



Investigación Educativa  
Vol. 16 N° 29 69 - 82  
Enero-Junio 2012  
ISBN N° 1728-5852

# **A**PLICACIÓN DE TÉCNICAS DIDÁCTICAS Y EVALUATIVAS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN -UNMSM (2011)

**DIDAKTIK AND ASSESSMENT TECHNIQUES IN FACULTAD  
DE EDUCACIÓN - UNMSM (2011)**

*KENNETH DELGADO SANTA.GADEA*

*GISELA B. RAMOS UCHUYA<sup>1\*</sup>*

## **RESUMEN**

Existe una frecuente combinación de los métodos expositivo y grupal o por equipos, tanto en los estudios de pregrado como en el posgrado, aunque todavía hay un importante protagonismo del docente con el manejo de la exposición en el desarrollo de las clases en el caso del pregrado. De acuerdo a los resultados obtenidos, parece que el estilo de enseñanza corresponde a una clase que utiliza la exposición dialogada, que podría oscilar entre la alta y la mediana interactividad.

La aplicación de la técnica de Flanders que nos ha permitido examinar la dinámica que presenta esa interactividad en las clases. Consideramos muy importante haber encontrado que hay cierta tendencia a una mayor comunicación por medio del correo electrónico, aunque más en el caso del posgrado (maestría) que en el pregrado.

**PALABRAS CLAVE:** Didáctica, técnicas didácticas, técnicas de evaluación, aprendizaje

---

<sup>1</sup> \* DELGADO S.G., Kenneth. Doctor en Educación. Profesor Principal de la Facultad de Educación, UNMSM. Consultor educacional y asociado de Foro Educativo. E-mail: kdelgado@terra.com.pe.  
RAMOS U., Gisela. Licenciada en Educación. Egresada de Maestría de la Facultad de Educación de la UNMSM. E-mail: giramos@terra.com.pe.

### ABSTRACT

*There is a frequent combination of expositive methods and group or team, both in undergraduate studies at the graduate, but still gives the teacher an important role in managing the exposure in the development of classes in the case of undergraduate. According to the results obtained, it appears that the teaching style correspond to a class that uses the exposure through dialogue, wich could range between high and medium interactivity.*

*The application of the technique of Flanders has allowed us to examine the dynamic features that interactivity in the classroom. We consider it very important to have found that there is a tendency to increased communication via e-mail, though more in the case of graduate (master´s) than the undergraduates.*

**KEY WORDS:** teaching, teaching techniques, assessment techniques, learning

## APLICACIÓN DE TÉCNICAS DIDÁCTICAS Y EVALUATIVAS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM (2011)

La aplicación de técnicas didácticas y de evaluación en la época actual, debe estar basada en una participación activa del estudiante; esta situación implica proponer y desarrollar un modelo educativo acorde con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Dicho modelo debería estar en constante revisión y reestructuración según las necesidades de aprendizaje, en el contexto de una realidad cambiante y, sobre todo, en virtud del rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que "...son formas, medios o procedimientos sistematizados y suficientemente probados, que ayudan a desarrollar y organizar una actividad, según las finalidades y objetivos pretendidos".<sup>2</sup>

Actualmente, y desde hace algún tiempo, existe mucho debate acerca del diseño e implementación del currículo en la EAP de Educación; por eso se considera necesario hacer una revisión del mismo, pues aún se mantiene en ejecución el del año 2003. Para ello hemos realizado una recolección de datos a partir de un sondeo al azar de estudiantes de pregrado y posgrado, en cuanto a la aplicación de las técnicas didácticas y de evaluación en el desarrollo de las asignaturas.

---

<sup>2</sup> FERNÁNDEZ, M. (1990): *Técnicas Didácticas. Metodología de la Enseñanza Universitaria*. Ponencia presentada a la Segunda Reunión Nacional de Didáctica Universitaria. Universidad de Alicante, España, 8-9 Mayo de 1990.

Se aplicó una encuesta a estudiantes de la EAP de Educación de las bases 2006, 2007, 2008, 2009 y 2010, cuando cursaban décimo, octavo, sexto, cuarto y segundo ciclo; la misma encuesta se utilizó con los estudiantes del posgrado ( Maestría en Educación) de las menciones Docencia en el Nivel Superior y Gestión de la Educación, que cursaban el cuarto semestre de estudios. En el caso de los estudiantes del pregrado fueron 113 informantes; de otra parte, en el posgrado fueron 57 informantes, que se distribuyen así: 35 de Gestión y 22 de Docencia. Considerando pregrado y posgrado tenemos un total de 200 informantes. Para una mayor ilustración veamos el cuadro siguiente (Cuadro N ° 1).

**Cuadro N° 1**  
**Cantidad detallada de informantes en pregrado y posgrado**

PREGRADO	Nº ESTUDIANTES DEL 2º, 4º, 8º, 10 º	% TOTAL
BASE 2006	31	21.68
BASE 2007	39	27.27
BASE 2008	30	20.98
BASE 2009	25	17.48
BASE 2010	18	12.59
TOTAL	143	100 %

POSGRADO	Nº ESTUDIANTES DEL 4º SEMESTRE	% TOTAL
DOCENCIA EN LA EDUCACION SUPERIOR	22	38.60
GESTION EN LA EDUCACION	35	61.40
TOTAL	57	100 %

Según los datos que hay en el cuadro N° 1, la cantidad de informantes que constituyen el universo muestral está conformado por un total de 200 estudiantes, de los cuales 143 son de pregrado, equivalente al 71.50% del total. Los 57 restantes son de posgrado (Maestría), que hacen el 28.50 %.

En el mencionado estudio se pudo averiguar que existe una combinación de métodos expositivo y grupal o por equipos tanto en el caso de pregrado como en el posgrado, lo cual se considera positivo porque se estarían presentando opciones que expresan una nueva propuesta didáctica, mucho más moderna y participativa. En los resultados de esta investigación se pudo encontrar que al hacerse la aplicación del trabajo en grupos, los docentes acuden o van hacia ellos para brindar atención presencial, aparte que también existen casos de atención vía Internet (correo electrónico) y algo marginal o esporádico por el Messenger, como se puede apreciar en los datos que presentamos en el cuadro N° 2.

**CUADRO N° 2**  
**Método que predomina en el pregrado y el posgrado**

	Pregrado	posgrado	Total	%
a. Sólo exposición docente	96	19	115	26.62
b. Exp. docente seguida de trabajo grupal	103	44	147	34.03
c. Trabajo grupal seguido de exp. docente	34	31	65	15.05
d. Estudio y discusión de casos	22	24	46	10.65
e. Estudio dirigido individual	8	7	15	3.47
f. Estudio dirigido en grupos	35	9	44	10.19
T o t a l	298	134	432	100

Con relación al número de miembros o integrantes de grupo, podemos afirmar que se prefiere aquellos que tengan de cuatro a seis miembros. Esto sucede tanto en los cursos de pregrado como en posgrado. Ahora, cuando se efectúa la organización de grupos parece que los docentes que trabajan en el posgrado brindaran mayor cantidad de pautas o recomendaciones sobre la organización de grupos y los trabajos encomendados, que en el caso del pregrado. Esto se puede observar en los datos del cuadro N° 3.

**CUADRO N° 3**  
**Aplicación del Trabajo de Grupos en el pregrado y el posgrado**

	Pregrado	posgrado	Total	%
a. El docente va hacia los grupos	105	55	160	54.79
b. No va hacia los grupos	33	9	42	14.38
c. También los atiende por la Internet	31	37	68	23.29
d. Los grupos no se reúnen en el aula	22	0	22	7.53
T o t a l	191	101	292	100

Además se ha podido observar que se resalta al docente como actor principal en el manejo de las exposiciones durante el desarrollo de las clases. Esto es lo que sucede en el caso del pregrado, el estilo de exposición que utilizan es dialogado y oscila entre una alta y mediana interactividad. En lo relacionado a ponencias grupales que derivan de trabajos de investigación, parece que habría una mayor atención a las pautas que se requieren en el momento de la sustentación de alguna ponencia en los cursos del posgrado, que en el caso del pregrado. Estimamos que esto sería lo normal, pues se supone que en el posgrado se incrementa el rigor en la preparación de los trabajos de investigación y, en general, existe una mayor exigencia al desempeño del estudiante.

A continuación se recogió información del desempeño de algunos docentes en las aulas de la EAP de Educación, mediante un trabajo de observación, que se realizó aplicando la técnica de Ned Flanders modificada por el responsable del estudio, para indagar acerca de la dinámica de interacciones verbales en las clases o sesiones de aprendizaje. La ficha original estaba muy centrada en el rol de un docente tradicional, más informador que orientador o guía de los aprendizajes; por eso pusimos dos indicadores adicionales (8 y 9) y precisamos los que eran originalmente 8 y 9, referentes a la respuesta y la iniciación del estudiante, para distinguir si la situación observada correspondía al individuo o a un grupo. Como efecto de estos cambios, los indicadores son catorce en vez de los diez originales: 8. Pide formación de grupos, 9. Atiende grupos en el aula, 10. Respuesta libre del estudiante (rpta. voluntaria), 11 Respuesta pedida (rpta. no voluntaria), 12. Inicia el estudiante (individual), 13. Inician los estudiantes (grupo autorregulado),

La técnica de Flanders modificada, nos ha permitido examinar la dinámica que presenta esa interactividad al interior de las clases y la importancia de encontrar como resultado cierta tendencia a una mayor comunicación mediante el uso del correo electrónico, aunque más en el caso de posgrado (maestría) que en el pregrado. Además, se pudo observar que al parecer se está avanzando hacia una práctica docente más moderna al promover la interactividad no solo entre los docentes y los estudiantes, sino también entre estudiantes a través del trabajo grupal organizado.

Desde el punto pedagógico, lo más importante será que juntos los estudiantes logren aprender y sientan que en grupo puedan hacer y aprender más que de manera individual. Veamos el cuadro N° 4 a continuación, con el detalle sobre esta dinámica de interacción.

**CUADRO N° 4**  
**ANÁLISIS INTERACCIONAL PROFESOR – ESTUDIANTES**

INDICADORES	B 2007	B 2008	B 2009	TOTAL Nº %
1. Acepta sentimientos	6	4	0	10
2. Alaba o estimula	1	3	0	4
3. Acepta o emplea id.del est.	4	6	0	10
4. Formula preguntas	13	12	10	35 (17,7)
5. Expone	17	10	15	42 (21,2)
6. Da directivas	2	6	10	18 (9,1)
7. Critica o justif. su autoridad	0	1	0	1
8. Pide formación de grupos	0	4	0	4
9. Atiende grupos en el aula	3	10	3	16 (8,1)
10. Respuesta libre del est.	10	5	1	16 (8,1)
11. Rpta. del est. (pedida)	4	12	3	19 (9,6)
12. Inicia el est. (individual)	0	0	1	1
13. Inicia el est. (grupo)	6	6	4	16 (8,1)
14. Silencio o confusión	0	6	0	6
				198

Se constata que existe una tendencia a utilizar la prueba escrita como procedimiento principal de evaluación, sobre todo en el caso de las asignaturas del pregrado y el cuestionario como instrumento

de aplicación. En relación a esta situación, se podría decir que esto sucede con menor frecuencia en los estudios de posgrado. Se destaca que se está dando una importancia creciente a la aplicación de pruebas de tipo interactivo en el pregrado y el posgrado, aunque todavía queda pendiente profundizar en torno a las condiciones y detalles del proceso aplicativo en diversas circunstancias. Esto al menos pone en evidencia que existe cierta modernización en los procedimientos de evaluación.

Sin embargo, aún siguen en orden de importancia el desarrollo de pruebas o trabajos prácticos de tipo individual con porcentajes muy similares en el posgrado y el pregrado (16% y 15% de las respuestas emitidas, respectivamente), lo cual podemos considerar que pone de manifiesto la búsqueda de una comprobación más personalizada y con pruebas de ejecución.

En general se cree que las personas aprenden más o aprenden menos según sus capacidades innatas, dejando de lado aspectos tales como la motivación, el acceso a la información, el momento y forma de su presentación, el contexto, el medio ambiente, la distribución del tiempo, etc. Y aunque algunos califican al proceso de aprendizaje humano como un “aprendizaje con sentido”, en sus teorías se advierte una omisión sistemática de aquello que da sentido al aprendizaje, o sea la motivación, como lo dice Moll (1998).<sup>3</sup>

Durante la última década se inició una tendencia a considerar más el poder motivacional de causas intrínsecas como la curiosidad, la exploración, la actividad, la manipulación y la necesidad de estimulación. Si asumimos que el aprendizaje es un proceso constructivo, autorregulado, dirigido a una meta (intencional), situado (contextualizado), cooperativo o colaborativo (asociativo y relacionado con la interactividad de la Internet, respectivamente), con diferencias individuales, donde se elaboran o reelaboran los conocimientos, se interpretan y se desarrollan habilidades y actitudes, no podemos obviar la consideración de las variables motivacionales a la hora de diseñar una estrategia didáctica.

Cuando hablamos de aprendizaje aparecen tres factores fundamentales: información, emoción y aplicación o producción. En la enseñanza tradicional se ha puesto énfasis en la información, apelando a un trabajo esencialmente memorístico repetitivo (mecánico

<sup>3</sup> MOLL, Luis C. (1998): *Vigotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. AIQUE Grupo Editor, Buenos Aires.

o reproductivo), no significativo, por parte de un estudiante pasivo, que no es suficiente para que se produzca aprendizaje y comprensión.

La necesidad de considerar la emoción del sujeto para comprometerlo en su proceso de aprendizaje, puede vincularse a investigaciones y testimonios que nos muestran la poderosa “fuerza” de los procesos racionales y emocionales. Somos seres esencialmente emocionales, recordemos la importancia que tiene en nuestras relaciones interpersonales la inteligencia y que ahora se incorpora conceptualmente a la llamada “inteligencia social”, propuesta por el mismo autor <sup>4</sup> (2006). Estas consideraciones nos llevan a retomar un asunto que suele dejarse de lado cuando se habla del aprendizaje en ámbitos formales, principalmente en las universidades.

## MOTIVACION

La motivación es un fenómeno complejo que está condicionado por diversos factores. Motivo, motor y motivación tienen la misma raíz que implica acción. La palabra motivación deriva del vocablo latino *movere*, que significa mover. Entonces motivación significa *moverse hacia*. Se relaciona la motivación con la forma en que la conducta se inicia, se sostiene y se dirige cuando realizamos una actividad.

En el conductismo el problema de la motivación quedaba reducido a conseguir algo o evitar algo a cambio de aprender y constituye uno de los móviles del aprendizaje humano. Es lo que se conoce como motivación extrínseca, situación en la que el móvil para aprender está fuera de lo que se aprende, son sus consecuencias y no la propia actividad de aprender en sí lo que moviliza, como lo sostiene Dadamia (2001).<sup>5</sup>

Según Huertas (1997) <sup>6</sup> hay algunos aspectos importantes de la acción motivada que son los siguientes:

- Carácter activo y voluntario.
- Persistencia en el tiempo.
- Vinculación con necesidades adaptativas.
- Participación de componentes afectivo-emocionales.
- Dirección hacia una meta.

4 GOLEMAN, Daniel (2006): *Inteligencia Social*. Ed. Kairos S.A.; Barcelona.

5 DADAMIA, Oscar M. (2001): *Educación y Creatividad: Encuentro en el nuevo milenio*. Colección Respuestas Educativas. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, pág. 126.

6 HUERTAS, J.A. (1997): *Motivación: querer aprender*. Editorial AIQUE, Buenos Aires.

Se considera especialmente importante la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca por su incidencia en el trabajo educativo. Una acción está intrínsecamente motivada cuando lo que interesa es la propia actividad, que es un fin en sí misma, no un medio para otras metas. El interés se centra en lo novedoso, en el desafío que implica la tarea. La mayoría de nuestras acciones las realizamos en virtud de rutinas aprendidas. No está claro el valor oculto del premio o recompensa. Si un sujeto está realizando una tarea que le interesa en sí misma, en el mismo momento en que recibieron una recompensa por esa acción, puede bajar la calidad y la intensidad de dicha actividad.

Cierta contingencia externa al sujeto, como el incentivo, se encuentra implícito en las tareas intrínsecamente motivantes. Hay diferentes aspectos vinculados con la motivación intrínseca, entre ellos, la autodeterminación, los sentimientos de competencia y la curiosidad.

A nivel humano el deseo de disponer de información organizada (tener conocimientos) o ciertas habilidades como fin en sí mismo, son más importantes en el aprendizaje significativo que en el repetitivo y es la clase de motivación más importante en el aula. Eso es lo que llama Huertas (1997) una pulsión cognitiva.<sup>7</sup> Los motivos para aprender deben proporcionar la energía de activación suficiente para superar el umbral correspondiente a la inercia de no aprender y que dependen de cada persona en particular.

## **INTERACCIONES EN EL AULA**

Es evidente la importancia de la motivación para que exista aprendizaje, sin motivación no hay aprendizaje. Si repasamos nuestra historia personal, sea como estudiantes o como docentes, podemos destacar la constante relación profesor-alumno o estudiante como una de las opciones más recurrentes y habituales en la práctica educativa. Tan es así que las aulas han sido hechas para condicionar esa relación al estar los asientos mirando hacia la pizarra y el pupitre del profesor. Sin embargo, no es la única forma de propiciar la relación educativa. Si ésta se mantiene vigente en el aula es porque, entre otros factores, perdura en nuestras representaciones mentales sobre la interacción social. Y subsiste en las formas de configuración didáctica desde hace mucho tiempo.

Como decíamos, la forma de plantear la interacción en el aula no se limita únicamente a la estructura relacional profesor-estudiante,

---

<sup>7</sup> Idem, pág. 56.

sino que puede organizarse además a partir de una interacción entre los mismos estudiantes. No obstante, esta forma de plantear la interacción admite ciertas alternativas que debemos diferenciar para poder calificarla como adecuada en la dinámica que acontece en el aula.

No es lo mismo una interacción estudiantil individualista, de competición y rivalidad, donde lo más importante sea obtener un calificativo más alto que otro estudiante u otros, por ejemplo, que la interacción cooperativa o colaborativa, donde prima la solidaridad y el sentimiento asociativo. La opción relacional o interactiva que se asuma es la que hará posible alguna consecuencia relevante para el aprendizaje.

Entonces podemos decir que la interacción entre los estudiantes difieren en lo relativo al *grado de interdependencia* (positiva, negativa o nula) y en lo relacionado a la *meta de la relación*, pudiendo ser compartida, competitiva o individual. Como se puede notar, la ventaja de la interacción interestudiantil no radica sólo en que ellos se encuentren en grupo, sino que depende del tipo de compromisos que alcancen para interactuar, como de la calidad de la comunicación para conseguirlo. Por eso hay que decir que en la relación estudiante-estudiante lo principal, desde el punto de vista pedagógico, es que juntos logren aprender y sientan que en grupo pueden hacer y aprender más que de manera individual.

Si la calidad en la relación interestudiantil no es la misma, entonces tampoco lo serán sus resultados en el aprendizaje. Las consecuencias para el aprendizaje no son similares en una situación convencional de enseñanza frontal, donde el docente está al frente de los estudiantes, hablando y con un espacio muy amplio, en tanto que los estudiantes se hallan sentados, sin hablar y con un espacio muy restringido que les impide libertad de movimientos.

Solo se habla para hacer preguntas al profesor o, generalmente, para responderle; en este caso habrán quienes estén deseosos de responder (muy pocos), los que duden hacerlo (tal vez la gran mayoría) y habrán otros que no deseen contestar por temor al ridículo, si cometen algún error. La relación entre los estudiantes, en este caso, no es de solidaridad sino todo lo contrario, es para hacerse notar como superior a los demás a partir de la *posesión de determinado saber*. Lo primero que aprendemos allí es que esa posesión de saberes otorga poder.

En una situación asociativa, cuando hay trabajo grupal, todos los integrantes participan para contribuir al logro colectivo y con ello encuentran que el hecho educativo se vuelve *satisfactor de los aprendizajes personales y del interpersonal*. En el primer caso, prima el individualismo, la lucha por vencer a otros, donde el éxito de unos puede condicionar el fracaso de otros.

En el segundo caso, en cambio, interesa el éxito de todo el grupo o equipo de trabajo, interesa el crecimiento grupal en conocimientos y habilidades, al mismo tiempo que se fortalecen cohesión interna y sentimientos de solidaridad. Un profesional de la docencia debería tener y dominar un amplio repertorio de métodos y enfoques metodológicos, los cuales se podrán ir cimentando y enriqueciendo con los años de experiencia, de acuerdo a la asignatura, los logros de aprendizaje previstos, el nivel educativo, modalidad y características de los estudiantes que se vaya a atender.

Durante los últimos años se ha difundido mucho el concepto de estrategia de enseñanza, con lo cual se ha opacado la presencia e importancia del método. Con la estrategia se pretende involucrar al método, las técnicas que lo hacen viable, los medios y materiales o recursos auxiliares. A esto debemos añadirle el tiempo. La teoría didáctica, como lo sostiene Francisca Martín Molero,<sup>8</sup> tiene el propósito de “explicar la complejidad del fenómeno educativo intencionalmente planificado.”

Estamos viviendo en una sociedad de la información,<sup>9</sup> que también recibió el nombre de sociedad posindustrial o posmoderna. La sociedad de la información se caracteriza por producir, almacenar y procesar toda clase de información, utilizando múltiples medios y en especial las TIC (tecnologías de información y comunicación). No obstante esta realidad, y aunque nos parezca paradójico, mucha gente se encuentra desinformada o hasta malinformada por el poder mediático.

Existe consenso en que lo importante no es acumular la información sino saber seleccionarla para poder utilizarla en las ocasiones que sea

8 MARTÍN M., Francisca (1998): *La Teoría Didáctica. Algunas causas que explican su rezago histórico*. CYOPS; Madrid, pág. 53.

9 Se atribuye esta expresión al sociólogo japonés Yoneji Masuda, quien escribió dos libros importantes al respecto. Uno se titula *Una introducción a la Sociedad de la Información* (Perikan-Sha, Tokio, 1968) y el otro es *The Information Society as postindustrial society, traducido al español con el título de La sociedad informatizada como sociedad postindustrial*, Fundesco-Tecnos, Madrid, 1984. <http://www.infoamerica.org/teoria/masuda1.htm> Consultado el 19 de noviembre de 2010.

necesario hacer uso de ella. Y esto sólo se consigue con el trabajo educativo. Por eso concordamos con lo que manifiesta Fernando López: <sup>10</sup> "...es necesario que las personas se adapten a la evolución constante del saber, no será el caudal de conocimientos que retenga sino su propia capacidad de aprendizaje, de autoformación permanente, de adaptación a nuevos conocimientos y habilidades." En tal sentido, las universidades no deben limitarse a ser lugares donde solo se transmite información sino centros donde se debería trabajar a profundidad el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, priorizando la socialización del aprendizaje.

## CONCLUSIONES

1. Tomando en cuenta la percepción de los estudiantes, sobre el uso de las técnicas didácticas, parece que hay un predominio del método expositivo combinado con el trabajo grupal o por equipos.
2. Por lo general el trabajo grupal sucede a la exposición del profesor, pero también puede ocurrir que el trabajo de grupos anteceda a la exposición del docente. Esto acontece principalmente en el caso de las asignaturas de posgrado (Maestría).
3. Cuando se aplica el trabajo de grupos en el aula, los profesores acuden o van hacia ellos, para brindar atención a cada uno de los grupos o equipos de trabajo. Esto sucede tanto en el caso de los cursos de pregrado como en las asignaturas de posgrado.
4. Con relación al número ideal de miembros o integrantes de los grupos, se puede afirmar que en pregrado y posgrado se prefiere aquellos que tengan de cuatro a seis miembros.
5. Al efectuarse la organización de los grupos, los profesores que trabajan en el posgrado brindan mayor cantidad de pautas o recomendaciones sobre la organización de los grupos y los trabajos encomendados, que en el caso de aquellos que lo hacen en el pregrado.
6. Lo mismo sucede en lo relacionado a las ponencias grupales, que derivan del desarrollo de los trabajos de investigación. Parece que hay una mayor atención a las pautas que se requieren en el momento de la sustentación de alguna ponencia en el posgrado, que en el caso del pregrado.

---

<sup>10</sup> LÓPEZ N., Fernando (2007): *Metodología Participativa en la Enseñanza Universitaria*. NARCEA ED.; Madrid, pág. 17.

7. En lo que concierne al uso de las técnicas e instrumentos de evaluación, se puede apreciar que la prueba teórica o también llamada “prueba escrita”, es el procedimiento predominante y sobre todo en el caso de las asignaturas de pregrado.
8. Se puede observar que la prueba interactiva es otra técnica que se está aplicando con cierta frecuencia, tanto en el posgrado como en el pregrado, aunque todavía queda pendiente profundizar en torno a las condiciones y detalles del proceso de aplicación en diversas circunstancias. Detrás de los procedimientos antedichos, se sitúan las pruebas o trabajos prácticos de tipo individual, tanto en el posgrado como en el pregrado.

## BIBLIOGRAFÍA

BIXIO, Cecilia (1998) *Enseñar a aprender: cómo construir un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje*. Homo sapiens Ediciones, Rosario (Ar).

DADAMIA, Oscar M. (2001): *Educación y Creatividad: Encuentro en el nuevo milenio. Colección Respuestas Educativas*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

DELGADO, Kenneth (2009): *Dinámica de grupos*. Cuarta Ed., Derrama Magisterial. Lima.

FERNÁNDEZ, M. (1990): *Técnicas Didácticas. Metodología de la Enseñanza Universitaria*. Ponencia presentada a la Segunda Reunión Nacional de Didáctica Universitaria. Universidad de Alicante, 8-9 Mayo de 1990.

GOLEMAN, Daniel (2006): *Inteligencia Social*. Ed. Kairos S.A.; Barcelona.

HUERTAS, J.A. (1997): *Motivación: querer aprender*. Editorial AIQUE, Buenos Aires.

LÓPEZ, Fernando (2007): *Metodología Participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea Ed., Madrid.

MARTÍN M., Francisca (1998): *La Teoría Didáctica. Algunas causas que explican su rezago histórico*. CYOPS; Madrid.

MOLL, Luis C. (1998): *Vigotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. AIQUE Grupo Editor, Buenos Aires.

SIME, Luis (2001) : *Universidad y currículo, construyendo el cambio*. Fondo Ed. De a PUCP; Lima.

STRAUSS y CORBIN (2002): *Bases de la investigación cualitativa*. Ed. Univ. Antioquia; Medellín (Co).

### **FUENTES DE INTERNET**

Aula net: [www.aulanet.uniovi.es](http://www.aulanet.uniovi.es)

Métodos y técnicas didácticas: <http://portal.educar.org/edgar-zamora-carrillo/modelos-educativos-metodos-y-tecnicas-didacticas-para-la-educacion-en-los-sist>

Web formación: [www.webformacion.net](http://www.webformacion.net)