación de nuestros alumnos respecto a los contenidos que se pretende que aprendan. Así será posible identificar oportunamente, e intervenir para corregir posibles errores u omisiones.

1.2.1.5 Requisitos para lograr el aprendizaje significativo

Araujo, R. (2013), menciona en su obra los siguientes requisitos para lograr el aprendizaje significativo:

1. **Significado lógico del material.** Esto es, que el material presentado tenga una estructura interna organizada, que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Los conceptos que el profesor presenta, siguen una secuencia lógica y ordenada. Es decir, importa no solo el contenido, sino también la forma en que este es presentado. Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer “significado lógico” es decir, poderse relacionar de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va a aprender y a su naturaleza.
2. **Significado psicológico del material.** Esto se refiere a la posibilidad de que el alumno conecte el conocimiento presentado con los conocimientos previos, ya incluidos en su

estructura cognitiva. Los contenidos entonces son comprensibles para el alumno. El alumno debe considerar ideas inclusivas en su estructura cognitiva, si esto no es así, el alumno guardará en su memoria a corto plazo la información para contestar un examen memorístico, y olvidará después, y para siempre, ese contenido. El que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de diferentes individuos son lo suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas.

3. **Actitud favorable del alumno.** Bien se señala anteriormente, que el deseo del alumno para aprender no basta para que se de el aprendizaje significativo, pues también es necesario que pueda aprender (significación lógica y psicológica del material). Sin embargo, el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere aprender. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en el que el maestro solo puede influir a través de la motivación. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es posible su relación con la estructura cognitiva del alumno.

Huerta, M. (2002), señala que del conocimiento de los requisitos para que un aprendizaje se dé en forma significativa, se desprenden consecuencias de tipo didáctico para quienes tienen la obligación esencial de propiciarlos cotidianamente. El autor indica que en primer lugar, puede señalarse el conocer las experiencias previas del

alumno. Es decir, debemos asegurarnos que el contenido a presentar pueda relacionarse con sus ideas previas, por lo que, conocer qué saben los alumnos sobre el tema, ayudará a intervenir sobre la planificación del docente. Ausubel escribe como frase introductoria de su libro *Psicología Educativa*: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese en consecuencia”. En segundo lugar, debe considerarse la organización del material del curso, el cual debe tener forma lógica y jerárquica; recordando que no solo es importante el contenido, sino la forma en que éste sea presentado a los alumnos. Debe presentarse en secuencias ordenadas, de acuerdo a su potencialidad de inclusión. En tercer lugar, está el considerar la importancia de la motivación del alumno. Recordando que, si el alumno no quiere, no aprende. Por lo que se debe darle motivos para querer aprender aquello que se le presente. El que el alumno tenga una actitud favorable, el que se sienta contento en la clase, el que estime a su maestro, no son idealizaciones del trabajo en el aula, sino que deberán buscarse intencionalmente, por quienes se dedican profesionalmente a la educación. El autor enuncia una afirmación de pablo Latapí: “si tuviera que señalar un indicador y sólo uno de la calidad en nuestras escuelas, escogería éste: Que los alumnos se sientan a gusto en la escuela”.

1.2.2 Nivel de participación en los grupos de discusión

1.2.2.1 Formas de trabajo grupal

Cuevas, R. (2015), refiriéndose a los estudios realizados por Forman Y Cazden, señala las siguientes formas de interacción en el grupo:

- En cooperación. Jugando papeles coordinados, los miembros del equipo controlan los procedimientos del trabajo. Estos equipos obtendrían mejores resultados.

- En paralelo. Aunque los miembros comparten los materiales, intercambian ideas sobre la tarea que realizan en paralelo, pero sin unificar el trabajo.
- En asociación. Intercambian información relevante, pero no llegan a incidir en la resolución del problema.

El autor además, refiriéndose a Ames, señala que tanto el trabajo cooperativo como el individual producen mejores niveles de motivación por el aprendizaje, mientras que el competitivo genera interés en el lucimiento o temor al fracaso, dependiendo de los aciertos y los fracasos. Refiriéndose a Col y Colomina, el autor refiere que el trabajo en un ambiente de aprendizaje produce mejores rendimientos que el trabajo en competencia y que el trabajo grupal, en este sentido, presenta ventajas respecto al trabajo individual.

Alonso, M. (2010), respecto a la forma de establecer los equipos de trabajo, señala que existen muchas opiniones. Hay quien plantea que los estudiantes deben agruparse de forma espontánea; otros opinan que debe ser el docente quien establezca los criterios para el agrupamiento. Según la opinión del autor se propone que los equipos los forme el docente y que además estén integrados por 4 o 5 alumnos/as como máximo; que sean equilibrados en cuanto al género y a la competencia académica y social. Esto es, que exista alumnado de nivel alto, también de nivel medio, de carácter activo, otros de carácter pasivo; es decir, con diversas características.

Por lo general, el alumnado quiere elegir con quién trabajar. En este caso habrá que explicarles que con frecuencia, en la vida, uno no puede elegir a los compañeros de trabajo, por lo que es bueno acostumbrarse a trabajar con todos, y para ello se irán cambiando los grupos durante el curso, en función de los trabajos que deban realizar. Asimismo, teniendo en cuenta las características de los trabajos y los intereses concretos del proceso de enseñanza, también se puede trabajar por parejas.

Elías, R. (2006), respecto al trabajo en dinámica grupal señala que se requiere condiciones diferentes a las tradicionales. Debe imperar una atmósfera permisiva, de cordialidad y democrática. Señala, además, que los grupos no pueden funcionar en un ambiente autoritario, hostil, con la presencia de controles reales o latentes. Es necesario un ambiente de cierta informalidad que aliente y permita el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad.

1.2.2.2 Proceso de discusión

Calero, M. (2010); respecto a la discusión sostiene que es una técnica de estudio que consiste en la interacción entre dos o más personas, para esclarecer un asunto. Por eso se dice que es un enfrentamiento de ideas, sobre un mismo tema, para llegar a la verdad. Señala además que la discusión es temida por el poder injusto, el fanático y el mediocre.

Uriarte, F. (2010); refiriéndose a las discusiones en pequeños grupos señala que es un intercambio mutuo, cara a cara, de ideas y opiniones, siendo recomendable que el grupo incluya entre 5 y 20 personas. Enuncia además que dicho proceso es más que una simple conversación ya que debe considerarse para su desarrollo un método y una estructura, pero a pesar de ello puede ser informal y de carácter democrático.

1.2.2.3 Características del proceso de discusión

Calero, M. (2010), especifica de forma detallada las características implicadas en el proceso de discusión y es así que recomienda lo siguiente durante dicho proceso:

- El coordinador del evento debe evitar que una sola persona domine la discusión y deberá animar a los más tímidos para que intervengan.
- En toda discusión es deseable que se incida en:
 - Observación y análisis, recogiendo toda la información posible sobre el tema a estudiar.

- Diagnóstico, esclareciendo o interpretando lo que nos dicen los datos.
 - Propuestas, para determinar lo que debemos y podemos hacer.
 - Decisión, precisando las conclusiones o alternativas de solución al problema o tema tratado.
- Ser motivador y estimulante.
 - Desarrollar la capacidad crítica y de aceptación de opiniones ajenas.
 - Posibilitar la corrección de errores.
 - Exigir síntesis de los conocimientos estudiados.

El desarrollo de las actividades de discusión en el aula implica la comprensión de los factores que permitan la correcta organización, orientación y control de procedimientos con los que puedan lograrse los objetivos formulados resultantes de dichos procesos. Es así que **Uriarte, F. (2010)**, de acuerdo a estas consideraciones y acerca de la utilidad del proceso de discusión, señala las siguientes características:

- Explora las preocupaciones, los temas de discusión o problemas mutuos.
- Aumenta el conocimiento, la apreciación y la comprensión de temas de discusión.
- Genera interés en las ideas.
- Proporciona y difunde la información.
- Motiva a un grupo a actuar.
- Forma la opinión o el consenso del grupo.
- Ayuda a los miembros a expresar sus ideas en grupo.
- Alienta y estimula a los miembros a aprender más sobre problemas e ideas.

Acerca de las características a considerar durante el empleo de dicho proceso, el autor hace referencia de lo siguiente:

- Definir el objetivo y comunicarlo al grupo.
- Considerar los medios alternativos que podrían utilizarse para lograr el objetivo.
- Elegir un presidente o coordinador, capaz, apto e imparcial.
- Que el lugar sea apropiado para la relación cara a cara.
- Mantener un ambiente informal.
- Tener el equipo adecuado: pizarra, papel, etc.
- Designar un registrador o secretario de actas de discusión.
- Mantener la discusión dirigida dentro del tema.
- Mantener al grupo consciente de los objetivos.
- Discutir con serenidad y objetividad.

Respecto a la función de los integrantes involucrados en el proceso de discusión, el autor señala las siguientes características:

- Prepararse para la discusión antes de efectuar la reunión.
- Contribuir a la discusión.
- Ayudar al grupo a definir el objetivo de la discusión.
- Alentar la participación y mantener un ambiente permisivo.

Uriarte aporta, además, recomendaciones que deben considerarse durante la discusión grupal. En su obra refiere las siguientes:

- Debe haber un problema que haya que resolver.
- Los resultados están relacionados directamente con el grado de conocimiento.
- Una buena discusión se basa en algo objetivo.
- La discusión debe ser organizada.
- Una buena discusión depende de las contribuciones individuales.
- Si la discusión es dominada por pocas personas, será limitada en eficacia y utilidad.

1.2.2.4 Grupos de discusión

Delgado, K. (2014), en relación a los grupos de discusión señala que ocurren cuando en un grupo pequeño se discute y busca

solucionar un problema o pregunta planteados por el profesor. El autor señala que de esta técnica grupal derivan otras tres las cuales son: reunión en corrillos o chasqui 6'6 (también llamada Phillips o discusión 6'6), reunión de colmena y grupo de investigación.

El autor explica estas técnicas y enuncia que en el chasqui 6'6 seis personas en seis minutos deben responder a una pregunta formulada por el profesor. El grupo puede manifestar sus necesidades, intereses, sugerencias o preguntas. Esta técnica permite una rápida reunión de ideas o planteamientos con una amplia participación. Dicha técnica también puede servir para descomponer un tema en varias partes según el número de grupos, pudiendo solicitarse, por ejemplo, la idea central o una conclusión por tema. Los coordinadores o los relatores de cada grupo deben informar las conclusiones en una reunión general o plenaria, a continuación de la discusión dentro de cada grupo.

Acercas de la reunión de colmena, el autor señala que es posible tratar cuestiones difíciles, problemas o puntos de controversia. Es posible proporcionar y difundir el conocimiento, además, se motiva para actuar y resolver problemas o se busca expresar la opinión del grupo estimulando así el interaprendizaje. Se requiere que los integrantes asistan con una preparación preliminar a fin de que la discusión sea productiva; el tiempo podría ser de treinta minutos dependiendo de la cuestión a tratar. Es conveniente designar un secretario y que el coordinador vaya haciendo un resumen cada diez o quince minutos. Esta técnica también recibe el nombre de trabajo en comisiones si después se complementa con una discusión plenaria (reunión general) para debatir las conclusiones de cada colmena.

Respecto al grupo de investigación, el autor señala que es similar a la colmena, pero se caracteriza por su estabilidad o permanencia a lo largo de semanas e incluso meses, constituyendo muchas veces el factor principal de la organización en una clase. Algunas asignaturas o parte de estas podrán encargarse a los estudiantes mismos. Serán ellos responsables del contenido temático de la

clase. El autor señala, además, que el grupo será exitoso al estar conformado de cuatro a diez integrantes y ser además organizados mediante la determinación de responsabilidades individuales, distribución del trabajo equitativamente, planteamiento de un esquema preliminar y establecimiento de un cronograma de tareas. Todo esto con la finalidad de garantizar la plena participación de los miembros y de los grupos en su conjunto.

Los eventos de capacitación que reciben el nombre de taller se caracterizan por utilizar colmenas, diálogos simultáneos y chasqui 6´6, entre otras técnicas grupales, con el propósito de culminar con la entrega de un producto como resultado del taller.

Elías, R. (2006), en relación al concepto de grupo se refiere a lo señalado por Carlos A Seguí, indicando que es el más completo y adecuado. Para Seguí, un conjunto de individuos constituye un grupo, cuando se hayan integrados, sienten, piensan y actúan unitariamente, de suerte que el pensamiento de cualquiera de sus miembros es la expresión del pensamiento común; el sentimiento deja de ser mío, tuyo o suyo, para convertirse en nuestro y, la acción única no es personal sino colectiva. La autora además señala como características del grupo las siguientes:

- La conciencia de grupo, donde unos se identifican con otros, de pertenecer a un mismo grupo.
- El ser una asociación de personas identificables por un nombre, comúnmente vinculado a la naturaleza de la tarea que debe cumplir el grupo.
- La sensación de participar de los mismos propósitos, ideales u objetivos.
- La interacción entre los integrantes del grupo, la comunicación mutua. Por esto no existe grupo cuando sólo hay un conjunto de personas sin comunicarse.
- El consenso en los acuerdos, sin bandos ni antagonismos.

- El grupo se comporta como un organismo unitario, como una estructura única, sin preeminencias.
- La flexibilidad para modificar sus acuerdos, métodos y procedimientos, cuando las circunstancias cambian.

1.2.2.5 Participación en los grupos de discusión

Delgado, K. (2014), de acuerdo a la participación de los estudiantes en el proceso educativo sostiene que la educación de calidad impulsa la participación autoeducativa de los estudiantes en donde estos estarán capacitados para compartir y crear conocimientos en solidaridad; desarrollando habilidades y por tanto, generando aprendizaje indispensable para desenvolverse en las actividades diarias. La participación estudiantil debe basarse en la organización, capacitación y comunicación entre estudiante y estudiante, y entre estudiante y docente. Así los estudiantes se presentarán autodisciplinados, con oportunidad de ejercitar, desarrollar y madurar su sentido de responsabilidad. El autor refiere además, que los procesos de capacitación, participación y comunicación, son factores indispensables para lograr un cambio en la organización del sistema educativo y de esta forma se desarrollará la adecuación hacia un ambiente que cambia constantemente. Delgado, en su obra señala que durante la actividad en el grupo deben considerarse características tales como la percepción de una meta u objetivo común, la interacción o relación entre los miembros del grupo en donde se considera la interdependencia, la energía empleada durante la actividad en donde la energía de producción resultante del interés de los miembros del grupo guía hacia un proceso de producción, que se requiere para la investigación, definición, persecución y logro de una meta común. Además, una vez constituido el grupo, parte de la energía disponible contribuye a crear lazos de solidaridad. Como cuarta característica, Delgado considera el desarrollo del grupo, en donde se descubren dificultades para suprimirlas, prevenirlas o atenuar sus efectos. Los participantes del

grupo deben estar dispuestos a resolver sus grandes y pequeñas dificultades sin temor (proceso de autorregulación). La participación en las actividades grupales considera como indicadores de maduración o desarrollo a la cohesión y productividad. Al participar debe lograrse además, consenso o acuerdo de manera permanente, lo cual significaría que se han escuchado primero todos los puntos de vista respecto al asunto comentado, además de las objeciones; logrando así un acuerdo en base al respeto de las diferencias de opinión, alcanzando la solidaridad de todos los miembros en torno a una sola posición sin que exista una mayoría y una minoría. Considerando las características del conductor del grupo, los miembros y la situación problemática, Delgado, sostiene que durante la participación deben considerarse las siguientes fuerzas o factores:

Fuerzas que actúan sobre el líder:

- Sistema de valores y actitudes.
- Confianza en los demás integrantes.
- Inclinationes al liderazgo.
- Seguridad frente a una situación incierta.
- Equilibrio emocional y estabilidad.

Fuerzas que actúan sobre los miembros del grupo:

- Sentimiento de autonomía o independencia.
- Valores de participación.
- Identificación grupal.
- Grado de importancia atribuido a los problemas o trabajos del grupo.

Fuerzas que actúan sobre la situación:

- La organización del grupo.
- Eficacia o productividad del grupo y grado de cohesión.
- La naturaleza del problema y la presión del tiempo.

Cañas, J. (2010), acerca de la comunicación durante la participación de los estudiantes sostiene que el diálogo constructivo requiere escuchar atentamente; es decir, tener la actitud y la disposición consciente de oír y comprender lo que la otra persona está diciendo o tratando de comunicar, pero también saber expresar. En ese acto, oír y comprender no significa estar de acuerdo; el otro argumento es una idea más que merece tenerse en cuenta así no se comparta. Más que de imponer o negar las tesis contrarias, se trata de abrirse a nuevas posibilidades.

En el aula, esto quiere decir que cada persona merece ser tenida en cuenta, que cuando tiene la palabra es la más importante del mundo y que, si la escucha es activa, se aprenderá algo de ella. De hecho, es muy útil proponerse aprender de lo que la persona dice. Así, uno está más interesado en oír que en ser oído, en cómo comprender a los demás antes que ser comprendido. El autor sugiere que es importante bajarle el volumen al pensamiento propio y subirle al de los demás. Desactivando del pensamiento, principalmente los juicios y las evaluaciones que hacemos sobre otros, les da espacio a las otras personas para expresarse.

Aróstegui, J. (2006), sostiene que hablar de participación es hablar de democracia. La implicación con plena capacidad decisoria y sentido crítico de todos y cada uno de los miembros de una sociedad en asuntos públicos es el principio básico en el que se fundamenta. Formar a las generaciones más jóvenes para vivir en democracia es una tarea irrenunciable del sistema educativo obligatorio. El mejor modo de educar para la democracia es educar en democracia, es decir, permitiendo al alumnado participar. Las posibilidades que tenga de implicarse o no, repercuten no sólo en la adquisición de tales hábitos democráticos, sino que aquello que aprende el alumnado será diferente.

Huerta, M. (2002), acerca de la participación de los estudiantes señala que, el contacto personal entre los sujetos permite que estos se integren, socialicen, familiaricen; es necesario también fomentar el liderazgo, pero debe practicarse un liderazgo democrático, horizontal con responsabilidades rotativas dentro del grupo, evitando los tipos de liderazgo autoritario, dominante o absorbente que deja hacer y deja pasar, que no favorecen el efectivo trabajo en equipo. El autor sostiene que los integrantes del grupo aprenden juntos, unos aprenden de otros, es decir el aprendizaje es integral, por cuanto:

- Se fomenta la socio afectividad, porque favorece el respeto mutuo, la solidaridad, la responsabilidad, la ayuda mutua.
- Los estudiantes tienen la oportunidad de practicar la reciprocidad, cooperación, justicia con los demás.
- El alumno construye sus conocimientos en una interacción activa y participativa con su entorno.
- La experiencia socializadora del educando solo se puede entrenar trabajando en equipos, al interrelacionarse unos con otros, al compartir, competir, negociar, acordar, como fruto de la relación con los demás.

El autor, manifiesta que los estudiantes al participar en grupos de discusión deberán elegir un tema que puede ser artificial, originado en el aula o en el grupo, que requiere de preparación individual y del grupo. El tema elegido puede ser libre, si se refiere a hechos reales, y artificial cuando es impuesto por el docente. En relación al tema elegido, un grupo podría defender una posición, mientras que el otro podría adoptar un punto de vista distinto. Lo que se pretende es fomentar la discusión con intercambio de todos los puntos de vista. Se buscará así integrar los puntos de vista y las soluciones en relación a una controversia, siendo el docente el moderador de las discusiones cuidando que los alumnos respeten las reglas y mantengan un nivel racional. Al participar, los estudiantes podrían considerar por ejemplo, acontecimientos científico sociales y avances tecnológicos.

1.3 Marco conceptual

1. **Análisis:** Es considerado una función lógica del pensar humano. Empleado en la investigación científica y en la enseñanza. Se refiere a la distinción o separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus elementos constitutivos. Cuando se separa materialmente, sus partes se denominan elementos, y si la separación es mental, sus partes se llaman caracteres. Las divisiones del análisis consideran fragmentaciones o unidades autónomas y con significado. **(Elías, Rosa: 2006)**
2. **Aprendizaje:** Es el proceso de construcción de una representación mental, el proceso de construcción de significados. Se entiende al aprendizaje dentro de la actividad constructiva del alumno y no implica necesariamente la acumulación de conocimientos. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje es el cambio de la estructura de saberes que ya tenemos sobre un tema determinado, estos cambios, deben abarcar la incorporación de nuevos conocimientos, procedimientos y actitudes acerca del tema. **(Huerta, Moisés: 2002)**
3. **Aprendizaje de conceptos:** Constituye un tipo de aprendizaje representacional, en donde los conceptos son adquiridos a través de dos procesos: formación y asimilación. En la formación de conceptos, las características del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y pruebas de hipótesis. El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el individuo amplía su vocabulario, pues las características de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva. **(Cuevas, Rudy: 2015)**
4. **Aprendizaje de proposiciones:** Implica la combinación y relación de varias palabras, cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es mas que la simple suma de los significados de las palabras

componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. **(Cuevas, Rudy: 2015)**

5. **Aprendizaje de representaciones:** Se refiere a la atribución de significados a determinados símbolos. **(Cuevas, Rudy: 2015)**
6. **Aprendizaje significativo:** Se refiere al proceso de aprendizaje en donde se produce la construcción del conocimiento donde unas piezas encajan con otras en un todo coherente. Para que este aprendizaje se de a largo plazo y sin que sea sometido fácilmente al olvido, es necesario conectar la estrategia didáctica del profesor con las ideas previas del alumno y además, la información debe presentarse coherentemente y no mostrando arbitrariedad; construyendo así, de manera sólida, los conceptos, interconectando los unos con los otros en formad de red de conocimientos. **(Ballester, Antoni: 2002)**
7. **Discusión:** Es el proceso por el cual se intercambian y confrontan ideas y opiniones entre integrantes de un grupo. Se orienta en base a un método y estructura; es decir, es más que una simple conversación. La discusión puede considerar un carácter informal y democrático. **(Uriarte, Felipe: 2010)**
8. **Grupo:** Unidad social que consta de un cierto número de individuos que mantienen un estatus más o menos definido y unas relaciones de rol entre ellos y que además, poseen un conjunto de valores o normas que, por sí, regulan la conducta de los miembros individuales, al menos en materia de consecuencias para el grupo. **(Cañas, Juan: 2010)**
9. **Memoria:** Retención y almacenaje de información recibida con algún grado de disponibilidad, en la misma forma en que fue depositada y en conexión con las mismas claves con que fue aprendida. La asociación de recuerdos se puede producir por una conexión lógica entre ideas o por una similitud de estas ideas, también por contrastes que atraen al cerebro las ideas opuestas. Si la memoria es temporal, únicamente retiene información el tiempo suficiente para ser utilizada. Lo contrario sucede con la memoria permanente, la cual

retiene la información por largos periodos de tiempo. **(Eyssautier de la Mora, Maurice: 2006)**

10. **Representación:** Concepto, imagen o recuerdo en la mente; también considerado como un patrón de actividad neural en el cerebro que guarda relación con un concepto, imagen o recuerdo. **(Blakemore, Sarah-Jayne; Frith, Uta: 2016)**
11. **Respuesta condicionada:** Conducta adquirida que está bajo el control de un estímulo previamente asociado. **(Blakemore, Sarah-Jayne; Frith, Uta: 2016)**
12. **Síntesis:** Consiste en la recomposición de las partes para formar un todo. La síntesis significa reunión, integración, asociación, combinación. No toda integración es necesariamente una síntesis. En la realidad los procesos de análisis y síntesis se dan como procesos complementarios, relacionados funcionalmente. La síntesis se dirige hacia un todo particular o idea particular. **(Elías, Rosa: 2006)**

CAPÍTULO II

EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1 Planteamiento del Problema

2.1.1 Descripción de la Realidad Problemática

En las universidades aun puede evidenciarse un sistema inadecuado respecto a la aplicación de estrategias que faciliten un proceso de aprendizaje óptimo, dichas estrategias se hallan estrechamente asociadas al desempeño de los estudiantes por lo que son necesarias al considerar un ambiente favorable de estudio en donde puedan desarrollarse apropiadamente las capacidades de los alumnos al permitir el intercambio de información mediante la interacción continua.

Considerando la complejidad del proceso de aprendizaje debido a las características particulares de los estudiantes, deben seleccionarse las técnicas adecuadas que permitan la adecuada recepción de información, además de su comprensión y la certeza de que dicha información podrá ser empleada en procesos específicos durante el desempeño de funciones propias de los estudiantes dentro del ámbito institucional y fuera de este. De esto se desprende que la falta de comprensión en relación al contenido de materias desarrolladas en el periodo académico llevará a un desempeño desfavorable del estudiante debido a una deficiente capacidad de análisis e interpretación y por tanto, los procesos de síntesis en relación a la capacidad creadora y formadora de criterios se verán afectados de tal forma que el aprendizaje será asociado únicamente a logros individualistas y en algunos casos de carácter mecánico.

Las instituciones universitarias al considerar los delicados procesos que asocian las estrategias docentes con el proceso de aprendizaje, buscan enfatizar aquellos procedimientos que facilitan el proceso de comunicación e intercambio de información entre los

estudiantes permitiendo así el desarrollo de su capacidad comprensiva y formadora de criterios u opiniones con base fundamentada en sus conocimientos previos y aquellos adquiridos en el transcurso de su convivencia estudiantil tal como se considera en el llamado aprendizaje significativo que implica la transmisión de ideas en base a la comprensión de información sin ser esto meramente mecánico. Dentro del proceso de aprendizaje se considera importante el proceso de interacción puesto que la falta de este se asocia a la lentitud en los procesos o actividades de índole social en donde el logro de objetivos se hace lento o se detiene al no existir características de cooperación entre individuos.

La interacción mencionada puede conseguirse en base a estrategias que el docente es capaz de emplear y controlar durante el desarrollo de las actividades académicas, es así que la inclusión de alumnos en los procesos de discusión grupal permitirán mejorar el desempeño individual por medio del desarrollo de la capacidad de comunicación ya que cada uno de los estudiantes deberá considerar diversos criterios o procesos mentales durante la transmisión de información en el aula y esto servirá para comprender las características del entorno o sociedad.

En la Universidad María Auxiliadora se vienen estableciendo medidas dirigidas a la mejora del proceso de aprendizaje mediante el desarrollo de estrategias de estudio asociadas a la inclusión del aprendizaje significativo y al desarrollo del trabajo grupal el cual considere la interacción e intercambio de información constante entre los estudiantes, además del establecimiento de objetivos específicos que permitan establecer parámetros de control lo cuales harán evidentes los diversos niveles o etapas que el estudiante es capaz de alcanzar. El estudiante universitario será formado con base en la capacidad de formulación de opiniones soportadas por su conocimiento y la capacidad de comunicación en el entorno o contexto.

2.1.2 Antecedentes Teóricos

Venegas Mejia, Valia Luz (2006); en la tesis titulada: **Efectos del trabajo grupal en el aprendizaje del área de comunicación en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega**, tuvo como objetivo principal establecer si los efectos del trabajo grupal influyen en el logro del aprendizaje de los alumnos en el área de comunicación del I ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

La población estuvo conformada por 98 estudiantes de ambos sexos del I ciclo, matriculados en el semestre 2005-I, modalidad presencial. De un total de 700 estudiantes se procedió a determinar la muestra óptima, para lo cual se utilizó el muestreo aleatorio simple.

El tipo de investigación por la forma como se planteó fue aplicado, toda vez que buscó soluciones prácticas a determinados hechos o problemas que se presenten en el campo de la educación, correspondiéndole de esta manera el diseño descriptivo correlacional para determinar la medida en que las variables se relacionan entre sí. Las técnicas que se utilizaron en la investigación fueron: Registro documental y la encuesta, asimismo utilizamos como instrumento el registro de evaluación académica y el cuestionario.

De igual forma, para contrastar las hipótesis planteadas se usó la distribución Ji cuadrada a un nivel de significancia de 0.05, pues los datos para el análisis se hallaban clasificados en forma categórica.

En conclusión, como fruto de la contrastación de hipótesis se ha establecido que los efectos del trabajo grupal influyen favorablemente en el logro del aprendizaje que reciben los alumnos en el área de comunicación; en razón que mejoran la enseñanza y la formación profesional del futuro docente.

Las conclusiones indican que el empleo de las técnicas de estudio, influyen significativamente en el logro de los objetivos previstos en el

aprendizaje de los estudiantes del área de comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega; lo cual se ve reflejado al momento de estudiar, se evidencia también la utilidad en los trabajos individuales y grupales realizados debido a que se pone en práctica lo aprendido. También ha quedado establecido que la ayuda de las técnicas grupales en la formación profesional del estudiante, se utiliza gradualmente, teniendo como justificación que recién empiezan sus estudios, pero esto será de utilidad en la aplicación futura de las técnicas de enseñanza impartidas en el área de comunicación de la Facultad. El trabajo de campo permitió observar que, las características en la enseñanza aplicada por el docente, son de utilidad en la formación profesional; las cuales, sin embargo, deben mejorarse en razón que influyen directamente tanto a nivel individual como en los grupos de trabajo formados por los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Educación. El empleo de las técnicas de dinámica grupal, tal vez porque los estudiantes empiezan recién sus estudios, son de poco conocimiento, pero se reconoce su utilidad y los logros que permiten alcanzar, principalmente en lo referido a la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas; incidiendo por lo tanto en el aprendizaje que reciben los alumnos en el área de comunicación. Como fruto de la contrastación de hipótesis se ha establecido que los efectos del trabajo grupal influyen favorablemente en el logro del aprendizaje de los alumnos en razón que mejoran sus capacidades y la formación profesional del futuro docente egresado de la Facultad de Educación de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Zavaleta Merino, Manuel Andrés (2006); en la tesis titulada: **Dinámica de grupos y rendimiento académico en los alumnos de las asignaturas de Neonatología, Biocitomorfolología y Medicina Folklorica de la Escuela de Obstetricia de la Universidad César Vallejo de Trujillo**, tuvo como objetivo principal establecer la influencia de la técnica: Grupo de discusión o Pequeño grupo de la Dinámica de grupos en el Rendimiento académico de

los alumnos de Neonatología, Biocitomorfolología y Medicina Tradicional de la Escuela de Obstetricia de la Universidad César Vallejo de Trujillo.

Se comprobó una diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento a favor del método activo señalado, al compararlo con el método tradicional que fue el grupo de control.

Se estudiaron a todos los alumnos de las asignaturas respectivas aplicando las técnicas activa y tradicional previo diseño e implementación.

Se concluyó que la técnica del Pequeño grupo experimentada, mejoró significativamente el rendimiento académico.

Se recomendó su uso para elevar el rendimiento sugiriendo una seria preparación del docente universitario en esta técnica activa.

Sus conclusiones consideran que el rendimiento académico de los alumnos de las asignaturas de Neonatología, Biocitomorfolología y Medicina Tradicional, de la Escuela Académico Profesional de Obstetricia de la Facultad de Ciencias Médicas en la universidad Cesar Vallejo de Trujillo, consideradas en conjunto, mejoró significativamente cuando se aplicó la técnica activa del pequeño grupo o grupo de discusión de la dinámica de grupos, en comparación con el método tradicional de la charla o conferencia ($p < 0.001$). El rendimiento académico mejoró significativamente en los alumnos de la asignatura de Neonatología de la Escuela de Obstetricia de la Facultad de Ciencias Médicas en la universidad Cesar Vallejo de Trujillo, cuando se empleó la técnica del pequeño grupo o grupo de discusión, comparado con la técnica pasiva de la charla o conferencia ($p < 0.001$). El rendimiento académico de los alumnos de la asignatura de Biocitomorfolología de la Escuela de Obstetricia de la Facultad de Ciencias Médicas en la universidad Cesar Vallejo de Trujillo, mejoró significativamente cuando se

empleó la técnica del pequeño grupo o grupo de discusión, comparado con la técnica pasiva de la charla o conferencia ($p < 0.001$). El rendimiento académico de los alumnos de la asignatura de Medicina Tradicional de la Escuela de Obstetricia de la Facultad de Ciencias Médicas en la universidad Cesar Vallejo de Trujillo, igualmente mejoró ostensiblemente cuando se empleó la técnica del pequeño grupo o grupo de discusión, comparado con la técnica pasiva de la charla o conferencia ($p < 0.001$).

Carhuaricra Meza, Julio César (2007); en la tesis titulada: **Trabajo en equipo y desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente, Universidad Daniel Alcides Carrión de Cerro de Pasco – Perú**, tuvo como objetivo general determinar la influencia del trabajo en equipo sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión de Cerro de Pasco – Perú.

Así mismo, la hipótesis general que ha orientado el estudio fue: La aplicación del trabajo en equipo influye favorablemente en el desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente de la universidad Nacional Daniel Alcides Carrión de Cerro de Pasco – Perú.

En lo que se refiere al método de estudio es de tipo correlacional, explicativo y aplicado. Respecto al diseño es cuasiexperimental, con tratamientos múltiples, con observaciones anterior y posterior, y con dos grupos: experimental y control. El universo lo constituyeron aproximadamente 763 alumnos y como muestra representativa se ha seleccionado 60. La técnica aplicada para la selección de la muestra fue no probabilística con población finita y para la recolección de datos se ha utilizado la encuesta y el análisis documental cuyos instrumentos fueron: Cuestionario para estudiantes y Guía para el análisis documental.

La principal conclusión de la investigación es: el trabajo en equipo expresado en la valoración de sus integrantes influye favorablemente en el desarrollo del pensamiento crítico, principalmente en el nivel inferencial.

Las conclusiones dieron a conocer que el trabajo en equipo se caracteriza por que se practica la definición de metas claras, el papel gerencial de parte del coordinador, asignación de prioridades, dedicación hacia los miembros y valoración de las pequeñas contribuciones. De las cinco características, la primera sobresale (promedio 90%), seguido de la quinta (promedio 88%). En suma, los equipos valoran más a sus integrantes. El desarrollo del pensamiento crítico transcurre por tres niveles: literal, inferencial y crítico. De los cuales sobresalen el segundo (promedio 71%), el primero (promedio 70%), y el tercero (promedio 59%). Por tanto, es el nivel inferencial que predomina en el pensamiento crítico. El trabajo en equipo manifestado principalmente en la valoración de sus integrantes, influye favorablemente en el desarrollo del pensamiento crítico y en el nivel inferencial. El trabajo en equipo caracterizado por la definición de metas claras, el papel gerencial de parte del coordinador, asignación de prioridades, dedicación hacia los miembros y la valoración de las pequeñas contribuciones influye favorablemente en el desarrollo del pensamiento crítico en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico.

Correa Rueda, Luisa Fernanda (2007); en la tesis titulada: **El trabajo en equipo como una estrategia didáctica posibilitadora de la enseñanza aprendizaje en el aula de clase en el área de ciencias sociales**, tuvo como objetivo principal determinar como el trabajo en equipo puede ser una estrategia didáctica que promueve la toma de decisiones y la construcción de conocimiento en el área de ciencias sociales. El contexto de la investigación fue la Institución Educativa Ciro Mendía con 37 estudiantes del grado séptimo con edades entre los 12 y 15 años, quienes para la aplicación de esta estrategia

participaron en una serie de actividades que comprometían el trabajo solidario entre ellos y donde el docente actúa como el dirigente del proceso acudiendo a la observación como mecanismo de recolección principal. Se concluyó que el trabajo en grupo permite adoptar decisiones, llegar a conclusiones más ricas que aquellas que son producto del pensamiento individual, además aumenta la calidad de las decisiones de dirección mediante la experiencia e inteligencia colectiva y disminuye la incertidumbre y el riesgo a equivocarse en esta toma de decisiones.

El grupo permite también la creación de hábitos, valores, creencias y el perfeccionamiento de las habilidades que permiten lograr cambios en la conducta y dinámica del grupo, en las relaciones personales, permite intercambiar conocimientos y reflexionar sobre su trabajo a las personas que lo integran.

Sánchez Matos, Danilo Ronald (2011); en la tesis titulada: **Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega**, tuvo como objetivo principal establecer la relación que existe entre la motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. La muestra de estudio está constituida por 88 estudiantes, de ambos sexos, de la Facultad de Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, matriculados en el semestre académico 2010-I, a los cuales se les aplicó el cuestionario de metas académicas y la escala ACRA en su versión abreviada. El análisis de los datos estadísticos, nos permitió arribar a la siguiente conclusión: Existe una correlación directa y poco significativa entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico; así como una correlación directa y moderadamente significativa entre la motivación extrínseca y el rendimiento académico y, una correlación indirecta y poco significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Se concluyó

que los estudiantes de la carrera de psicología presentan un nivel medio de logro de las metas de aprendizaje. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un nivel medio de logro de las metas de valoración. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un alto nivel de logro de las metas de recompensa. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un nivel medio de motivación hacia el aprendizaje. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un deficiente uso de las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un nivel promedio de uso de las estrategias de apoyo del aprendizaje. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un uso deficiente de las estrategias de hábitos de estudio. Los estudiantes de la carrera de psicología logran un nivel promedio en el uso de las estrategias del aprendizaje. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un nivel medio en su rendimiento académico. Existe correlación directa y poco significativa entre la motivación intrínseca (dimensión metas de aprendizaje) y el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de psicología. Existe una correlación directa y moderadamente significativa entre la motivación extrínseca (dimensión metas de valoración) y el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de psicología. Existe una correlación directa y moderadamente significativa entre la motivación hacia el aprendizaje, dimensión metas de recompensa y el rendimiento académico en los alumnos de la carrera de psicología. Existe una correlación directa y moderadamente significativa entre la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en los alumnos de la carrera de psicología. Existe una correlación indirecta y poco significativa entre las estrategias de aprendizaje, dimensión estrategias cognitivas y el rendimiento académico en los alumnos de la carrera de psicología. Existe una correlación indirecta y poco significativa entre las estrategias de aprendizaje, dimensión estrategias de apoyo y el rendimiento académico en los alumnos de la carrera de psicología. Existe una correlación directa y poco

significativa entre las estrategias de aprendizaje, dimensión hábitos de estudio y el rendimiento académico en los alumnos de la carrera de psicología. Existe una correlación indirecta y poco significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de psicología.

Llanos Castilla, José Luis (2012); en la tesis titulada: **La Enseñanza Universitaria, los Recursos Didácticos y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la E.A.P de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos**, tuvo como objetivo estudiar la Enseñanza Universitaria, los Recursos Didácticos (Variables Independientes) y su relación con el Rendimiento Académico (Variable Dependiente), de los estudiantes de la E.A.P de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, investigación realizada durante el año académico 2011. La hipótesis formulada se expresa de la siguiente manera: La Enseñanza Universitaria y los Recursos Didácticos se relacionan con el nivel de Rendimiento de los estudiantes de la asignatura de Didáctica General I de la E.A.P de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Para probar la hipótesis de la presente investigación se ha elegido el diseño descriptivo correlacional, porque se pretende establecer las relaciones de las Variables Independientes (Enseñanza Universitaria y Recursos Didácticos) con la Variable dependiente (Rendimiento Académico). La población y muestra estuvo conformada por los estudiantes de la E.A.P de Educación, que desarrollan el curso de Didáctica General I, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Se concluyó que, existe una correlación positiva de 0.703 en La Enseñanza Universitaria con el nivel de rendimiento de la asignatura de Didáctica General I de los estudiantes de la E.A.P. de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Existe una correlación positiva de 0.831 en los

Recursos Didácticos con el nivel de rendimiento de la asignatura de Didáctica General I de los estudiantes de la E.A.P. de Educación de Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. A través de la estadística descriptiva se ha demostrado que la Enseñanza Universitaria es de un nivel alto ya que se tiene un puntaje de 17.67, al ubicarla en los indicadores se tiene que: para el nivel alto está dentro del rango de 17 a 20. La variable Recursos Didácticos tiene el puntaje de 16.20, que la ubica dentro del rango de 16 a 19, correspondiéndole el nivel medio. Con respecto al Nivel de Rendimiento, se tiene un promedio de 15.38, que lo ubica en el nivel medio porque el rango para dicha dimensión es de 14 a 17. El resultado hallado mediante la correlación de Pearson nos permite aceptar la hipótesis de investigación, es decir que existe una correlación positiva entre La Enseñanza Universitaria, los Recursos Didácticos, y el Rendimiento de la asignatura de Didáctica General I de los estudiantes de la E.A.P. de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Confirmado por R^2 que es de valor 0.741 lo que nos indica que el 74.1% de la variable Rendimiento Académico está siendo correlacionada por la Enseñanza Universitaria y el Uso de Recursos Didácticos. Existe una alta relación entre la Enseñanza Universitaria y el uso de Recursos Didácticos con el Rendimiento académico, es decir a mayor uso de Recursos Didácticos, existe mejor Rendimiento académico de los estudiantes.

Maldonado Yaranga, Rosario (2012); en la tesis titulada: **Percepción del desempeño docente en relación con el Aprendizaje de los estudiantes**, tuvo como objetivo determinar si la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes de la Asociación Educativa Elim, Lima, 2011. La investigación fue de tipo descriptivo correlacional. La investigación se enmarca dentro del diseño no experimental – transeccional, por que asume que la variable independiente “percepción del desempeño docente” ya existe y actúa en el contexto de la

investigación. Nuestra población de estudio fue de 335, integrantes de la Comunidad Educativa, de lo cual se tomaron una muestra representativa de 144 alumnos del nivel secundario de 1° a 5° año. De los resultados obtenidos de la encuesta realizada según la muestra seleccionada, se encontró, según los instrumentos aplicados a los estudiantes que existe una correlación estadísticamente significativa de ,857 “correlación positiva considerable”, una alta significancia de ,000 menor que el nivel de 0,05 esperado, por tanto, la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, existe una correlación estadísticamente significativa de ,763 “correlación positiva considerable”, una alta significancia de ,000 menor que el nivel de 0,05 esperado, por tanto, la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje cognitivo. Frente a la relación entre la percepción del desempeño docente y el aprendizaje procedimental, existe una correlación estadísticamente significativa de ,780 “correlación positiva considerable”, una alta significancia de ,000 menor que el nivel de 0,05 esperado, y con relación a la percepción del desempeño docente y el aprendizaje actitudinal, existe una correlación estadísticamente significativa de ,756 “correlación positiva considerable”, una alta significancia de ,000 menor que el nivel de 0,05 esperado.

Se concluyó, según opinión de los estudiantes que existe una correlación estadísticamente significativa de ,857 “correlación positiva considerable”, por tanto, la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje, se determinó que existe una correlación estadísticamente significativa de ,763 “correlación positiva considerable”, por tanto, la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje cognitivo, existe una correlación estadísticamente significativa de ,780 “correlación positiva considerable”, la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje procedimental. Asimismo existe una correlación estadísticamente significativa de ,756 “correlación

positiva considerable”, la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje actitudinal.

Ruiz Varela, David (2012); en la tesis titulada: **La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza secundaria**, tuvo como objetivo plantear, desarrollar y evaluar los resultados y logros de aplicar una metodología cooperativa en el aprendizaje de nociones económico-empresariales y en la adquisición de las competencias básicas de aprender a aprender y social ciudadana en las asignaturas de Iniciativa Emprendedora (4º E.S.O.) y Economía (1º Bachillerato). También se ha prestado especial atención a sus repercusiones en el clima y la gestión del aula, y en los resultados académicos. El plan de intervención y trabajo cooperativo se ha aplicado en cuatro grupos de estudiantes durante el segundo trimestre escolar, buscando comparar sus resultados con los obtenidos con una metodología expositiva tradicional. Para ello se ha seguido un modelo de actuación basado en la investigación-acción, en donde, para la recogida de datos, se ha utilizado un amplio abanico de instrumentos (cuestionarios, entrevistas, notas de campo, sociogramas...). En el caso del aprendizaje de nociones económicas se ha contado, además, con un grupo de control. El análisis de los datos obtenidos arroja unos resultados que permiten establecer una mejora en el aprendizaje de los contenidos económicos, especialmente en la enseñanza obligatoria, debido a las técnicas cooperativas empleadas y a la combinación de estas con un aprendizaje basado en un proyecto empresarial simulado. Los contenidos procedimentales son dominados con mayor calidad y permanencia que los conceptuales fruto del cambio metodológico. Los resultados académicos han mejorado, por término medio, en todos los casos con el nuevo método y ha supuesto una mejora real de las calificaciones en dos tercios del alumnado. Se ha podido comprobar, también, que la heterogeneidad se constituye en un factor clave del logro de la competencia aprender a aprender, cuya mejora, tras la

aplicación cooperativa, tiene mayor incidencia en lo que respecta al autoaprendizaje y motivación hacia este. Igualmente, el método cooperativo ha contribuido sustancialmente a la adquisición de la competencia social en aquellos grupos más heterogéneos y de tamaño considerable en número de alumnos, con especial relevancia en la mejora de la empatía y las habilidades relacionales interpersonales. Asimismo, ha favorecido el clima de aula en aquellos grupos de menor conocimiento inicial entre los estudiantes (por tamaño o por procedencia dispar), fomentando, a su vez, una mayor participación y asunción de responsabilidades en la gestión del aula. En definitiva, el método cooperativo se erige como fórmula eficaz para el aprendizaje de contenidos económicos, pero sobre todo constituye una herramienta fundamental para dotar al alumnado de habilidades sociales que, de otro modo, apenas ejercitaría.

Se concluyó que, Los contenidos aprendidos mediante técnicas cooperativas planificadas y desarrolladas en el aula son aprendidos y fijados en mayor medida que si se estructuran de modo marcadamente individual. Se presentó un mayor calidad y permanencia del aprendizaje de ciertos conceptos económico empresariales como fruto de la intervención cooperativa en la enseñanza obligatoria. La combinación del aprendizaje cooperativo y por proyectos en la asignatura de Iniciativa Emprendedora dota de mayor aplicabilidad a los contenidos empresariales. Los contenidos procedimentales gozan de mayor calidad y permanencia en los aprendizajes respecto a los conceptuales. La interacción cooperativa supera a la tradicional en la contribución a un aprendizaje genérico. La competencia de aprender a aprender la conforman destrezas y habilidades variadas como el autoconocimiento, el autoaprendizaje, la motivación, la autoevaluación y las habilidades informativas. Cada una de ellas contribuye al logro de la competencia de aprender a aprender y al desarrollo de unos aprendizajes satisfactorios de modo general en cualquier ámbito. La contribución del método cooperativo a la mayor autonomía social ha resultado favorecedora en la mayoría de los grupos investigados. La empatía ha resultado favorecida en

todos los grupos y contextos con la aplicación cooperativa. El aprendizaje cooperativo favorece el clima de aula en aquellos grupos de mayor tamaño y menor conocimiento inicial entre los estudiantes. Se evidencia una mayor participación y asunción de roles y responsabilidades gracias a la estructuración cooperativa. Se evidencia una positiva valoración del aprendizaje cooperativo y un incremento de los resultados académicos.

Cervantes Gómez Foster, Guisella (2013); en la tesis titulada: **El aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos**, tuvo como objetivo conocer en qué medida el desarrollo de las capacidades comunicativas de textos narrativos se relacionan con el aprendizaje significativo. Además, se busca establecer si cada uno de los constructos asociados al desarrollo de capacidades se relaciona significativamente con el aprendizaje significativo en los alumnos del tercer grado de Primaria del colegio San Francisco de Borja.

Para establecer si la relación entre las variables es significativa, se aplicó medidas estadísticas para una variable cualitativa ordinal y en particular el coeficiente de correlación de Spearman, encontrando en el análisis de los resultados que existe relación significativa entre las capacidades comunicativas de textos narrativos y el aprendizaje significativo.

En la tesis con un alcance correlacional se plantea proponer pautas que puedan servir de base para otros estudios relacionados sobre este tema, que son de vital importancia para formación integral y el desarrollo de las capacidades y destrezas de alumnos de educación primaria buscando desarrollar competencias, en respuesta a los retos del mundo globalizado.

En la presente investigación se sugiere realizar programaciones con actividades en las cuales los niños de este nivel educativo desarrollen con mayor profundidad las destrezas de expresión y así logren un mejor aprendizaje significativo y además se realice investigaciones experimentales en las cuales se pueda comparar el

logro de las capacidades y destrezas en los niños que se encuentran en este nivel educativo.

Se concluyó que, existe relación significativa y directa entre el aprendizaje significativo y las capacidades comunicativas de textos narrativos. Existe relación significativa y directa entre el aprendizaje significativo y las capacidades de expresión comunicativa de textos narrativos. Existe relación significativa y directa entre el aprendizaje significativo y las capacidades de comprensión comunicativa de textos narrativos. Existe relación significativa y directa entre el aprendizaje significativo y las capacidades de pensamiento crítico comunicativo de textos narrativos.

Gonzales Yep, Mirtha Cristina (2015); en la tesis titulada: **Eficacia del uso de herramientas informáticas básicas en el aprendizaje significativo de estudiantes del programa de estudios básicos de la Universidad Ricardo Palma en el año 2014**, tuvo como objetivo determinar la influencia del uso de herramientas informáticas básicas en el aprendizaje significativo de los estudiantes, con el propósito de contribuir en la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes que ingresan a una casa de formación profesional. Mediante la aplicación de dos instrumentos se midieron los conocimientos acerca de las herramientas informáticas básicas y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

El análisis de los resultados confirmó la influencia que existe entre el uso de las herramientas informáticas y el aprendizaje significativo de cada estudiante del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma. Así mismo permitió establecer la importancia de la autoevaluación del aprendizaje por parte de los estudiantes, ya que al ingresar a la universidad, el alumno debe asumir una responsabilidad mayor para su formación profesional.

El conocimiento básico en el uso de las herramientas informáticas es significativo en esta investigación ya que los estudiantes han considerado que son pocos aspectos que no dominan o conocen en torno a la informática.

La influencia de las herramientas informáticas básicas en el aprendizaje significativo, es un tema que ésta investigación valida, gracias a la información brindada por los estudiantes del Programa de Estudios Básicos y por la relación que estadísticamente evalúa esta asociación.

Se concluyó que, la prueba chi-cuadrado sustenta que si existe asociación (influencia) entre los conocimientos de las herramientas informáticas básicas y el aprendizaje significativo de los estudiantes del Programa de Estudios Básicos. Los estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la URP consideran que aprender cosas nuevas constituye un elemento de satisfacción personal. Los estudiantes del Programa de estudios básicos, consideran que estudiar con sentido crítico es básico para su formación profesional.

Gamarra Ramos, Ana Cecilia (2015); en la tesis titulada: **Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del área de comunicación en las unidades de aprendizaje del nivel secundario**, tuvo como objetivo general analizar si las actividades de aprendizaje previstas en las unidades de aprendizaje conducen al desarrollo de las competencias comunicativas.

Para tal efecto, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, a nivel descriptivo, el método fue el análisis documental el mismo que se valió de la técnica análisis documental y tuvo como instrumento la matriz de análisis documental.

Las conclusiones a las que se arribaron en la presente investigación, es que las actividades de aprendizaje explicitadas en las unidades de aprendizaje no permiten el desarrollo de las competencias comunicativas, a pesar de que los docentes presentan diversas actividades de aprendizaje para cada competencia comunicativa, estas no tienen un adecuado equilibrio; ya que, en algunas competencias se inciden en desarrollar determinadas capacidades y para ello se valen de diversas actividades de aprendizaje y por otro lado, se explicitan insuficientes o ninguna actividad de aprendizaje, dejando de lado el desarrollo de las otras capacidades que involucra

la competencia. Por consiguiente, al no existir un equilibrio entre las actividades de aprendizaje y las capacidades resulta inviable el desarrollo de las competencias comunicativas; ya que la competencia implica la movilización de todas las capacidades involucradas para su desarrollo.

Se concluyó que, las actividades de aprendizaje previstas en las unidades de aprendizaje del área de Comunicación no conducen al desarrollo de las competencias comunicativas, ya que a través del análisis de los hallazgos de cada una de las unidades estudiadas se demuestra que los docentes no consideran que cada capacidad deba tener un conjunto de actividades de aprendizaje que posibiliten su desarrollo; es así, que en algunos casos los docentes inciden en proponer excesivas actividades de aprendizaje en algunas capacidades y en otros casos las actividades que los docentes explicitan son insuficientes o nulas y no permiten que se desarrollen las capacidades. Este desbalance entre las actividades y las capacidades imposibilitan que se desarrollen las competencias ya que al no desarrollarse determinadas capacidades de la competencia estas dificultan su desarrollo.

De la Cruz Escalante, María Elena y Mamani Calizaya, Olga Susana (2015); en la tesis titulada: **Las actividades de aprendizaje en el diseño de los proyectos formativos del área de comunicación de una institución educativa del nivel secundario de la ciudad de Pasco**, tuvieron como objetivos analizar la secuencia de las actividades de aprendizaje previstas en los proyectos formativos del área de Comunicación y analizar la correspondencia entre las actividades de aprendizaje previstos en los proyectos formativos, y las capacidades y competencias del área de Comunicación en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Pasco. La investigación se sustentó en el modelo educativo basado en competencias desde el enfoque socioformativo, que se caracteriza por su integralidad, mejoramiento constante y su interés en el medio ambiente y la sociedad. Esto implica el reto de orientar la

formación hacia el trabajo con proyectos (Tobón, 2013c) a través de la resolución de un problema, reto o desafío planificando actividades de aprendizaje pertinentes, formativas, auténticas y significativas.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, es de tipo documental y su nivel es descriptivo. Asimismo, se utilizó el método de investigación documental, siendo el objeto de estudio diez proyectos formativos del área de Comunicación. Cabe señalar que la técnica de análisis documental nos permitió recoger y procesar la información utilizando dos matrices de análisis documental individual que fueron validadas mediante juicio de expertos y dos matrices de organización en relación a las categorías del estudio.

El estudio concluye que la secuencia de las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos es parcial, centrándose las acciones en la gestión del conocimiento y la socialización. Además, al analizar la correspondencia se puede apreciar una relación parcial entre las actividades de aprendizaje con las capacidades (saberes) y las competencias comunicativas, por existir una mayor cantidad de acciones pedagógicas orientadas al saber conocer.

Lara Grados, Carlos Enrique y Prutsky kalinkausky, Jorge (2016); en la tesis titulada: **Desarrollo de habilidades sociales, trabajo en equipo y nivel de aprendizaje colaborativo en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega**, tuvieron como objetivo general determinar si el desarrollo de habilidades sociales y el trabajo en equipo influyen en el aprendizaje colaborativo en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

El nivel de investigación se centro en un estudio descriptivo, utilizando el método descriptivo y estadístico.

La población estudiada estuvo conformada por 381 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega y

la muestra fue de 175 estudiantes, que cursaban el 6to, 7mo y 8vo ciclo de la Carrera de Psicología.

El instrumento utilizado para medir las variables de estudio fue una encuesta, la cual se diseñó y estuvo integrada por 21 ítems o reactivos, con respuestas cerradas y abiertas, y una Guía de entrevista.

Para contrastar las hipótesis planteadas se hizo uso de la Prueba Q de Cochran, pues los datos se ajustan a una escala de medición tipo nominal y son tres grupos relacionados, siendo la muestra su propio control.

En conclusión, se determinó que, a mayor desarrollo de las habilidades sociales y el trabajo en equipo, mayor será su influencia en el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Las conclusiones señalaban además que, los datos obtenidos permitieron determinar que el nivel de asertividad y el nivel de liderazgo en el desarrollo de habilidades sociales y trabajo en equipo, influye positivamente en el trabajo colaborativo. El nivel de comunicación y el nivel de solución de problemas en el desarrollo de habilidades sociales y trabajo en equipo, influye positivamente en el aprendizaje colaborativo. El nivel de pertinencia en la toma de decisiones ante conflictos y el nivel de establecimiento de objetivos en el desarrollo de habilidades sociales y trabajo en equipo, influye positivamente en el aprendizaje colaborativo. El nivel de organización de pertinencia y nivel de estrés en el desarrollo de habilidades sociales y trabajo en equipo, influye positivamente en el aprendizaje colaborativo. El nivel de interacción y nivel de bienestar en las personas en el desarrollo de habilidades sociales y trabajo en equipo, influye positivamente en el aprendizaje colaborativo. El nivel del cumplimiento del fin y nivel de delegación de la autoridad en el desarrollo de habilidades sociales y trabajo en equipo, influye positivamente en el aprendizaje colaborativo.

2.1.3 Definición del Problema

2.1.3.1 Problema general

¿De qué manera se relaciona el aprendizaje significativo con el nivel de participación en los grupos de discusión por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora del distrito de San Juan de Lurigancho, 2016?

2.1.3.2 Problemas específicos

1. ¿De qué manera se relaciona el aprendizaje significativo con la **interacción con el grupo** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora?
2. ¿De qué manera se relaciona el aprendizaje significativo con la **libertad en la expresión** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora?
3. ¿De qué manera se relaciona el aprendizaje significativo con la **planificación del tiempo** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora?
4. ¿De qué manera se relaciona el aprendizaje significativo con el **manejo de la temática** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora?

2.2 Finalidad y Objetivos de la Investigación

2.2.1 Finalidad

La presente investigación buscó establecer la relación entre las actividades vinculadas al proceso de aprendizaje y el desarrollo de capacidades mediante grupos de discusión que permitan a los estudiantes incrementar favorablemente su buen desempeño

asociado a los procesos de comprensión, expresión y actitud favorable hacia los contenidos temáticos.

Investigaciones futuras podrán considerar las técnicas apropiadas que busquen resultados óptimos en relación al rendimiento académico de los estudiantes universitarios, ya que la adecuada formación profesional de dichos estudiantes se halla en razón al nivel de desarrollo de actividades dentro de la institución universitaria.

2.2.2 Objetivo General y Específicos

2.2.2.1 Objetivo general

Determinar la relación entre el aprendizaje significativo con el nivel de participación en los grupos de discusión por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora del distrito de San Juan de Lurigancho, 2016.

2.2.2.2 Objetivos específicos

1. Establecer la relación entre el aprendizaje significativo con la **interacción con el grupo** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.
2. Establecer la relación entre el aprendizaje significativo con la **libertad en la expresión** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.
3. Establecer la relación entre el aprendizaje significativo con la **planificación del tiempo** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.
4. Establecer la relación entre el aprendizaje significativo con el **manejo de la temática** por estudiantes de la Escuela profesional

de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

2.2.3 Delimitación del Estudio

2.2.3.1. Delimitación Espacial: el presente trabajo de investigación se desarrolló en la Universidad María Auxiliadora.

2.2.3.2. Delimitación temporal: el estudio se realizó el mes de octubre del año 2016.

2.2.3.3. Delimitación social: La investigación se llevó a cabo con los estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la universidad María Auxiliadora.

2.2.3.4. Delimitación conceptual: Los conceptos vertidos en el presente estudio giran en torno al proceso de aprendizaje significativo y al nivel de participación en los grupos de discusión.

2.2.4 Justificación e Importancia del Estudio

Considerando las características en relación a la justificación, enunciadas en la obra de **Gómez, W., Gonzales, E. y Rosales, R. (2015)** puede considerarse que la Universidad María Auxiliadora, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo social por medio de la formación de profesionales de calidad y capaces de aportar al bienestar de la población, se ha planteado una serie de estrategias en aras de mejorar el proceso de formación de los estudiantes, por medio de actividades educativas consideradas por el personal docente dentro de los ambientes o espacios destinados al proceso de comunicación y desarrollo de la metodología en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, se muestra preocupación por mantener activo el constante interés por parte de los estudiantes, considerando las características de los mismos como factores primordiales para tal fin. Comprendiéndose el carácter multifactorial del cual dependen los

procesos de enseñanza y aprendizaje, se pretende enfatizar aquellos mecanismos de influencia directa frente a tales procesos y con los cuales se busca alcanzar y mantener estándares de calidad.

El presente trabajo de investigación se desarrolló para comprender la importancia de considerar y reforzar aquellos aspectos de carácter académico, de los cuales depende la formación estudiantil. Lo anterior deberá ser evidenciado por medio de la participación de profesionales egresados en toda actividad destinada a obtener mejoras en el desarrollo de la sociedad.

2.3 Hipótesis y Variables

2.3.1 Supuestos Teóricos

Se consideran los enfoques teóricos en relación a las variables aprendizaje significativo y nivel de participación en los grupos de discusión.

Acerca del aprendizaje significativo:

San Jurjo, Liliana y Vera, María (2001); en su obra refieren que teniendo en cuenta que, para posibilitar la construcción de nuevos aprendizajes y su memorización comprensiva, es indispensable que dichos aprendizajes sean significativos, es necesario crear las condiciones para que dicha significatividad sea posible. Se hace necesario que se den ciertas condiciones inherentes al objeto de estudio (organización, coherencia, claridad) y que además el nuevo aprendizaje pueda ser conectado con las estructuras cognitivas de las que ya dispone el sujeto que aprende. Pero es también indispensable que la ayuda pedagógica no solo posibilite, sino que facilite y estimule las relaciones y conexiones. Las estrategias didácticas tenderán a poyar y enriquecer los procesos de construcción de los nuevos conocimientos.

Acerca del nivel de participación en los grupos de discusión:

Araujo, Rey (2011); resalta que los procesos psicológicos superiores se originan en el plano social y después aparecen en el plano psicológico a través de un proceso de interiorización que supone una reconstrucción intrapsicológica a partir de una operación interpsicológica (Vigotsky, 1979; Leontiev, 1983). Es decir, todo proceso de aprendizaje acontece primero a nivel social, para posteriormente ser individual. En este sentido, el aula es concebida como una comunidad de práctica en la que, para potenciar el aprendizaje, se debe guiar a los alumnos creando ambientes en los que las personas que la componen interactúen y realicen actividades conjuntas.

Uriarte, Felipe (2010); se refiere a las discusiones en pequeños grupos como un intercambio mutuo, cara a cara, de ideas y opiniones, siendo recomendable que el grupo tenga entre 5 y 20 personas.

Calero, Mavilo (2010); respecto a la discusión sostiene que es una técnica de estudio que consiste en la interacción entre dos o más personas, para esclarecer un asunto. Por eso se dice que es un enfrentamiento de ideas, sobre un mismo tema, para llegar a la verdad.

2.3.2 Hipótesis Principal y Específicas

2.3.2.1 Hipótesis principal

El aprendizaje significativo se relaciona positivamente con el nivel de participación en los grupos de discusión por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora del distrito de San Juan de Lurigancho, 2016.

2.3.2.2 Hipótesis específicas

1. El aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la **interacción con el grupo** por estudiantes de la Escuela

profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

2. El aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la **libertad en la expresión** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.
3. El aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la **planificación del tiempo** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.
4. El aprendizaje significativo se relaciona positivamente con el **manejo de la temática** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

2.3.3 Variables e Indicadores

Definición operacional de variables

Aprendizaje significativo.	Incorporación de nuevos conocimientos sustantivamente.
	Integración entre conocimientos previos y nuevos.
	Actitud hacia los conocimientos.
Nivel de participación en los grupos de discusión.	Interacción con el grupo.
	Libertad en la expresión.
	Planificación del tiempo.
	Manejo de la temática.

CAPÍTULO III

MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS

3.1. Población y Muestra

Universo: El universo estuvo conformado por 380 estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad María Auxiliadora.

Población: La población estuvo conformada por 180 estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

Muestra: La muestra estuvo constituida por 120 estudiantes de los turnos mañana y noche de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora los cuales fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico por cuotas.

3.2. Diseño (s) utilizados en el estudio

Tipo de Investigación: El tipo de investigación corresponde a la investigación aplicada, porque la finalidad primordial e inmediata es la resolución de problemas respecto a transformar las condiciones del proceso didáctico y así mejorar la calidad educativa. **Carrasco, S (2013)**, explica sobre dicha característica de la investigación aplicada en su obra. El propósito de aportar al conocimiento teórico es secundario.

Nivel de investigación: El nivel de Investigación considera el carácter descriptivo, ya que se midieron y especificaron las características de las variables: proceso de aprendizaje significativo y nivel de participación en los grupos de discusión. **Bernal, C (2010)**, se refiere a este nivel de investigación en su obra.

Método: Según la relación de las variables se consideró el estudio correlacional, respecto a este estudio **Bernal, C (2010)** sostiene que consiste en medir el grado de relación de las variables.

Diseño: Se consideró el carácter no experimental debido a que no se realizó la manipulación de las variables; además, el estudio fue transeccional, puesto que la obtención de información se realizó en un momento determinado de tiempo. Dichas características se basan en la información referida por **Hernández, R. (2014)**.

3.3. Técnica (s) e instrumento (s) de Recolección de Datos

Como técnica de recolección de datos se empleó la encuesta debido a que se obtuvo información brindada por los propios estudiantes.

Como instrumento de recolección de datos se empleó el cuestionario para registrar los datos respecto a las variables e indicadores de estudio. Ambos conceptos en base a la encuesta y el cuestionario son considerados tomando como referencia los criterios de **Pino, R. (2016)**.

En relación a la variable: aprendizaje significativo, se consideró un cuestionario con 12 ítems en total, cuatro ítems por cada indicador los cuales fueron: incorporación de nuevos conocimientos sustantivamente, integración de conocimientos previos a los nuevos y actitud hacia los conocimientos. Las respuestas respecto a cada uno de los ítems fueron consideradas en base a una escala de frecuencia tipo Likert.

En relación a la variable: nivel de participación en los grupos de discusión, se consideró un cuestionario con 16 ítems en total, cuatro ítems por cada indicador los cuales fueron: interacción con el grupo, libertad en la expresión, planificación del tiempo y manejo de la temática. Las respuestas respecto a cada uno de los ítems fueron consideradas en base a una escala de frecuencia tipo Likert.

3.4. Procesamiento de Datos

Una vez finalizada la aplicación de los instrumentos, se procedió a crear una matriz de datos en el programa Excel.

Posteriormente, los datos de la matriz fueron exportados al programa estadístico SPSS versión 24 para su posterior análisis e interpretación en base a procedimientos de estadística descriptiva como inferencial.

Se desarrollaron las tablas y gráficos respecto a cada indicador con la representación de frecuencias y porcentajes mediante el empleo de la estadística descriptiva.

Se realizó la estadística inferencial para la comprobación de las hipótesis haciendo uso de la prueba no paramétrica Rho de Spearman por tratarse de variables cualitativas con un margen de error de 0.01.

CAPÍTULO IV

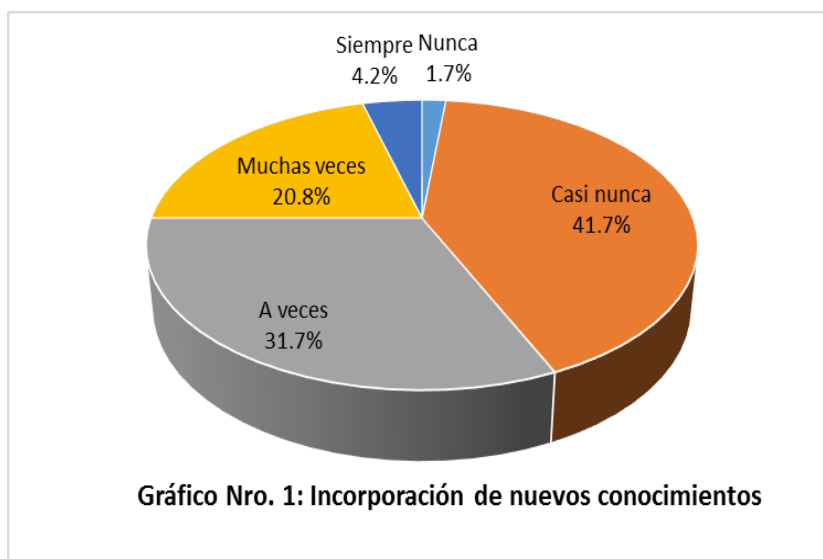
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Presentación de Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta aplicada a 120 estudiantes de la Universidad María Auxiliadora

TABLA N° 01
INCORPORACIÓN DE NUEVOS CONOCIMIENTOS

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Nunca	2	1,7
Casi nunca	50	41,7
A veces	38	31,7
Muchas veces	25	20,8
Siempre	5	4,2
Total	120	100,0



En la tabla N° 01 respecto a la incorporación de nuevos conocimientos, observamos que, de los 120 alumnos encuestados, 50 manifiestan que “casi nunca” logran incorporar nuevos conocimientos recibidos en clase, representado por el 41.7%.

Por otro lado, 38 manifiestan que “a veces” logran incorporar nuevos conocimientos recibidos en clase, representado por el 31.7%, seguido de

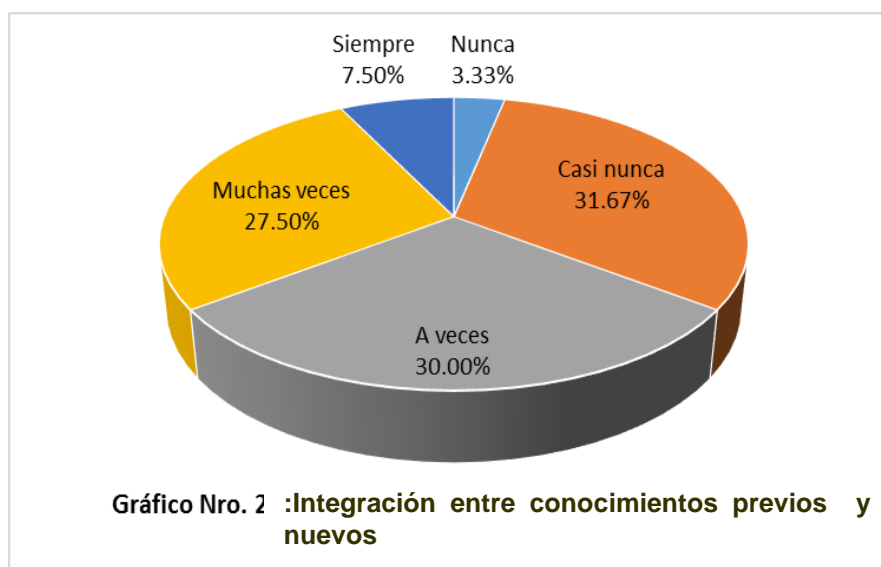
25 alumnos que manifiestan que “muchas veces” logran incorporar nuevos conocimientos recibidos en clase, representado por el 20.8%.

Solo 5 manifiestan que “siempre” logran incorporar nuevos conocimientos recibidos en clase, representado por el 4.2% y finalmente, solo 2 manifiestan que “nunca” logran incorporar nuevos conocimientos recibidos en clase, representado por el 1.7%.

En base a lo anterior se evidencia que en su mayoría los estudiantes no incorporan apropiadamente los nuevos conocimientos recibidos en clase.

TABLA N° 02
INTEGRACIÓN ENTRE CONOCIMIENTOS PREVIOS Y NUEVOS

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Nunca	4	3,3
Casi nunca	38	31,7
A veces	36	30,0
Muchas veces	33	27,5
Siempre	9	7,5
Total	120	100,0



En la tabla N° 02 respecto a la integración entre conocimientos previos y nuevos, observamos que, de los 120 alumnos encuestados, 38 manifiestan que “casi nunca” logran integrar los conocimientos previos y los nuevos recibidos en clase, representado por el 31.7%.

De otro lado, 36 manifiestan que “a veces” logran integrar los conocimientos previos y los nuevos recibidos en clase, representado por el 30.0% seguido de 33 quienes manifiestan que “muchas veces” logran integrar los conocimientos previos y los nuevos recibidos en clase, representado por el 27.5%.

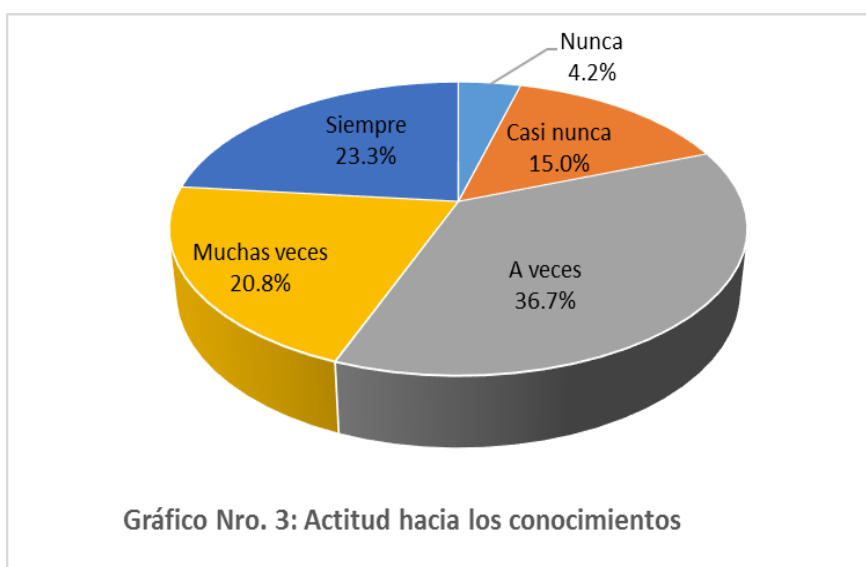
Solo 9 manifiestan que “siempre” logran integrar los conocimientos previos y los nuevos recibidos en clase, representado por el 7.5% y finalmente, 4 manifiestan que “nunca” logran integrar los conocimientos previos y los nuevos recibidos en clase, representado por el 3.3%.

Por tanto, se evidencia que en su mayoría los estudiantes no integran apropiadamente los conocimientos previos y los nuevos recibidos en clase.

TABLA N° 03

ACTITUD HACIA LOS CONOCIMIENTOS

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Nunca	5	4,2
Casi nunca	18	15,0
A veces	44	36,7
Muchas veces	25	20,8
Siempre	28	23,3
Total	120	100,0



En la tabla N° 03 respecto a la actitud hacia los conocimientos, observamos que, de los 120 alumnos encuestados, 44 manifiestan que “a veces” consideran que su actitud se dirige a recibir los conocimientos recibidos en clase, representado por el 36.7%, seguido de 28 manifiestan que “siempre” consideran que su actitud se dirige a recibir los conocimientos recibidos en clase, representado por el 23.3%.

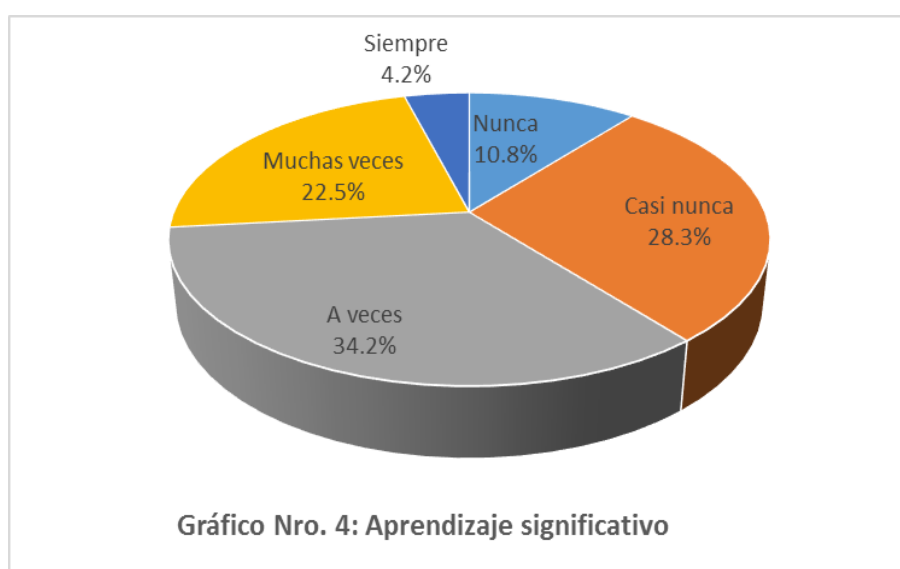
De otro lado, 25 manifiestan que “muchas veces” consideran que su actitud se dirige a recibir los conocimientos recibidos en clase, representado por el 20.8%, seguido de 18 alumnos que manifiestan que “casi nunca” consideran que su actitud se dirige a recibir los conocimientos recibidos en clase, representado por el 15.0% y finalmente solo 5 alumnos manifiestan que “nunca” consideran que su

actitud se dirige a recibir los conocimientos recibidos en clase, representado por el 4.2%.

En consecuencia, se evidencia que en su mayoría los estudiantes no consideran que su actitud se dirige a recibir los conocimientos recibidos en clase.

TABLA N° 04
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Nunca	13	10,8
Casi nunca	34	28,3
A veces	41	34,2
Muchas veces	27	22,5
Siempre	5	4,2
Total	120	100,0



En la tabla N° 04 respecto al aprendizaje significativo, observamos que, de los 120 alumnos encuestados, 41 manifiestan que “a veces” desarrollan el proceso de aprendizaje significativo, representado por el 34.2%, seguido de 34 alumnos quienes manifiestan que “casi nunca” desarrollan el proceso de aprendizaje significativo, representado por el 28.3%.

De otro lado, 27 alumnos manifiestan que “muchas veces” desarrollan el proceso de aprendizaje significativo, representado por el 22.5% y 13 alumnos manifiestan que “nunca” desarrollan el proceso de aprendizaje significativo, representado por el 10.8%.

Escasamente 5 alumnos manifiestan que “siempre” desarrollan el proceso de aprendizaje significativo, representado por el 4.2%.

Por lo tanto, podemos afirmar que en su mayoría los estudiantes no desarrollan el proceso de aprendizaje significativo.

TABLA N° 05
INTERACCIÓN CON EL GRUPO

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Nunca	4	3,3
Casi nunca	18	15,0
A veces	31	25,8
Muchas veces	46	38,3
Siempre	21	17,5
Total	120	100,0



En la tabla N° 05 respecto a la interacción con el grupo, observamos que, de los 120 alumnos encuestados, 46 manifiestan que “muchas veces” interactúan con el grupo, representado por el 38.3%.seguido de 31 alumnos que manifiestan que “a veces” interactúan con el grupo, representado por el 25.8%.

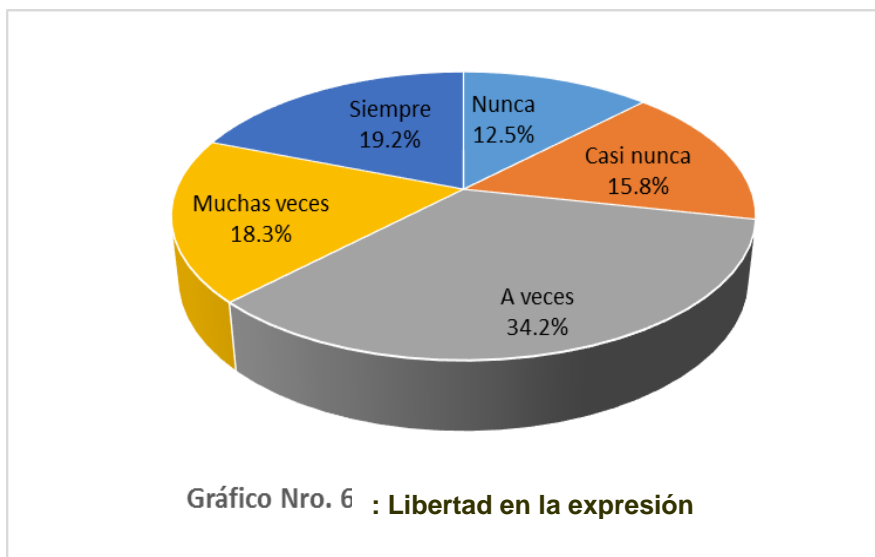
Por otra parte, 21 alumnos manifiestan que “siempre” interactúan con el grupo, representado por el 17.5%, sin embargo, 18 alumnos manifiestan que “casi nunca” interactúan con el grupo, representado por el 15.0%.

Solo 4 alumnos manifiestan que “nunca” interactúan con el grupo, representado por el 3.3%.

En base a lo anterior se evidencia que en su mayoría los estudiantes tienden a interactuar con los integrantes del grupo durante las actividades en clase.

TABLA N° 06
LIBERTAD EN LA EXPRESIÓN

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Nunca	15	12,5
Casi nunca	19	15,8
A veces	41	34,2
Muchas veces	22	18,3
Siempre	23	19,2
Total	120	100,0



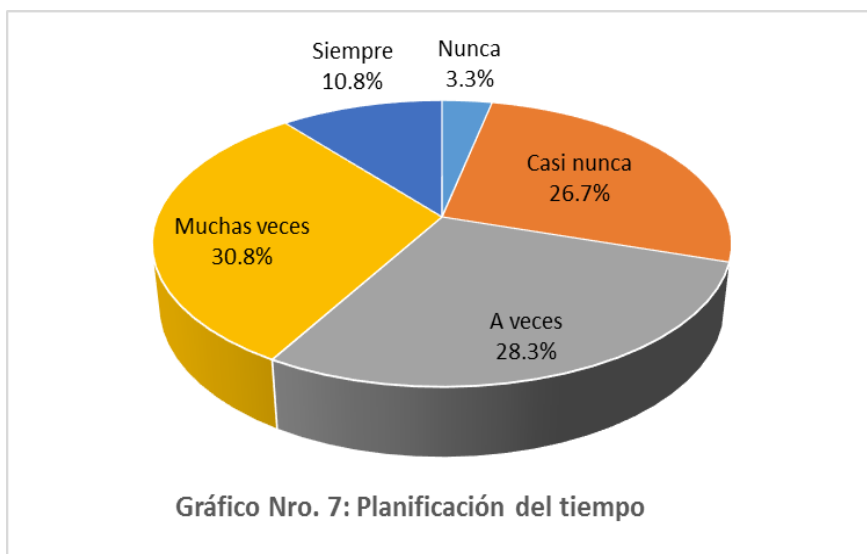
En la tabla N° 06 respecto a la libertad en la expresión, observamos que, de los 120 alumnos encuestados, 41 manifiestan que “a veces” se expresan con libertad, representado por el 34.2% mientras que 23 alumnos manifiestan que “siempre” se expresan con libertad, representado por el 19.2%. sumado a 22 alumnos que expresan que “muchas veces” se expresan con libertad, representado por el 18.3%.

Por otro lado, 19 manifiestan que “casi nunca” se expresan con libertad, representado por el 15.8% sumado a 15 alumnos que manifiestan que “nunca” se expresan con libertad, representado por el 12.5%.

En base a lo anterior se evidencia que en su mayoría los estudiantes no suelen expresarse con libertad dentro del grupo durante las clases.

TABLA N° 07
PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Nunca	4	3,3
Casi nunca	32	26,7
A veces	34	28,3
Muchas veces	37	30,8
Siempre	13	10,8
Total	120	100,0



En la tabla N° 07 respecto a la planificación del tiempo, observamos que, de los 120 alumnos encuestados, 37 manifiestan que “muchas veces” planifican el tiempo, representado por el 30.8% seguido de 34 alumnos que manifiestan que “a veces” planifican el tiempo, representado por el 28.3%.

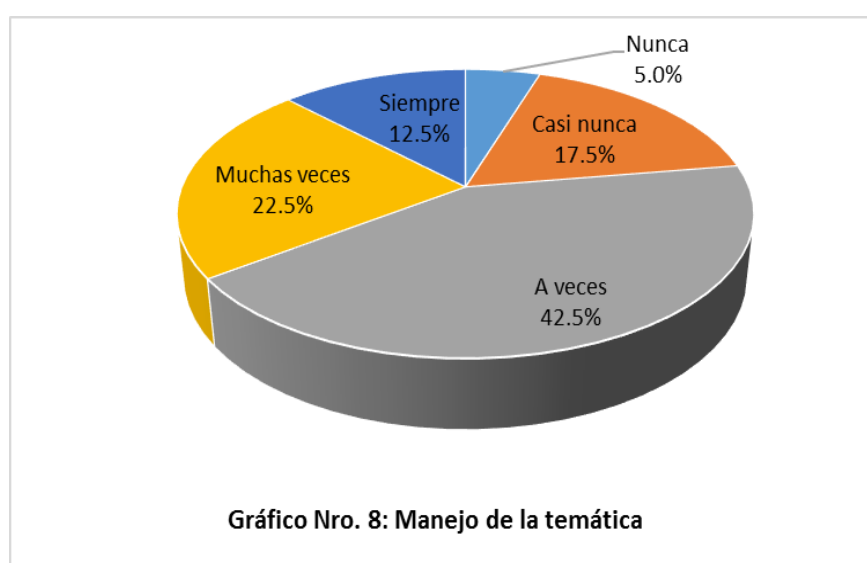
Un número considerable de 32 alumnos manifiestan que “casi nunca” planifican el tiempo, representado por el 26.7% mientras que 13 manifiestan que “siempre” planifican el tiempo, representado por el 10.8%.

Solo 4 manifiestan que “nunca” planifican el tiempo, representado por el 3.3%.

En base a lo anterior se evidencia que en su mayoría los estudiantes no planifican apropiadamente el tiempo durante las actividades en el grupo.

TABLA N° 08
MANEJO DE LA TEMÁTICA

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Nunca	6	5,0
Casi nunca	21	17,5
A veces	51	42,5
Muchas veces	27	22,5
Siempre	15	12,5
Total	120	100,0



En la tabla N° 08 respecto al manejo de la temática, observamos que, de los 120 alumnos encuestados, 51 manifiestan que “a veces” maneja la temática, representado por el 42.5%.

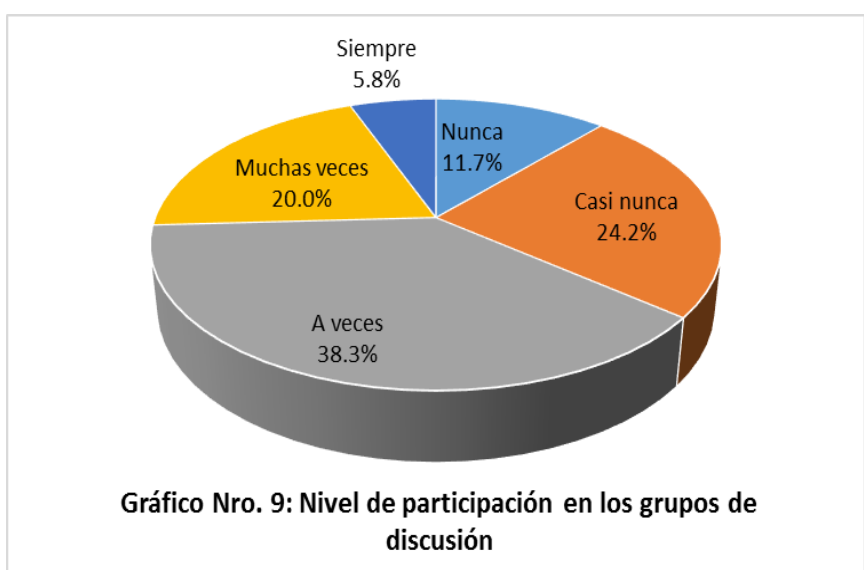
Un grupo de 27 alumnos manifiestan que “muchas veces” maneja la temática, representado por el 22.5% seguido de 21 alumnos que manifiestan que “casi nunca” maneja la temática, representado por el 17.5%.

Solo 15 de ellos manifiestan que “siempre” maneja la temática, representado por el 12.5% y finalmente 6 manifiestan que “nunca” maneja la temática, representado por el 5.0%.

Podemos afirmar que, en su mayoría los estudiantes no manejan la temática apropiadamente durante las actividades en el grupo.

TABLA N° 09
NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Nunca	14	11,7
Casi nunca	29	24,2
A veces	46	38,3
Muchas veces	24	20,0
Siempre	7	5,8
Total	120	100,0



En la tabla N° 09 respecto al nivel de participación en los grupos de discusión, observamos que, de los 120 alumnos encuestados, 46 manifiestan que “a veces” participa en grupos, representado por el 38.3%.

Por otro lado, 29 manifiestan que “casi nunca” participan en grupos durante las clases, representado por el 24.2% seguido de 24 alumnos que manifiestan que “muchas veces” participan en grupos, representado por el 20.0%.

Solo 14 alumnos manifiestan que “nunca” participan en clases por trabajos en grupo representado por el 11.7%.

Lamentablemente solo 7 manifiestan que “siempre” participan en grupos durante las clases para desarrollar trabajos, representado por el 5.8%.

En base a lo anterior se evidencia que en su mayoría los estudiantes muestran un nivel de participación regular durante las actividades de discusión en grupo.

4.2. Contrastación de Hipótesis

Formulación de la hipótesis general

El aprendizaje significativo se relaciona positivamente con el nivel de participación en los grupos de discusión por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora del distrito de San Juan de Lurigancho, 2016.

Formulación de la hipótesis nula

El aprendizaje significativo **no** se relaciona positivamente con el nivel de participación en los grupos de discusión por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora del distrito de San Juan de Lurigancho, 2016.

TABLA N° 10
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN
LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

		Aprendizaje significativo	Nivel de participación en los grupos de discusión
Aprendizaje significativo	Rho de Spearman	1	,698**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	120	120
Nivel de participación en los grupos de discusión	Rho de Spearman	,698**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	120	120

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Toma de decisión:

Dado que el resultado de la prueba no paramétrica Rho de Spearman utilizada para variables cualitativas es **0.698** con un margen de error de 0.01, queda comprobada la hipótesis general que afirma que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con el nivel de participación en los grupos de discusión por los estudiantes.

Además, este resultado es corroborado por la prueba de significación bilateral cuya cifra es 0.000 menor a la probabilidad de 0.01.

Formulación de la hipótesis específica 1

El aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la **interacción con el grupo** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

Formulación de la hipótesis nula 1

El aprendizaje significativo **no** se relaciona positivamente con la **interacción con el grupo** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

TABLA N° 11
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO E INTERACCIÓN CON EL GRUPO

		Aprendizaje significativo	Interacción con el grupo
Aprendizaje significativo	Rho de Spearman	1	,520**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	120	120
Interacción con el grupo	Rho de Spearman	,520**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	120	120

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Toma de decisión:

Dado que el resultado de la prueba no paramétrica Rho de Spearman utilizada para variables cualitativas es **0.520** con un margen de error de 0.01 queda comprobada la hipótesis específica 1 que afirma que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la interacción con el grupo de los estudiantes.

Además, este resultado es corroborado por la prueba de significación bilateral cuya cifra es 0.000 menor a la probabilidad de 0.01.

Formulación de la hipótesis específica 2

El aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la **libertad en la expresión** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

Formulación de la hipótesis nula 2

El aprendizaje significativo **no** se relaciona positivamente con la **libertad en la expresión** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

TABLA N° 12
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LIBERTAD EN LA EXPRESIÓN

		Aprendizaje significativo	libertad en la expresión
Aprendizaje significativo	Rho de Spearman	1	,480**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	120	120
libertad en la expresión	Rho de Spearman	,480**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	120	120

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Toma de decisión:

Dado que el resultado de la prueba no paramétrica Rho de Spearman utilizada para variables cualitativas es **0.480** con un margen de error de 0.01 queda comprobada la hipótesis específica 2 que afirma que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la libertad de expresión de los estudiantes.

Además, este resultado es corroborado por la prueba de significación bilateral cuya cifra es 0.000 menor a la probabilidad de 0.01.

Formulación de la hipótesis específica 3

El aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la **planificación del tiempo** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

Formulación de la hipótesis nula 3

El aprendizaje significativo **no** se relaciona positivamente con la **planificación del tiempo** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

TABLA N° 13
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO

		Aprendizaje significativo	Planificación del tiempo
Aprendizaje significativo	Rho de Spearman	1	,654**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	120	120
Planificación del tiempo	Rho de Spearman	,654**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	120	120

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Toma de decisión:

Dado que el resultado de la prueba no paramétrica Rho de Spearman utilizada para variables cualitativas es **0.654** con un margen de error de 0.01 queda comprobada la hipótesis específica 3 que afirma que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la planificación del tiempo de los estudiantes.

Además, este resultado es corroborado por la prueba de significación bilateral cuya cifra es 0.000 menor a la probabilidad de 0.01.

Formulación de la hipótesis específica 4

El aprendizaje significativo se relaciona positivamente con el **manejo de la temática** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

Formulación de la hipótesis nula 4

El aprendizaje significativo **no** se relaciona positivamente con el **manejo de la temática** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

TABLA N° 14
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y MANEJO DE LA TEMÁTICA

		Aprendizaje significativo	Manejo de la temática
Aprendizaje significativo	Rho de Spearman	1	,549**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	120	120
Manejo de la temática	Rho de Spearman	,549**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	120	120

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Toma de decisión:

Dado que el resultado de la prueba no paramétrica Rho de Spearman utilizada para variables cualitativas es **0.549** con un margen de error de 0.01 queda comprobada la hipótesis específica 4 que afirma que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con manejo de la temática de los estudiantes.

Además, este resultado es corroborado por la prueba de significación bilateral cuya cifra es 0.000 menor a la probabilidad de 0.01.

4.3. Discusión de Resultados

De los resultados obtenidos se puede afirmar que en cuanto al Aprendizaje Significativo, el mayor porcentaje de alumnos se sitúa en la categoría “a veces” con 41 alumnos y 34.2% seguido de “casi nunca” y “nunca” representado por un 28.3%, 34 alumnos y un 10.8%, 13 alumnos respectivamente, y en las categorías favorables de “muchas veces” y “siempre” encontramos que 22.5%, 27 alumnos y el 4.2% solo 5 alumnos, por lo que se afirma que el aprendizaje significativo no ha alcanzado los niveles apropiados. (**Tabla N° 4**)

En lo que respecta al nivel de participación de los grupos de discusión se llegó a obtener nuevamente que la mayor cantidad de alumnos se ubica en la categoría de “a veces” el 38.3% representado por 46 alumnos llegan a este nivel de participación en los grupos de discusión, seguido por las categorías “casi nunca” y “nunca” con el 24.2%, 29 alumnos y 11.7%, 14 alumnos respectivamente y finalmente en las categorías favorables de “muchas veces” y “siempre” se ubicarían el 20%, 24 alumnos y el 5.8%, 7 alumnos respectivamente. Se afirma así, que no se han alcanzado niveles favorables apropiados. (**Tabla N° 9**)

En lo concerniente a las **hipótesis específicas** todas fueron comprobadas estadísticamente.

La hipótesis específica 1 que afirma que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la **interacción con el grupo** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora concuerda con los hallazgos de Venegas Mejía, Valia Luz (2006); quien en la tesis titulada: **Efectos del trabajo grupal en el aprendizaje del área de comunicación en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega**, tuvo como objetivo principal establecer si los efectos del trabajo grupal influyen en el logro del aprendizaje de los alumnos en el área de comunicación del I ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega y como fruto de la contrastación de hipótesis

estableció que los efectos del trabajo grupal influyen favorablemente en el logro del aprendizaje que reciben los alumnos en el área de comunicación; en razón que mejoran la enseñanza y la formación profesional del futuro docente.

La hipótesis específica 2 que afirma que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la **libertad en la expresión** de los estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora discrepa con Gamarra Ramos, Ana Cecilia (2015); quien en la tesis titulada: **Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del área de comunicación en las unidades de aprendizaje del nivel secundario**, tuvo como objetivo general analizar si las actividades de aprendizaje previstas en las unidades de aprendizaje conducen al desarrollo de las competencias comunicativas y cuyas conclusiones fueron que las actividades de aprendizaje explicitadas en las unidades de aprendizaje no permiten el desarrollo de las competencias comunicativas, a pesar de que los docentes presentan diversas actividades de aprendizaje para cada competencia comunicativa, estas no tienen un adecuado equilibrio; ya que, en algunas competencias se inciden en desarrollar determinadas capacidades y para ello se valen de diversas actividades de aprendizaje y por otro lado, se explicitan insuficientes o ninguna actividad de aprendizaje, dejando de lado el desarrollo de las otras capacidades que involucra la competencia.

La hipótesis específica 3 que afirma que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la **planificación del tiempo** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora concuerda con los estudios de Venegas Mejia, Valia Luz (2006) y Correa Rueda, Luisa Fernanda (2007).

La hipótesis específica 4 que afirma que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con **el manejo de la temática** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora concuerda con Zavaleta Merino, Manuel Andrés (2006); en la tesis titulada: **Dinámica de grupos y rendimiento académico en los alumnos de las asignaturas de Neonatología, Biocitomorfolología y Medicina Folklorica de la Escuela de Obstetricia de la Universidad César Vallejo de Trujillo** quien comprobó una diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento a favor del método activo señalado, al compararlo con el método tradicional que fue el grupo de control. Concluyendo que, la técnica de pequeño grupo experimentada, mejoró significativamente el rendimiento académico.

Finalmente, **la hipótesis general** que afirma que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente el nivel de participación en los grupos de discusión por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora concuerda con Carhuaricra Meza, Julio César (2007); en la tesis titulada: **Trabajo en equipo y desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente, Universidad Daniel Alcides Carrión de Cerro de Pasco – Perú**, quien tuvo como conclusión de la investigación que el trabajo en equipo expresado en la valoración de sus integrantes influye favorablemente en el desarrollo del pensamiento crítico, principalmente en el nivel inferencial.

También concuerda con Correa Rueda, Luisa Fernanda (2007); quien en la tesis titulada: **El trabajo en equipo como una estrategia didáctica posibilitadora de la enseñanza aprendizaje en el aula de clase en el área de ciencias sociales**, tuvo como objetivo principal determinar como el trabajo en equipo puede ser una estrategia didáctica que promueve la toma de decisiones y la construcción de conocimiento en el área de ciencias sociales. El contexto de la investigación fue la Institución Educativa Ciro Mendía con 37 estudiantes del grado séptimo

con edades entre los 12 y 15 años, quienes para la aplicación de esta estrategia participaron en una serie de actividades que comprometían el trabajo solidario entre ellos y donde el docente actúa como el dirigente del proceso acudiendo a la observación como mecanismo de recolección principal. Concluyendo que el trabajo en grupo permite adoptar decisiones, llegar a conclusiones más ricas que aquellas que son producto del pensamiento individual, además aumenta la calidad de las decisiones de dirección mediante la experiencia e inteligencia colectiva y disminuye la incertidumbre y el riesgo a equivocarse en esta toma de decisiones. El grupo permite también la creación de hábitos, valores, creencias y el perfeccionamiento de las habilidades que permiten lograr cambios en la conducta y dinámica del grupo, en las relaciones personales, permite intercambiar conocimientos y reflexionar sobre su trabajo a las personas que lo integran.

También coincide con los estudios de Cervantes Gómez Foster, Guisella (2013); quien en la tesis titulada: **El aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos**, concluyó que, existe relación significativa y directa entre el aprendizaje significativo y las capacidades comunicativas de textos narrativos. Existe relación significativa y directa entre el aprendizaje significativo y las capacidades de comprensión comunicativa de textos narrativos. Existe relación significativa y directa entre el aprendizaje significativo y las capacidades de pensamiento crítico comunicativo de textos narrativos.

Finalmente, concuerda con Lara Grados, Carlos Enrique y Prutsky kalinkausky, Jorge (2016); quien en la tesis titulada: **Desarrollo de habilidades sociales, trabajo en equipo y nivel de aprendizaje colaborativo en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega**, determinaron que, a mayor desarrollo de las habilidades sociales y el trabajo en equipo, mayor será su influencia en el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

1. Queda demostrado mediante el estudio que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con el nivel de participación en los grupos de discusión por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.
2. Se ha podido comprobar que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la **interacción con el grupo** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.
3. Ha quedado demostrado que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la **libertad en la expresión** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.
4. También se ha probado que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con la **planificación del tiempo** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.
5. Finalmente, se ha comprobado que el aprendizaje significativo se relaciona positivamente con el **manejo de la temática** por estudiantes de la Escuela profesional de Administración de negocios internacionales de la Universidad María Auxiliadora.

5.2 Recomendaciones

1. Reconocer las características generales de los estudiantes con la finalidad de considerar las estrategias más efectivas en el proceso de enseñanza que permitan el cumplimiento de objetivos en razón al aprendizaje de los alumnos.
2. Identificar los factores asociados a los procesos de aprendizaje significativo y discusión grupal en el aula para establecer comparaciones con los indicadores que teóricamente se consideran en base a dichos procesos.
3. Capacitar a los docentes en relación al empleo constante de actividades que impliquen discusión en grupos y en relación a la evaluación del aprendizaje tomando como referencia los indicadores del aprendizaje significativo.
4. Desarrollar más estudios con énfasis en la dinámica grupal y principalmente en base a la participación en grupos de discusión y su relación con el proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alonso, M. (2010). ***Variables del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias básicas***. (1ª Ed.). Disponible en <http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/VARIABLES%20DEL%20APRENDIZAJE%20SIGNIFICATIVO%20PARA%20EL%20DESARROLLO%20DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS.pdf>
2. Araujo, R. (2013). ***Teorías contemporáneas del aprendizaje***. (1ª Ed.). Lima: EDIMAG.
3. Aróstegui, J. (2006). ***La participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje***. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n2-arostegui-plaza.pdf>
4. Ballester, A. (2002). ***El aprendizaje significativo en la práctica***. (1ª Ed.). Disponible en http://www.aprendizajesignificativo.es/practicas/canarias07/libros%20digitales/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf
5. Bernal, C. (2010). ***Metodología de la Investigación***. (3ª ed.). México DF: Prentice Hall.
6. Blakemore, S., y Frith, U. (2016). ***Cómo aprende el cerebro***. (1ª ed.). Barcelona: Ariel.
7. Calero, M. (2010). ***Técnicas de Estudio e Investigación***. (1ª ed.). Lima: San Marcos.
8. Cañas, J. (2010). ***Dinámica de grupos en la educación secundaria***. Disponible en <http://www.publicatuslibros.com/bibliotec/libro/dinamica-de-grupos-en-la-educacion-secundaria/>
9. Cañas, J. (2010). ***El proceso comunicativo dentro del aula***. Disponible en <http://www.publicatuslibros.com/bibliotec/libro/el-proceso-comunicativo-dentro-del-aula/>
10. Carhuaricra, J. (2007). ***Trabajo en equipo y desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente, Universidad Daniel Alcides Carrión de Cerro de Pasco – Perú***. Tesis de maestría. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
11. Carrasco, S. (2013). ***Metodología de la investigación científica***. (2ª ed.). Lima: San Marcos.

12. Cervantes, G. (2013). ***El aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos***. Tesis de maestría. Universidad de San Martín de Porres.
13. Correa, L. (2007). ***El trabajo en equipo como una estrategia didáctica posibilitadora de la enseñanza aprendizaje en el aula de clase en el área de ciencias sociales***. Tesis de licenciatura. Universidad de Antioquia.
14. Cuevas, R. (2015). ***Psicología educativa***. (1ª ed.). Lima: San Marcos.
15. De la Cruz, M., y Mamani, O. (2015). ***Las actividades de aprendizaje en el diseño de los proyectos formativos del área de comunicación de una institución educativa del nivel secundario de la ciudad de Pasco***. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú.
16. Delgado, K. (2015). ***Aprendizaje y evaluación***. (2ª ed.). Lima: San Marcos.
17. Delgado, K. (2014). ***Dinámica de grupos***. (1ª ed.). Lima: San Marcos.
18. Elías, R. (2006). ***Principales métodos y técnicas educativas***. (1ª ed.). Lima: San Marcos.
19. Eyssautier de la Mora, M. (2006). ***Metodología de la Investigación. Desarrollo de la Inteligencia***. (5ª ed.). México D.F.: Thomson.
20. Gamarra, A. (2015). ***Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del área de comunicación en las unidades de aprendizaje del nivel secundario***. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú.
21. Garnett, S. (2009). ***Como usar el cerebro en las aulas***. Madrid: Nancea.
22. Gómez, W., Gonzales, E. y Rosales, R. (2015). ***Metodología de la investigación***. (1ª ed.). Lima: Universidad María Auxiliadora.
23. Gonzales, M. (2015). ***Eficacia del uso de herramientas informáticas básicas en el aprendizaje significativo de estudiantes del programa de estudios básicos de la Universidad Ricardo Palma en el año 2014***. Tesis de maestría. Universidad de San Martín de Porres.

24. Hernández, R. (2014). **Metodología de la investigación**. (6ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
25. Huerta, M. (2002). **Enseñar a aprender significativamente**. (1ª ed.). Lima: San Marcos.
26. Lara, C. y Prutsky, J. (2016). **Desarrollo de habilidades sociales, trabajo en equipo y nivel de aprendizaje colaborativo en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega**. Tesis de maestría. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
27. Llanos, J. (2012). **La Enseñanza Universitaria, los Recursos Didácticos y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la E.A.P de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos**. Tesis de maestría. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
28. Maldonado, R. (2012). **Percepción del desempeño docente en relación con el Aprendizaje de los estudiantes**. Tesis de maestría. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
29. Oriol, A. (2000). **Aprender a enseñar**. (5ª ed.). Barcelona: Gestión 2000 S.A.
30. Palomino, J., Dávila, J., Vilca, J., Pacahuala, E. y Olivos, Z. (2010). **Teorías de las dificultades en el aprendizaje**. (1ª ed.). Lima: San Marcos.
31. Pino, R. (2016). **Metodología de la investigación**. (1ª ed.). Lima: San Marcos.
32. Ramos, A. (2013). **Cultura pedagógica: su filosofía, epistemología y psicología**. (1ª ed.). Lima: EDITORES CORPORACIÓN BRANDING.
33. Ruiz, D. (2012). **La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza secundaria**. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
34. Sanchez, D. (2011). **Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega**. Tesis de maestría. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

35. Sanjurjo, L., y Vera, M. (2001). ***Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior.*** (5ª ed.). Santa Fe: Homo Sapiens ediciones.
36. Uriarte, F. (2010). ***¿Cómo enseñar?*** (1ª ed.). Lima: San Marcos.
37. Valderrama, S. (2010). ***Metodología del trabajo universitario.*** Lima: San Marcos.
38. Venegas, V. (2006). ***Efectos del trabajo grupal en el aprendizaje del área de comunicación en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.*** Tesis de maestría. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
39. Zabalza, M. (2011). ***Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual.*** Disponible en <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p387/22209>
40. Zavaleta, M. (2006). ***Dinámica de grupo y rendimiento académico en los alumnos de las asignaturas de Neonatología, Biocitomorfolología y Medicina Folklórica de la Escuela de Obstetricia de la Universidad César Vallejo de Trujillo.*** Tesis de maestría. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

ANEXOS

Instrumentos de recolección de datos y fichas de validación.

CUESTIONARIO 1

VARIABLE: Aprendizaje significativo

Edad: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

1. Lea atentamente cada una de las preguntas.
2. Señale con una equis (X) el cuadro correspondiente según su opinión de acuerdo a lo siguiente:
 - a. Nunca = 1
 - b. Casi nunca = 2
 - c. A veces = 3
 - d. Muchas veces = 4
 - e. Siempre = 5
3. Haga lo posible por responder con mucha sinceridad.

N°	Incorporación de nuevos conocimientos sustantivamente	Nunca 1	Casi nunca 2	A veces 3	Muchas veces 4	Siempre 5
1	Tomo en cuenta los nuevos conocimientos durante la clase.					
2	Respondo preguntas sobre los nuevos conocimientos.					
3	Empleo estrategias para registrar los nuevos conocimientos.					
4	Realizo actividades grupales para conversar sobre los nuevos conocimientos.					
	Integración entre conocimientos previos y nuevos					
5	Tomo en cuenta la relación entre los conocimientos previos y nuevos.					
6	Respondo preguntas que relacionen los conocimientos previos y nuevos.					
7	Empleo estrategias para relacionar los conocimientos previos y nuevos.					
8	Realizo trabajos grupales que buscan relacionar los conocimientos previos y nuevos.					
	Actitud hacia los conocimientos					
9	Me siento interesado por aprender acerca de los temas desarrollados.					
10	Considero importante el contenido de los temas desarrollados.					
11	Me siento interesado por realizar trabajos grupales acerca de los temas desarrollados.					
12	Considero importante realizar trabajos grupales acerca de los temas desarrollados.					

CUESTIONARIO 2

VARIABLE: Nivel de participación en los grupos de discusión

Edad: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

1. Lea atentamente cada una de las preguntas.
2. Señale con una equis (X) el cuadro correspondiente según su opinión de acuerdo a lo siguiente:
 - a. Nunca = 1
 - b. Casi nunca = 2
 - c. A veces = 3
 - d. Muchas veces = 4
 - e. Siempre = 5
3. Haga lo posible por responder con mucha sinceridad.

Nº	Interacción con el grupo	Nunca 1	Casi nunca 2	A veces 3	Muchas veces 4	Siempre 5
1	Prefiero actividades de discusión grupal en vez de actividades individuales.					
2	Participo de forma voluntaria en grupos de discusión.					
3	Identifico las características de los miembros del grupo.					
4	Me comunico fácilmente con los miembros del grupo.					
	Libertad en la expresión					
5	Opino de manera voluntaria.					
6	Fundamento mis opiniones cuando es requerido.					
7	Aporto soluciones ante situaciones problemáticas.					
8	Mis aportes son tomados en cuenta por el grupo.					
	Planificación del tiempo					
9	Identifico el tiempo disponible para la participación de todos los miembros del grupo.					
10	Identifico el tiempo disponible para mi participación en el grupo de discusión.					
11	Termino a tiempo mis actividades en el grupo de discusión.					
12	Al finalizar la discusión tengo tiempo extra para realizar otras actividades.					
	Manejo de la temática					
13	Identifico con facilidad los contenidos importantes de los temas discutidos.					
14	Considero si tengo el conocimiento necesario antes de responder Interrogantes.					
15	Respondo fácilmente Interrogantes sobre los temas discutidos.					
16	Identifico respuestas equivocadas mencionadas por otros miembros del grupo.					

ANEXO 2
VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Después de revisado el instrumento, es valiosa su opinión acerca de lo siguiente:

	Menos de	50	60	70	80	90	100
1. ¿En qué porcentaje estima Usted que con esta prueba se logrará el objetivo propuesto?		()	()	()	()	(X)	()
2. ¿En qué porcentaje considera que las preguntas están referidas a los conceptos del tema?		()	()	()	()	(X)	()
3. ¿Qué porcentaje de las interrogantes planteadas son suficientes para lograr los objetivos?		()	()	()	()	(X)	()
4. En qué porcentaje, las preguntas de la prueba son de fácil comprensión?		()	()	()	()	(X)	()
5. ¿Qué porcentaje de preguntas siguen secuencia lógica?		()	()	()	()	(X)	()
6. ¿En qué porcentaje valora Usted que con esta prueba se obtendrán datos similares en otras muestras?		()	()	()	()	(X)	()

SUGERENCIAS

1. ¿Qué preguntas considera Usted deberían agregarse?

.....
.....

2. ¿Qué preguntas estima podrían eliminarse?

.....
.....

3. ¿Qué preguntas considera deberán reformularse o precisarse mejor?

.....
.....

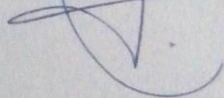
Fecha:

06-10-16

Validado por:

Wálfredo Huerto Bernal

Firma:



ANEXO 2
VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Después de revisado el instrumento, es valiosa su opinión acerca de lo siguiente:

Menos de	50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
1. ¿En qué porcentaje estima Usted que con esta prueba se logrará el objetivo propuesto?	() () () () (X) ()
2. ¿En qué porcentaje considera que las preguntas están referidas a los conceptos del tema?	() () () () (X) ()
3. ¿Qué porcentaje de las interrogantes planteadas son suficientes para lograr los objetivos?	() () () () (X) ()
4. En qué porcentaje, las preguntas de la prueba son de fácil comprensión?	() () () () (X) ()
5. ¿Qué porcentaje de preguntas siguen secuencia lógica?	() () () () (X) ()
6. ¿En qué porcentaje valora Usted que con esta prueba se obtendrán datos similares en otras muestras?	() () () () (X) ()

SUGERENCIAS

1. ¿Qué preguntas considera Usted deberían agregarse?

.....
.....

2. ¿Qué preguntas estima podrían eliminarse?

.....
.....

3. ¿Qué preguntas considera deberán reformularse o precisarse mejor?

.....
.....

Fecha: 06/10/16

Validado por: Dra. L. A. Espinoza S. et al.

Firma: *[Firma manuscrita]*

ANEXO 2
VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Después de revisado el instrumento, es valiosa su opinión acerca de lo siguiente:

- | | Menos de | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 |
|--|----------|-----|-----|-----|-----|-------------------------------------|-----|
| 1. ¿En qué porcentaje estima Usted que con esta prueba se logrará el objetivo propuesto? | | () | () | () | () | <input checked="" type="checkbox"/> | () |
| 2. ¿En qué porcentaje considera que las preguntas están referidas a los conceptos del tema? | | () | () | () | () | <input checked="" type="checkbox"/> | () |
| 3. ¿Qué porcentaje de las interrogantes planteadas son suficientes para lograr los objetivos? | | () | () | () | () | <input checked="" type="checkbox"/> | () |
| 4. En qué porcentaje, las preguntas de la prueba son de fácil comprensión? | | () | () | () | () | <input checked="" type="checkbox"/> | () |
| 5. ¿Qué porcentaje de preguntas siguen secuencia lógica? | | () | () | () | () | <input checked="" type="checkbox"/> | () |
| 6. ¿En qué porcentaje valora Usted que con esta prueba se obtendrán datos similares en otras muestras? | | () | () | () | () | <input checked="" type="checkbox"/> | () |

SUGERENCIAS

1. ¿Qué preguntas considera Usted deberían agregarse?

.....
.....

2. ¿Qué preguntas estima podrían eliminarse?

.....
.....

3. ¿Qué preguntas considera deberán reformularse o precisarse mejor?

.....
.....

Fecha: 06/10/16
Validado por: Rosa Cruzina Puente Saldana
Firma: 