

## Estrategias de enseñanza-aprendizaje y construcción de aprendizajes significativos en la Docencia Universitaria

**Braulio Absalón Madrid Celi**<sup>1</sup>

[bmadrid@utmachala.edu.ec](mailto:bmadrid@utmachala.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-8494-1304>

Universidad Técnica de Machala

Machala - Ecuador

**Edith Marlene Rogel Gutiérrez**

[erogel@utmachala.edu.ec](mailto:erogel@utmachala.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-3756-3061>

Universidad Técnica de Machala

Machala - Ecuador

**Alex Rodrigo Flores Acosta**

[aflores@utmachala.edu.ec](mailto:aflores@utmachala.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0009-2123-3341>

Universidad Técnica de Machala

Machala - Ecuador

**Julio César Loján Alvarado**

[jlojan@utmachala.edu.ec](mailto:jlojan@utmachala.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-5806-1928>

Universidad Técnica de Machala

Machala – Ecuador

**Fernanda Tusa Jumbo**

[ftusa@utmachala.edu.ec](mailto:ftusa@utmachala.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-1570-9579>

Universidad Técnica de Machala

Machala - Ecuador

**Washington Omar Espinoza Ramón**

[wespinoza@utmachala.edu.ec](mailto:wespinoza@utmachala.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-4151-2347>

Universidad Técnica de Machala

Machala - Ecuador

### RESUMEN

La presente investigación académica es de naturaleza explicativa, exploratoria y propositiva en torno al tema de los aprendizajes significativos, un paradigma que ha cobrado vigencia en los últimos años en la Educación Superior ecuatoriana y que merece un especial foco de interés dentro del debate educativo del siglo XXI. Para el abordaje del objeto de estudio se ha procedido a una revisión bibliográfica tomando como corpus teórico fuentes de libros, revistas y artículos científicos e indexados en referencia a autores con experticia acerca de la temática de los aprendizajes significativos, en comparación con los antecedentes históricos que el conductismo aportó a las ciencias de la educación. Asimismo, se ha empleado la entrevista a profundidad a 29 docentes de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala (UTMACH), institución educativa pública de nivel superior ubicada al sur del Ecuador, en la provincia de El Oro. Como resultado se expone el análisis de las entrevistas tabuladas en gráficos estadísticos y su correspondiente discusión de datos. Ello se realiza con el fin de conocer los métodos de enseñanza-aprendizaje que se dan en las aulas universitarias de la UTMACH. Finalmente, la conclusión enfatiza los beneficios pedagógicos de los aprendizajes significativos dentro del paradigma emergente y transformador de la educación centrada en el aprendizaje.

**Palabras claves:** TICs, docencia universitaria, educación superior, enseñanza.

---

<sup>1</sup> Autor Principal

# **Teaching-learning strategies and construction of significant learning in University Teaching.**

## **ABSTRACT**

This academic research is explanatory, exploratory and purposeful about the subject of meaningful learning, a paradigm that has gained currency in recent years in the Ecuadorian Higher Education and deserves a special focus of interest within the twenty-first century educational debate. To approach the object of study this paper does a literature review taking as theoretical corpus sources of books, magazines and scientific and indexed referring to authors with expertise articles on the subject of significant learning, compared with the historical background that behaviourism tendency contributed to education science. Also this paper applies depth interviews with 29 teachers of the Academic Unit of Social Sciences at the Technical University of Machala (UTMACH), a public educational institution of higher level in Ecuador south, El Oro province. As a result, this article presents the interviews analysis at Statistical graphics, with the corresponding data discussion, in order to know the teaching and learning methods that occur in university classrooms. Finally, the conclusion emphasizes the pedagogical benefits of significant learning within the emerging and transformative educational paradigm focused on learning.

***Keywords:*** *ICTs, university teaching, higher education, teaching.*

*Artículo recibido 10 julio 2023*

*Aceptado para publicación: 10 agosto 2023*

## INTRODUCCIÓN

Cuando se elaboró el presente proyecto de investigación el objetivo se definió así:

Analizar el discurso interactivo de docentes y estudiantes, de modo que permita explicar los procedimientos que los maestros recurren para la elaboración de los aprendizajes significativos.

En base a este propósito se plantearon las siguientes hipótesis:

En el discurso interactivo (docentes-estudiantes) desarrollado sistemáticamente en las aulas universitarias, con miras a la construcción del conocimiento, no es apreciable una activa participación del estudiante, reduciéndose ostensiblemente la generación de aprendizajes significativos.

En el desarrollo de los aprendizajes, la recurrencia de habilidades y destrezas cognitivas por parte de los docentes, es muy limitada, predominando los procedimientos basados en la exposición. En la esencia del objetivo y las hipótesis están los procedimientos o estrategias que utilizan los maestros para elaborar aprendizajes significativos. Por ello, este trabajo de investigación analizará las estrategias ya sistematizadas por docentes universitarios y su vinculación con la posibilidad de generar aprendizajes significativos en el aula.

Pero, ¿qué es aprender significativamente? Cuando las personas entran en contacto con el mundo exterior, se forman las representaciones mentales de los objetos percibidos, pero no de todos los objetos, a manera de cámara fotográfica captamos aquello que nos interesa, que lo podemos entender, o sea de aquel elemento que para nosotros tiene algún significado. Esto es clave para la teoría de los aprendizajes significativos.

Aprender convencionalmente es incorporar información, como vaciar monedas en una alcancía, es lo que Paulo Freire denominaba educación bancaria. Esta concepción de aprendizaje halla su sustento en la pedagogía conductista, donde la adquisición de un conocimiento, denominado cambio de conducta, se fortalecía mediante el reforzador. En esta versión del aprender poco o nada importa el entendimiento del alumno.

“Aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se va aprendiendo a partir de lo que ya se conocía” (Comisión Modernizadora Pedagógica, 1989). ¿Quién atribuye el significado? el alumno, partiendo de lo que él conoce. En este enfoque (refiriéndonos a la Teoría de

Aprendizaje Significativo que corresponde a David Ausubel) se recupera la capacidad cognitiva del alumno, lo cual influirá en la construcción de los significados del nuevo material que aprenderá.

Por tanto, “el aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (Moreira, 1997). Para que los conocimientos nuevos sean significativos para el estudiante tienen que relacionarse (no asociarse) con los conocimientos previos del alumno (estructura cognitiva). El significado que éste asigne a los nuevos conocimientos depende de lo que él ya sabe.

Además, los nuevos contenidos tienen que relacionarse a los conocimientos previos del estudiante, pero la relación no es a cualquier conocimiento ya existente. Si fuera así, sería una relación arbitraria y cabe señalar que la relación del nuevo conocimiento con el conocimiento previo no es arbitraria. En cambio, se da una relación a los conceptos más importantes (llamados subsunsores) de la estructura cognitiva del estudiante. Tampoco la relación es literal, es decir con todas las palabras del nuevo conocimiento. Lo que debería darse es una relación sustantiva de los elementos esenciales de los nuevos contenidos a los conceptos básicos que el alumno ya posee.

En concreto, un aprendizaje es significativo si el nuevo conocimiento se engarza (de modo no arbitrario y sustancial) a lo que el alumno ya conoce. ¿De quién depende el carácter significativo de un aprendizaje? del estudiante, no del docente. Sin embargo, al maestro corresponde toda la responsabilidad de agotar los diversos caminos para que el alumno encuentre significado en lo que aprende. Y en ese ámbito tienen relevancia las estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas a la construcción de procesos de aprendizaje comprensibles para el alumno, quien elabora el conocimiento partiendo de sus propias experiencias. La pregunta es: ¿será que nuestras estrategias investigadas están facilitado el aprendizaje significativo? A este análisis nos dedicamos inmediatamente.

## **METODOLOGÍA**

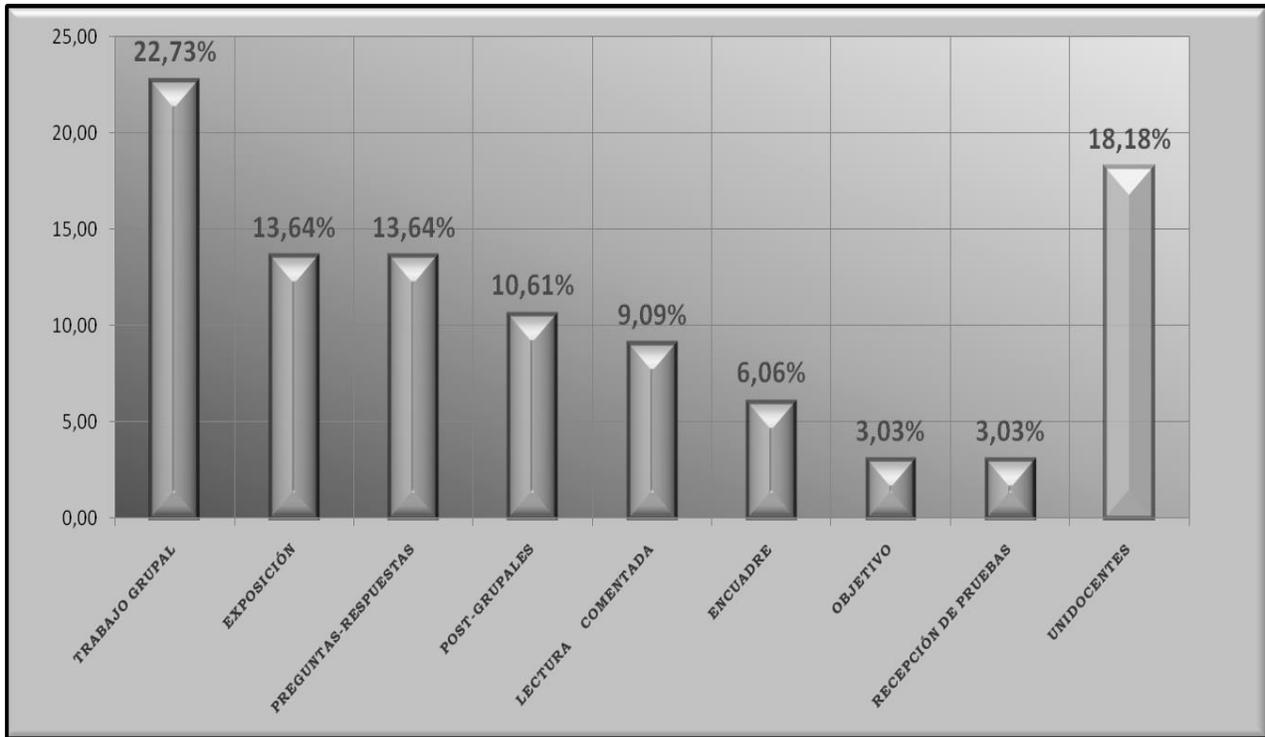
Se aplicó un pluralismo metodológico que cruzó variables cuali y cuantitativas. Además, la investigación trabajó desde una perspectiva comparada tomando como referencia los paradigmas actuales de la educación universitaria.

- Técnicas de la observación participante.
- Entrevistas a profundidad a docentes universitarios.
- Levantamiento de matrices de información a través de encuestas porcentuales.
- Revisión bibliográfica y documental sobre la conceptualización de estrategias.
- Población: docentes UTMACH.
- Muestra: 29 docentes.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En el gráfico 1 están representadas las estrategias de enseñanza-aprendizaje realizadas por los 29 maestros investigados. Como se supone, sus porcentajes están calculados sobre el total de estrategias (que en total suman 66). Esta figura nos permite observar la frecuencia reiterativa de cada estrategia en el total de estrategias investigadas

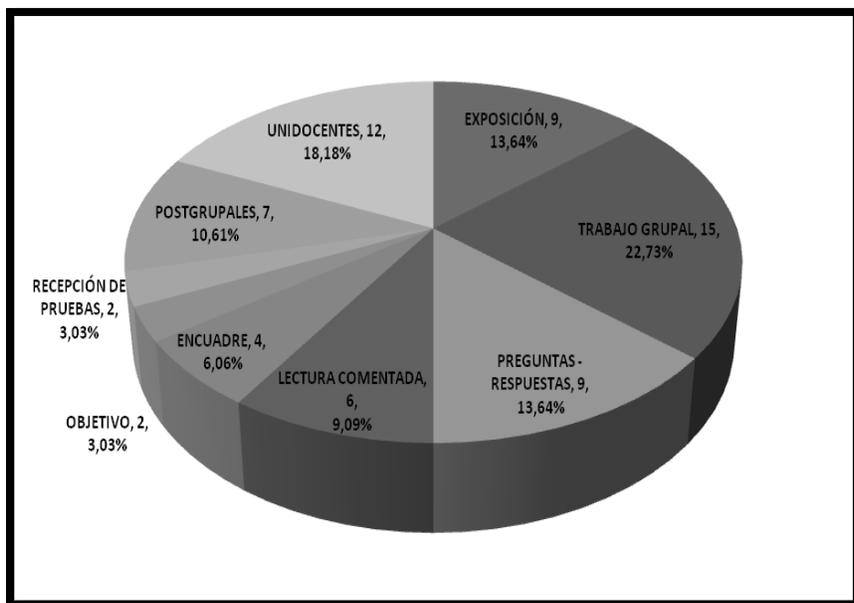
**Gráfico 1.** Frecuencia porcentual de las estrategias de enseñanza-aprendizaje entre los docentes investigados.



**Nota:** Elaboración de los autores

El gráfico 2 representa el total de maestros que han realizado determinada estrategia. Por consiguiente, su porcentaje está calculado sobre 29, que es la muestra aplicada. Su sumatoria porcentual no equivale al ciento por ciento debido a que determinados maestros repiten dos o más estrategias. Maestros y estrategias no son entidades distintas, el maestro es el protagonista de la estrategia.

**Gráfico 2.** Frecuencia porcentual de docentes investigados de acuerdo a las estrategias de enseñanza-aprendizaje.



**Nota:** Elaboración de los autores

La estrategia de trabajo grupal, con el 22.73%, se constituye en el procedimiento de mayor reiteración en relación a las demás estrategias (gráfico 1). En efecto, 15 maestros investigados, es decir, el 51.72% (gráfico 2) incorporan a sus clases la estrategia del trabajo grupal.

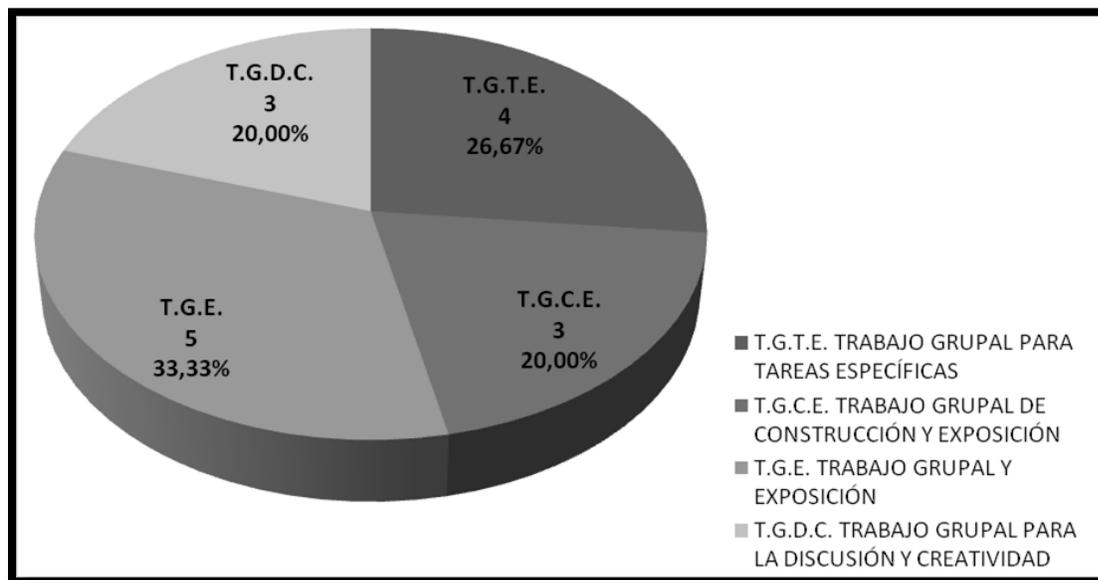
Ahora, siguiendo la ilustración de la figura 3, de los 15 maestros que aplican en sus clases la habilidad del trabajo grupal, 5 docentes, el 33.33%, concluyen la actividad con exposición.

Por su parte, 3 profesores, el 20 %, también terminan el trabajo grupal en exposición, sólo que median actividades más afinadas de los estudiantes. Suman, por tanto 8 maestros, el 53.33%, quienes ejercitan el trabajo grupal con fines de exposición.

En idéntico sentido, de los 15 maestros que hacen trabajo grupal, 4 docentes, el 26.67%, emplean dicha actividad para tareas concretas, que no son exposición. De manera general, y partiendo del análisis de las experiencias individuales, se identifica un escaso monitoreo y reducido asesoramiento del docente. En ocasiones el profesor explica la tarea y luego sale de clase. Los 3 últimos docentes, el 20.00%, ejecutan un trabajo de grupo que supera el convencionalismo, a través de métodos que promueven la controversia, el

sentido de equidad, un modelo de creatividad y la identificación de roles. En consecuencia, los aprendizajes que se generen de estas experiencias grupales serán profundos y duraderos.

**Gráfico 3.** Formas de trabajo grupal desarrolladas por docentes.

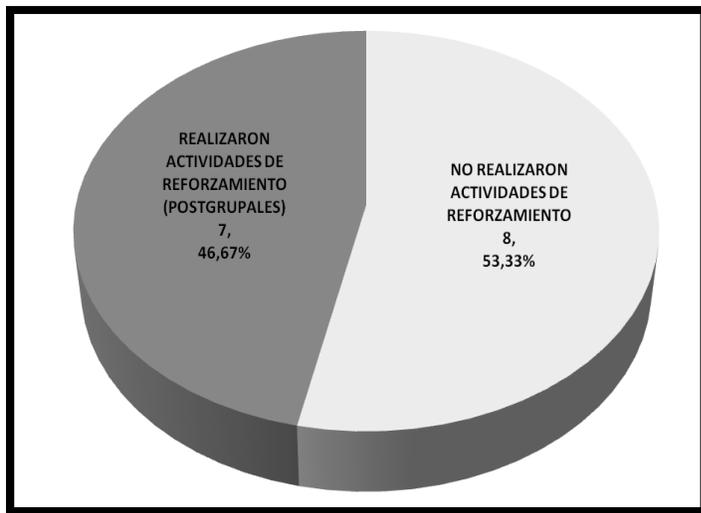


**Nota:** Elaboración de los autores

Hay otra particularidad que caracteriza a la estrategia del trabajo grupal desarrollada por los 15 maestros investigados: esta hace relación a las estrategias postgrupales que 7 docentes, el 46.67%, lo aplican, lo que tiene que ver con aquellas actividades de reforzamiento y sistematización desplegadas por el profesor, luego de haber concluido el trabajo grupal.

En tanto que 8 docentes, el 53.33%, simplemente no ejecutan actividad alguna al término del trabajo grupal (gráfico 4). En síntesis, el conocimiento queda disperso en más de la mitad de los 15 maestros que hacen trabajo de grupos. Es así que las tres cuartas partes de maestros se orientan por un enfoque tradicional en el trabajo de grupos.

**Gráfico 4.** Actividades de reforzamiento luego del trabajo grupal, desarrolladas por los docentes investigados



**Nota:** Elaboración de los autores

La mayoría de maestros que realizan trabajo grupal siguen una orientación tradicional, que pone empeño más en los objetivos académicos, vinculados a los contenidos de la asignatura, que a otros aprendizajes que ocurren en la experiencia grupal, que, en cambio, sí son valorados en aquellas actividades grupales dirigidas a un aprendizaje cooperativo. Se observa que los docentes no han profundizado la teorización respecto de la metodología grupal, lo que ha derivado en un manejo arbitrario de este importante recurso metodológico. En este punto, es necesario precisar que el aprendizaje cooperativo es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que se apoya en la actividad conjunta de los integrantes de los diferentes grupos con miras a potenciar los procesos de aprendizaje. El docente prepara la clase, y los alumnos de manera ordenada, agrupada e interdependiente, la ejecutan. Lo fundamental en los grupos de aprendizaje cooperativo es trabajar juntos para lograr un objetivo previsto, donde cada estudiante no se interese sólo en su aprendizaje, sino también en el de su compañero. Así emerge un sentimiento que es básico entre los seres humanos: la solidaridad.

Como anecdotario, cuando a un pequeño grupo de alumnos se le preguntó: ¿qué aspectos positivos destacarías de una situación de aprendizaje cooperativo? respondieron que el conocimiento y la experiencia

de un alumno enriquece al resto de compañeros. “El sentimiento de pertenencia al grupo nace porque el fruto del trabajo es de todos; es muy útil el intercambio de puntos de vista para alumnos con un nivel de conocimientos inferior al resto del grupo. El hecho de aprender a negociar y llegar a acuerdos es una buena estrategia de atención a la diversidad, donde no todos han de hacer exactamente lo mismo y alcanzar igual resultado. Se da una mayor diversidad de ideas por parte de los alumnos; fomenta el compañerismo y confianza entre los estudiantes” (Prieto et al, 2008).

Estas declaraciones de los estudiantes evidencian la importancia de los grupos de aprendizaje cooperativo, que rebasan los propósitos exclusivos de la asignatura. De forma sistemática, las ventajas del aprendizaje cooperativo son (Benito et al, 2005):

- Desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo de grupo.
- Desarrollo de habilidades intelectuales de alto nivel.
- Responsabilidad, flexibilidad y autoestima.
- Trabajo de todos: cada alumno tiene una parte de responsabilidad de cara a otros compañeros, dentro y fuera del aula.
- Genera redes de apoyo para los alumnos de riesgo: alumnos de primeros cursos con dificultad para integrarse se benefician claramente de este modo de trabajar.
- Genera mayor entusiasmo y motivación (en el profesor y en los alumnos).
- Promueve el aprendizaje profundo frente al superficial o memorístico.

Los teóricos del aprendizaje cooperativo explican cinco componentes básicos (Díaz et al, 2003):

1. Interdependencia positiva.
2. Interacción promocional cara a cara.
3. Responsabilidad y valoración personal.
4. Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños.
5. Procesamiento en grupo.

Al desarrollo de estos procesos está condicionada la eficiencia del aprendizaje cooperativo, cuya tarea es obligación intransferible del docente. El hecho de que los alumnos se encuentren reunidos en pequeños grupos dentro de un aula de clase, no quiere decir que efectivamente estén viviendo una experiencia de aprendizaje cooperativo.

Aquí cabe hacer la distinción entre trabajo grupal tradicional y trabajo grupal cooperativo. Este último no sólo maximiza el aprendizaje de contenidos específicos, sino que involucra otras potencialidades como son: capacidad de interacción, habilidad de comunicación en público, respeto a puntos de vista diferentes, ayuda a los alumnos menos avanzados, promueve la motivación y el entusiasmo, desarrolla la responsabilidad compartida.

Se observa en este estudio que la estrategia del trabajo grupal carece de una orientación teórica-metodológica, es espontánea, inintencional e imperativa. Por tanto, es necesario teorizar y debatir la epistemología de la estrategia grupal en este espacio académico.

Punto y aparte, el análisis de los gráficos 1 y 2 muestra que la estrategia de exposición se reitera en el 13.64% en relación a las demás estrategias. O sea 9 docentes, equivalente al 31.03%, emplearon esta estrategia en el curso de su clase.

Como antecedente de estudio, la estrategia de exposición es muy antigua, corresponde a la pedagogía tradicional y su aplicación en la actualidad es muy controversial puesto que el docente se convierte en la figura central del aprendizaje, sobre quien recae la responsabilidad y el dominio absoluto del conocimiento. El maestro tiene que exponer lo que sabe para que el alumno, que desconoce, lo recepte de forma pasiva. Así se establece una relación vertical del maestro al alumno. En esta metodología los estudiantes se vuelven pasivos, conformistas, dependientes y con escasa creatividad.

El desarrollo de la globalización en la economía y el conocimiento, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el crecimiento de los intercambios interestatales e interinstitucionales, las nuevas competencias del ámbito laboral exigen un replanteamiento de las estrategias de la educación superior. En definitiva, el escenario del mundo de hoy disiente con el uso exclusivo de la estrategia de trabajo de grupo tradicional.

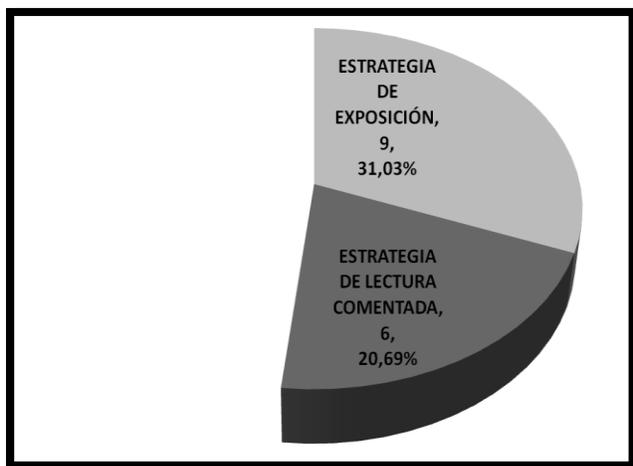
La clase únicamente expositiva cederá paso a la incorporación de las denominadas metodologías activas, las cuales involucran decididamente la actividad del alumno, que deja de ser simple tomador de apuntes para transformarse en responsable directo de su aprendizaje. El nuevo rol del estudiante deberá tener una activa participación, cumplir con tareas, buscar y sistematizar nueva información, actuar en grupos y presentar propuestas innovadoras.

La autora Águeda Benito señala que “para el profesor, la docencia tradicional, la clase tradicional, se verá en parte sustituida por sesiones en las que haya mayor participación del alumno, haciendo uso de las denominadas metodologías activas. Además, el profesor habrá de dedicar parte de su tiempo al seguimiento de los alumnos. Ya no se trata de pensar sólo en la materia, ahora se trata de que los alumnos la aprendan” (Benito et al, 2005).

Una estrategia bastante parecida a la expositiva es la lectura comentada, siendo realizada por 6 maestros, equivalente al 20.69%, tal como se evidencia en el gráfico 5. El proceso consiste en que el profesor lee un fragmento del texto de estudio e inmediatamente lo comenta. En otras palabras, es la estrategia expositiva apoyada en un texto.

Hay casos donde los que leen son los alumnos y luego comenta el maestro. Este símil de las dos estrategias configura un total de 15 docentes investigados, el 51.72%, quienes aplican la estrategia expositiva. En suma, la mayoría de los docentes ejecutan una estrategia expositiva que evidentemente no promueve aprendizajes significativos.

**Gráfico 5.** Porcentaje de docentes investigados que practican las estrategias de exposición y lectura comentada



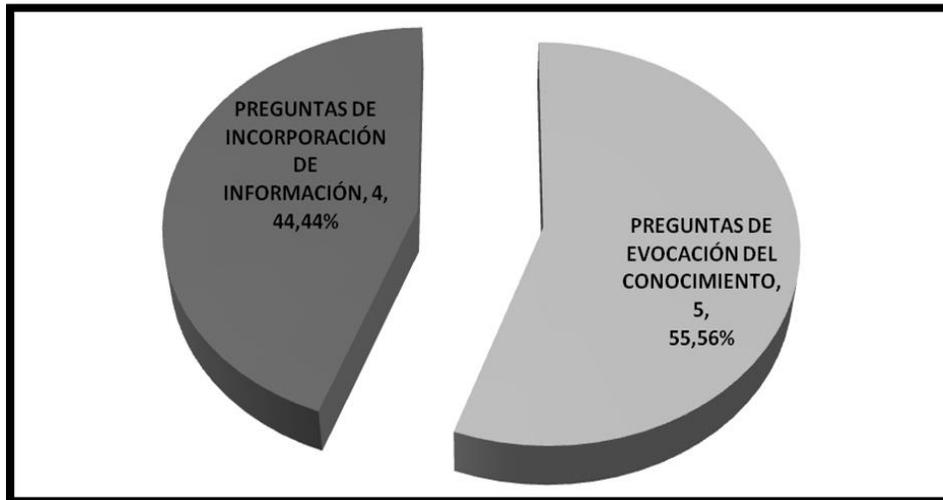
**Nota:** Elaboración de los autores

Otra estrategia realizada por 9 docentes investigados, el 31.03% (gráficos 1 y 2) es preguntas y respuestas. En el gráfico 6 se advierte que, del grupo de los 9 docentes, 5 profesores que corresponde al 55.56% utilizan las preguntas para explorar el conocimiento previo.

Esto marca un avance en el proceso de elaboración de aprendizajes significativos, en tanto busca corresponder el nuevo contenido con el conocimiento previo del alumno. Sin embargo, esa indagación de lo que ya sabe el alumno se lo hace de manera no sustancial; es decir, no se evoca la relación de los conceptos básicos de aquellos contenidos previamente impartidos o de los conocimientos previos a la asignatura.

De este grupo, 4 docentes, el 44.44%, utilizan las preguntas para avanzar en la incorporación de nuevos conocimientos, aunque las interrogaciones no son necesariamente generativas, cuestionadoras y reflexivas. En consecuencia, el 31.03% de maestros, al hacer uso de la estrategia de pregunta y respuesta demuestran un paso adelante en la elaboración de aprendizajes significativos, especialmente, aquel porcentaje de profesores que evocan el conocimiento previo.

**Gráfico 6.** Modalidad en el uso de la estrategia de preguntas y respuestas



**Nota:** Elaboración de los autores

Un hecho que se descubre en esta investigación, que por sí suscita interés, es aquel 41.38%, que pertenece a 12 maestros (gráficos 1 y 2), que utilizan estrategias tan sólo a nivel personal (denominadas unidocentes), no repetibles en otro maestro.

Este fenómeno tiene varias lecturas, el más importante es la carencia de espacios académicos para compartir las experiencias de aprendizaje, eventos que permitan socializar las metodologías y estrategias que cada maestro desarrolla.

Ese proceso conjunto, derivaría sin duda, en aprendizajes mutuamente compartidos donde cada docente se enriquecería con las experiencias de otros, elevándose así la eficiencia en la actividad docente. Es imperativo, pasar del discurso a la acción, en los conceptos de interdisciplinariedad y multidisciplinariedad.

Bajo esta postura, sería necesario preguntarnos cómo no compartir los siguientes procedimientos:

*Respuesta a las preocupaciones de los estudiantes*

- ¿En qué aspectos radica esta preocupación?
- ¿En qué momentos se produce la asesoría?
- ¿Qué espacios se ocupa?

### *Lectura motivadora*

- ¿Cuáles son las reacciones de los estudiantes?
- ¿Cómo ha observado la relación de la lectura motivadora y la incorporación del estudiante al aprendizaje?
- ¿Ha realizado fuentes de lecturas?
- ¿En base a qué selecciona las lecturas?

### *Revisión de tareas*

- ¿Qué tiempo emplea?
- ¿Cómo advierte la calidad y los errores de los trabajos?
- ¿Las tareas son registradas?
- ¿Qué hace cuando el alumno reiteradamente incumple?

### *Diario reflexivo*

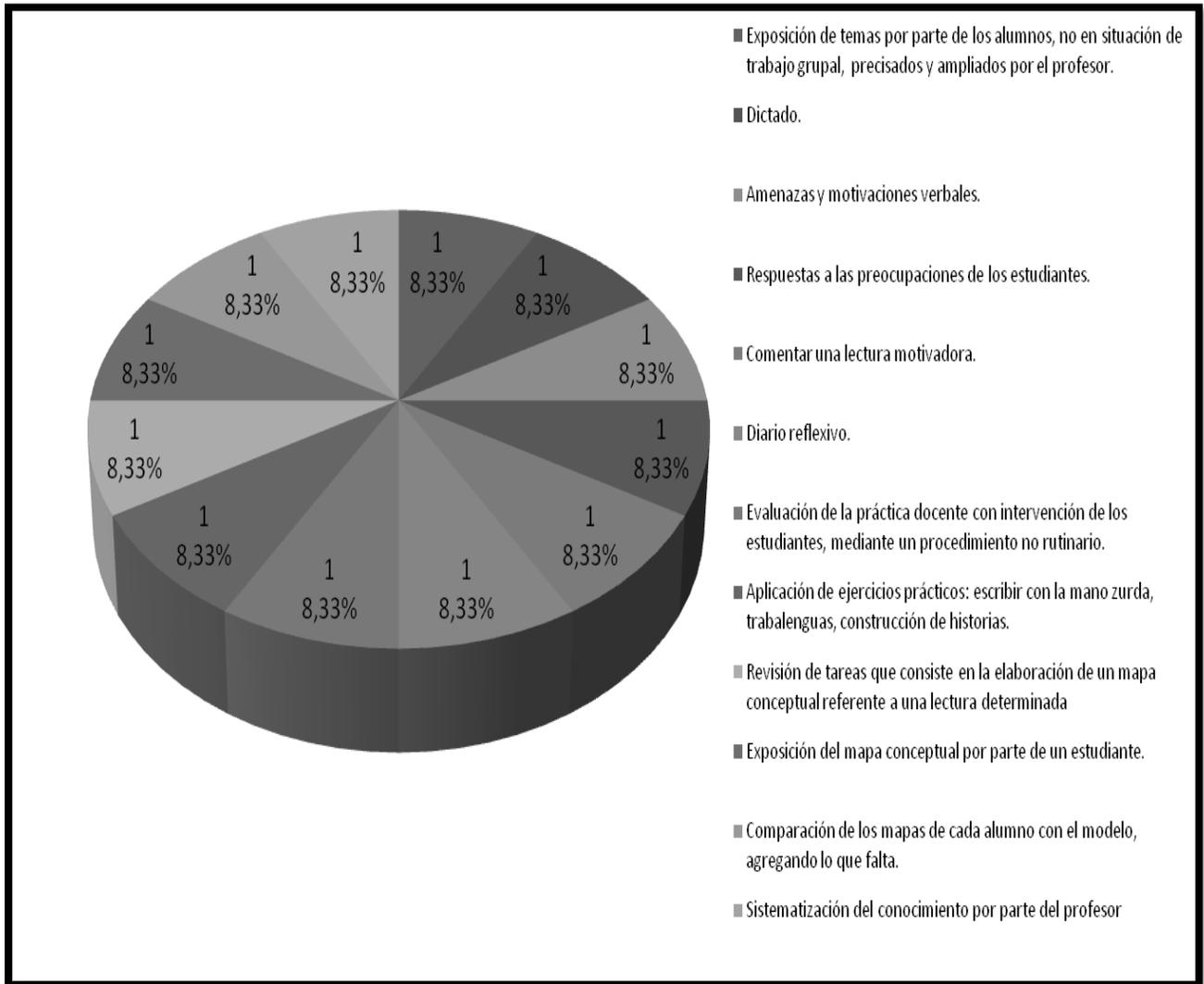
- ¿En qué consiste?
- ¿Qué resultados ha obtenido de parte de los estudiantes?
- ¿Este instrumento de qué modo ha influido en el aprendizaje del alumno?

### *Evaluación de la práctica docente*

- ¿Es confiable este procedimiento?
- ¿Cuál fue la actitud de los alumnos?
- ¿No se menoscaba el rigor técnico?

Estas estrategias individuales se las percibe claramente en el gráfico 7.

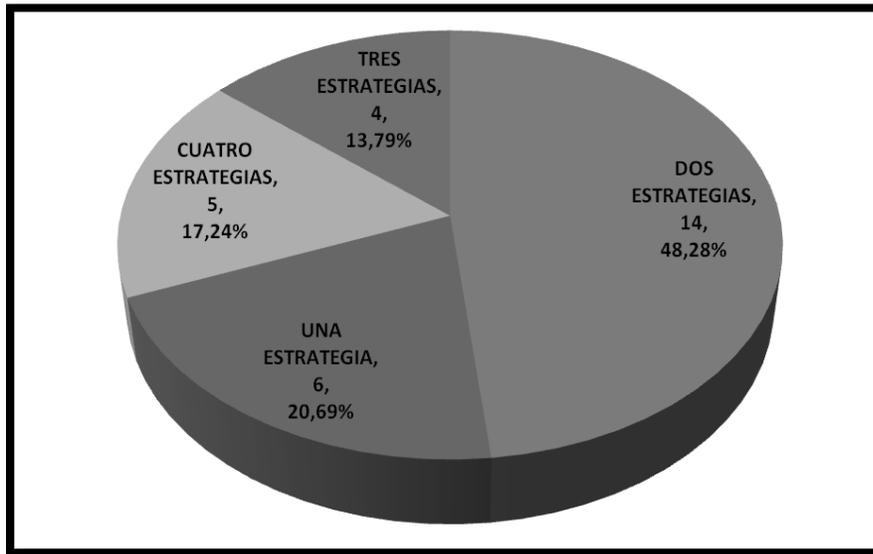
**Gráfico 7.** Tipos de estrategias utilizadas solamente por un docente



**Nota:** Elaboración de los autores

Todavía nos queda otro elemento de análisis. Con el modelo curricular por asignaturas, la justificación a la limitada incorporación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, es el tiempo. Y aunque se dispone de una jornada completa para diversificar dichas estrategias, el 68.97% de docentes investigados, manejan entre una y dos estrategias durante toda la jornada laboral, lo que conlleva pocas posibilidades de elaborar aprendizajes significativos en el aula (gráfico 8).

**Gráfico 8.** Número de estrategias que desarrolla cada docente investigado durante la jornada laboral



**Nota:** Elaboración de los autores

Aquí se abre un debate sobre ¿cómo podemos ser administradores en el espacio no-formal de las bitácoras electrónicas y al mismo tiempo mantener el equilibrio docente-disciplinario en el aula? Como prosigue Lara (2009), la tarea del profesor será la de establecer la siguiente propuesta metodológica inicial:

Partir del para qué, y llegar al qué, cómo y por qué (reflexión desde la creación). Buscar, seleccionar, verificar, producir y compartir información en internet. Producir mensajes multimedia desde un espíritu crítico-reflexivo. Conocer e identificar los valores del ciberespacio. Prácticas orientadas a proyectos (querer hacer para querer aprender, querer actuar para querer producir), énfasis en los procesos (prácticas abiertas y personales), aprendizaje lógico-intuitivo (aprender a enfrentarse a las tecnologías desde la intuición y la reflexión) (Lara, 2009).

## CONCLUSIONES

En el contexto de los resultados de la investigación, encontramos, por una parte, un predominio de maestros investigados que manejan la estrategia expositiva y el trabajo grupal de modalidad tradicional. También observamos una mayoría de maestros que ejecutan el trabajo grupal, sin el reforzamiento y sistematización posterior que demanda el alumnado. Cabe destacar además un importante número de profesores que no

pueden compartir sus experiencias, muchas de ellas innovadoras, porque no se organizan espacios con esta finalidad.

De igual manera se muestra la presencia de casi las tres cuartas partes de maestros que trabajan con no más de dos estrategias durante una jornada laboral completa. Por otra parte, y en porcentajes menores, están los maestros que al término del trabajo grupal promueven la pregunta-respuesta, discusión, creatividad, interacción de roles, encuadre, declaración de objetivos, estrategias de categorización, ordenamiento y fortalecimiento de los contenidos. Partiendo de estos resultados de la investigación, se infiere lo siguiente:

1. Que los aprendizajes construidos por la mayoría de maestros investigados no son significativos para el alumno.
2. Un porcentaje menor de maestros investigados se encuentra en un evidente proceso de avanzada hacia la elaboración de aprendizajes significativos.

Desde la perspectiva de aprendizajes significativos, como lo expresa Rivera (2004) “el aprendiz sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende”. En conclusión, tenemos que cambiar la página ya que necesitamos pensar y actuar en función del alumno y así cambiar la enseñanza por el aprendizaje. Hoy el rol del maestro no es enseñar, sino suscitar aprendizajes. Pero ni siquiera el aprendizaje significativo es el objetivo final, sino un medio para lograr algo más trascendente: la comprensión del alumno.

Al respecto, puede haber discrepancia respecto de la teoría de aprendizaje significativo y su vigencia, pero en lo atinente a la comprensión, habrá acuerdo en todos los modelos educativos sobre este gran propósito. Finalmente cabría preguntarnos qué entendemos ahora por comprender un tema. Después del estudio presentado, podríamos definirlo como “poder realizar una presentación flexible de él: explicarlo, justificarlo, extrapolarlo, relacionarlo y aplicarlo de manera que vaya más allá del conocimiento y la repetición rutinaria de habilidades. Comprender implica poder pensar y actuar flexiblemente utilizando lo que uno sabe” (Stone et al, 2006).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1994). Una Didáctica Fundada en la Psicología de Jean Piaget. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Águeda, B. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Editorial Narcea.
- Ausubel, D.; Novak J. y Hanesian, H. (1995). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Editorial Universidad de Valencia.
- Cubero, R. (2005). Perspectivas Constructivistas. Barcelona: Editorial Grao.
- Dávila, S. (2007). El aprendizaje significativo. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, F. (2003). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Editorial McGraw- Hill.
- Eisenberg, F. (2000). Las actitudes. Proyecciones. Recuperado de <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/proy/n6/investigacion/feisenberg.html>
- Kohler-Herrera, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. Liberabit, 11, 25–34. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100004)
- Miras, M. (2007). Un punto para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. Buenos Aires: Editorial Fundación Terras.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2005). La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Navarra: Editorial Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/004.8.25879>
- Moreira, M. (1997). Aprendizaje Significativo: un concepto subyacente. Porto Alegre: Editorial del Instituto de Física de Porto Alegre.
- Morín, E.; Ciurana, E. y Domingo, R. (2005). Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Valladolid: Editorial Grupo Santillana.
- Prieto, L.; Blanco, A.; Morales, P. y Torre, J. (2008). La Enseñanza Universitaria centrada en el Aprendizaje. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rivera Muñoz, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. Investigación

Educativa, 8(14), 47–52.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098>

Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Ediciones Morata.

Stone, M.; Remnebohm, K. y Breit, L. (2005). Enseñar para la comprensión de nuevas tecnologías.

Barcelona: Editorial Paidós. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761464>

Veinstein, S. y Rodríguez, M. (2001). Actitudes para el Aprendizaje. Quito: Tiempos del Mundo.

Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.