



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN
METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA PROMOVER EL
DESARROLLO Y USO DE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTES DE
LA CARRERA PROFESIONAL DE ADMINISTRACIÓN II
CICLO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
DE CHIMBOTE, UCAYALI – 2015

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE MAESTRO
EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA, CURRÍCULO E
INVESTIGACIÓN

AUTORA:

BACH. LUZ LLERMÉ CÁRDENAS LOZANO

ASESORA:

DRA. YNDOLINA VEGA MONTOYA

PUCALLPA – PERÚ

2016

HOJA DE FIRMA DE JURADO

.....
Mg. Aniceto Aguilar Polo
Presidente

.....
Mg. Francisco F. Oropeza Chávez
Secretario

.....
Dr. Graciela Pérez Moran
Miembro

DEDICATORIA

A mis hijas, Lían Mía y Maia
Fernanda, quienes me motivan a
seguir adelante y ser mejor
cada día.

Luz Llermé

AGRADECIMIENTO

A Dios por darme la vida, bendecirme cada día y darme todas las cosas buenas durante este tiempo de estudios.

A mis hermanos Víctor y Nancy, por ayudarme a rebasar todas las dificultades y enseñarme que nada es imposible y que solo hay que esmerarse y sacrificarse si es necesario para lograr las metas que nos proponemos.

A la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, y de manera especial a los docentes de la maestría por brindarme el conocimiento científico y formarme en las habilidades del siglo XXI.

A los docentes y estudiantes de la Escuela Profesional de Administración de manera especial por la ayuda brindada en el desarrollo del instrumento de evaluación y de las clases impartidas.

A todos mis amigos y personas que me brindaron su respaldo, asistencia y ánimo en la culminación de la presente investigación.

Luz Llermé

RESUMEN

La investigación se desarrolló con el objetivo de determinar si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Carrera Profesional de Administración II Ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles De Chimbote, Ucayali – 2015. El diseño de la investigación fue cuasi experimental de tipo preprueba posprueba y grupo de control. La muestra lo conformaron 40 estudiantes divididos en 2 grupos (control y experimental), a quienes se aplicó simultáneamente una preprueba. Luego, el grupo experimental participa en el programa de intervención basado en metodologías activas; por último, se les administra simultáneamente, una posprueba. La preprueba y posprueba aplicada fue el Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) creado por López (2010). El tratamiento de los datos se realizó en el paquete estadístico para las ciencias sociales - SPSS versión 24. Las hipótesis fueron contrastadas mediante la prueba U de Mann - Whitney. Los resultados demuestran que el p-valor en la posprueba es menor que el nivel de significancia (0.01) lo que indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas. Se concluye que, el programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso del aprendizaje autónomo, así como los niveles de estrategias de ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación para exámenes y participación de los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

Palabras Clave: Aprendizaje autónomo, metodología activa, aprendizaje.

ABSTRACT

The research was conducted in order to determine whether the intervention program based on active methodologies promotes the development and use of autonomous learning strategies in students of the management career, second cycle of Catholic University Los Angeles of Chimbote, Ucayali – 2015. The design of the research was quasi experimental type of pretest, posttest and control group. The sample was made up of 40 students divided into two groups (control and experimental), who were simultaneously applied a pretest. Then, the experimental group participated in the intervention program based on active methodologies; finally they were administered simultaneously a posttest. The applied Pretest and posttest was the questionnaire of autonomous strategies work (CETA), created by Lopez (2010). The data processing was performed using SPSS. The hypotheses were contrasted by U test Mann - Whitney. The results show that the p-value in the post-test is less than the significance level (0.01) indicating that the post-test in the averages of CG and EG, are highly significant. It was concluded that, the program based on active methodologies promotes the development and use of autonomous learning, as well as the levels of expansion strategies, collaboration, conceptualization, planning, preparation for exams and students' participation on the Management Career, second cycle of Catholic University Los Angeles of Chimbote, Ucayali - 2015.

Keywords: Autonomous learning, active methodologies.

CONTENIDO

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT.....	vi
CONTENIDO	vii
I. Introducción.....	13
II. Marco teórico y conceptual	18
2.1. Bases teóricas relacionadas con el estudio	18
2.1.1. Programa de intervención basado en metodologías activas.....	18
2.1.2. Aprendizaje autónomo	25
2.2. Antecedentes.....	29
2.3. Hipótesis	35
2.4. Variables	35
III. Metodología.....	37
3.1. Tipo y nivel de investigación.....	37
3.2. Diseño de la investigación.....	37
3.3. Población y muestra.....	38
3.4. Definición y operacionalización de las variables e indicadores	39
3.5. Técnicas e instrumentos.....	40
3.5.1. Técnicas	40
3.5.2. Instrumentos.....	40
3.6. Plan de análisis	42

3.7. Matriz de consistencia	43
IV. Resultados.....	44
4.1. Resultados.....	44
4.2. Análisis de los resultados	48
V. Conclusiones y recomendaciones	75
VI. Referencias bibliográficas	79
Anexos	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Distribución de la población de estudio	38
Tabla 2.	Distribución de la muestra de estudio	38
Tabla 3.	Valores estadísticos del nivel de estrategias de ampliación alcanzado por los grupos control y experimental	44
Tabla 4.	Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de estrategias de ampliación alcanzado por los grupos control y experimental	45
Tabla 5.	Prueba de hipótesis del nivel de estrategias de ampliación alcanzado por los grupos control y experimental	47
Tabla 6.	Valores estadísticos del nivel de estrategias de colaboración alcanzado por los grupos control y experimental	48
Tabla 7.	Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de estrategias de colaboración alcanzado por los grupos control y experimental	49
Tabla 8.	Prueba de hipótesis del nivel de estrategias de colaboración alcanzado por los grupos control y experimental	51
Tabla 9.	Valores estadísticos del nivel de estrategias de conceptualización alcanzado por los grupos control y experimental	52
Tabla 10.	Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de estrategias de conceptualización alcanzado por los grupos control y experimental	53
Tabla 11.	Prueba de hipótesis del nivel de estrategias de conceptualización alcanzado por los grupos control y experimental	55
Tabla 12.	Valores estadísticos del nivel de estrategias de planificación alcanzado por los grupos control y experimental	56

Tabla 13. Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de estrategias de planificación alcanzado por los grupos control y experimental	57
Tabla 14. Prueba de hipótesis del nivel de estrategias de planificación alcanzado por los grupos control y experimental	59
Tabla 15. Valores estadísticos del nivel de estrategias de preparación para exámenes alcanzado por los grupos control y experimental	60
Tabla 16. Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de estrategias de preparación para exámenes alcanzado por los grupos control y experimental	61
Tabla 17. Prueba de hipótesis del nivel de estrategias de preparación para exámenes alcanzado por los grupos control y experimental en la preprueba y posprueba	63
Tabla 18. Valores estadísticos del nivel de estrategias de participación alcanzado por los grupos control y experimental	64
Tabla 19. Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de estrategias de participación alcanzado por los grupos control y experimental	65
Tabla 20. Prueba de hipótesis del nivel de estrategias de participación alcanzado por los grupos control y experimental	67
Tabla 21. Valores estadísticos del nivel de aprendizaje autónomo alcanzado por los grupos control y experimental	68
Tabla 22. Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de aprendizaje autónomo alcanzado por los grupos control y experimental	69
Tabla 23. Prueba de hipótesis del nivel de aprendizaje autónomo alcanzado por los grupos control y experimental	71

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Histograma del nivel de estrategias de ampliación obtenido por los grupos control y experimental – Preprueba	45
Gráfico 2.	Histograma del nivel de estrategias de ampliación obtenido por los grupos control y experimental - Posprueba	45
Gráfico 3.	Nivel de estrategias de ampliación obtenido por los grupos control y experimental	46
Gráfico 4.	Histograma del nivel de estrategias de colaboración obtenido por los grupos control y experimental - Preprueba	49
Gráfico 5.	Histograma del nivel de estrategias de colaboración obtenido por los grupos control y experimental - Posprueba	49
Gráfico 6.	Nivel de estrategias de colaboración obtenido por los grupos control y experimental	50
Gráfico 7.	Histograma del nivel de estrategias de conceptualización obtenido por los grupos control y experimental - Preprueba	53
Gráfico 8.	Histograma del nivel de estrategias de conceptualización obtenido por los grupos control y experimental - Posprueba	53
Gráfico 9.	Nivel de estrategias de conceptualización obtenido por los grupos control y experimental	54
Gráfico 10.	Histograma del nivel de estrategias de planificación obtenido por los grupos control y experimental - Preprueba	57
Gráfico 11.	Histograma del nivel de estrategias de planificación obtenido por los grupos control y experimental - Posprueba	57

Gráfico 12. Nivel de estrategias de planificación obtenido por los grupos control y experimental	58
Gráfico 13. Histograma del nivel de estrategias de preparación para exámenes obtenido por los grupos control y experimental - Preprueba	61
Gráfico 14. Histograma del nivel de estrategias de preparación para exámenes obtenido por los grupos control y experimental - Posprueba	61
Gráfico 15. Nivel de estrategias de preparación para exámenes obtenido por los grupos control y experimental	62
Gráfico 16. Histograma del nivel de estrategias de participación obtenido por los grupos control y experimental - Preprueba	65
Gráfico 17. Histograma del nivel de estrategias de participación obtenido por los grupos control y experimental - Posprueba	65
Gráfico 18. Nivel de estrategias de participación obtenido por los grupos control y experimental	66
Gráfico 19. Histograma del nivel de aprendizaje autónomo obtenido por los grupos control y experimental - Preprueba	69
Gráfico 20. Histograma del nivel de aprendizaje autónomo obtenido por los grupos control y experimental - Posprueba	69
Gráfico 21. Nivel de estrategias de aprendizaje autónomo por los grupos control y experimental	70

I. Introducción

El aprendizaje es el proceso mediante el cual se integran conocimientos, habilidades y actitudes para conseguir cambios o mejoras de conducta. Por lo tanto, el aprendizaje es una acción, que toma el conocimiento como input y genera nuevo conocimiento (García, 2004).

En el nivel superior de la educación, el estudiante tiene que desarrollar habilidades académicas que sean flexibles y dinámicas que le permitan la adaptación continua a los múltiples cambios de una sociedad globalizada en virtud de lograr el éxito académico; sin embargo, se observa en la práctica docente que los estudiantes, pese a tener asignaturas vinculadas directa o indirectamente a las estrategias de aprendizaje o métodos y técnicas de estudio, no logran un rendimiento académico destacado (Treviños, 2013).

En la universidad se dan dos polos opuestos al enseñar el conocimiento académico, en uno de los polos se sitúa el aprendizaje «pasivo» del alumnado, denominado así porque el protagonismo lo asume el o la docente mediante la sesión transmisora, y en el otro polo se sitúa el aprendizaje activo, donde el alumnado asume mayor protagonismo en la participación de la enseñanza interactivo, recíproco y cooperativo (Imbernon, 2009).

Al año 2011, en el Perú había más de un centenar de universidades y algunas más en proceso de constitución. Un año antes, en el 2010, había alrededor de 1,100 instituciones de educación superior no universitaria (Rodríguez y Montoro, 2013). Muchos estudiantes no saben cómo estudiar, aprender y realizar sus trabajos solos, pueden pasarse un día entero buscando información en el internet y realizan el trabajo a medias ya que dependen mucho de la labor docente. Por lo tanto, es importante ahondarse en investigaciones donde se propongan, apliquen programas de intervención educativa, y evalúen sus resultados buscando de acuerdo a Imbernon (2009) la inclusión de estrategias activas que logren la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que este se consolide más y aumente la significatividad de lo que aprende.

De acuerdo a las experiencias vividas como estudiante, es conocido que la enseñanza aprendizaje que se desarrolla en las aulas de la universidad es pasiva, es decir los estudiantes se limitan a escuchar, tomar apuntes, copiar y pegar las informaciones dejando de realizar algún tipo de análisis en la información propuesta. Es así que, la investigación se funda en la siguiente interrogación: ¿De qué manera el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Carrera Profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles De Chimbote, Ucayali - 2015?

Por consiguiente la investigación se desarrolló con el objetivo de determinar si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Carrera Profesional de Administración II Ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles De Chimbote, Ucayali – 2015. Así mismo los objetivos específicos fueron:

- a) Identificar si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de ampliación del aprendizaje autónomo en los estudiantes.
- b) Describir si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de colaboración del aprendizaje autónomo en los estudiantes.
- c) Explicar si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de conceptualización del aprendizaje autónomo en los estudiantes.
- d) Comparar si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de planificación del aprendizaje autónomo en los estudiantes.
- e) Evaluar si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de preparación para exámenes del aprendizaje autónomo en los estudiantes.

- f) Demostrar si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de participación del aprendizaje autónomo en los estudiantes.

El problema de investigación surgió debido a que diversas investigaciones se han centrado en analizar el rendimiento académico desde una sola perspectiva, o en un enfoque cognitivo o solo desde lo afectivo; a plantear programas sobre estrategias de aprendizaje que dan resultados temporales mas no de transferencia multivariada a nuevos contextos, en ese sentido, se buscó demostrar que las estrategias de aprendizaje no están interactuando de forma eficaz en el logro del rendimiento académico, tal es así que no se encuentra congruencia entre las estrategias de aprendizaje y el bajo rendimiento académico de los estudiantes universitarios pese a tener asignaturas vinculadas a la enseñanza de técnicas de estudio.

Además, la relevancia de esta investigación permitió tener una descripción de las debilidades y fortalezas de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes universitarios utilizaban en el inicio del proceso de formación universitaria, y cómo se relacionan con el rendimiento, permitiendo generar, a partir de los resultados, la redirección de las asignaturas vinculadas a métodos y técnicas de estudio, programas y talleres que permitan guiar y potenciar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes por parte de los profesores y de ellos mismos, contribuyendo así a que el proceso de formación de las estudiantes sea realmente significativo.

Uno de los compromisos en las instituciones es desarrollar el aprendizaje autónomo, este requiere que la persona identifique cómo aprende de mejor manera, cuáles son sus debilidades lo cual puede identificar al saber cuál es su estilo de aprendizaje. Aunado a ello debe tener interés por aprender sin descuidar el hecho de saber qué estrategias de aprendizaje poner en marcha atendiendo a la naturaleza de los contenidos.

En el plano pedagógico, cuando el docente identifica los estilos de aprendizaje, le resultará más fácil seleccionar las estrategias de enseñanza que potencien los aprendizajes. El docente también orientará a los estudiantes respecto a la naturaleza de los contenidos, ya sean declarativos o procedimentales, estilo de aprendizaje y la naturaleza de los contenidos. En este sentido, el estudiante debe saber qué son las estrategias de aprendizaje, para qué sirven y qué pasos ha de seguir para ponerlas en práctica, saber cuándo y cómo aplicar el conocimiento declarativo, esto permitirá al estudiante evaluar su proceso de aprendizaje. Uno de los cambios que se plantea en la investigación, es que el estudiante de educación universitaria desarrolle un aprendizaje autónomo aplicando las nuevas tecnologías acompañado por el docente permitiéndole interactuar en la construcción de su conocimiento.

II. Marco teórico y conceptual

2.1. Bases teóricas relacionadas con el estudio

2.1.1. Programa de intervención basado en metodologías activas

La idea de que el alumno es el protagonista de su formación surge de Jean Jacques Rousseau, padre de la escuela nueva. Los métodos activos se sustentan en el postulado: “La actividad de aprendizaje es suscitada siempre en función de un interés - responde a una necesidad – donde la acción tiene que ser espontánea, libre y con una motivación constante”. (Latorre y Seco, 2010).

Enseñar es un proceso bidireccional de transmisión del conocimiento. Aunque los resultados de la investigación muestran que no existe un método “mejor” que otro de forma absoluta, sí nos aportan algunas conclusiones interesantes y a tener en cuenta: para los objetivos de bajo nivel, por ejemplo, adquisición y comprensión de la información, cualquier método es adecuado y equivalente. Para los objetivos superiores, por ejemplo, desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos son más adecuados y eficaces. Los resultados superiores obtenidos con los métodos adecuados son atribuidos más a la cantidad y calidad de trabajo personal que exigen, que al método per se (Prégent, 1990).

Así, se puede afirmar que en los métodos de enseñanza con participación del alumno, la responsabilidad del aprendizaje depende de su actividad, implicación y compromiso formativos las que generan aprendizaje más profundos y significativos que facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. Las estrategias metodológicas deben propiciar acciones que sitúen al estudiante en una posición diferente a la habitual en la enseñanza universitaria. El estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. Además, la formación de competencias hace necesario el contacto con los contextos sociales y profesionales en los que el futuro titulado va a tener que intervenir, así como la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones, puntos de vista, etc. De este modo las metodologías elegidas se convierten en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias. Esto significa que no existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y/ conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes (Fernández, 2006).

Con base en elementos teóricos sobre la intervención educativa a partir del análisis de un programa debido a que existen diferentes enfoques desde los cuales se puede desarrollar, resulta indispensable que el docente del nivel medio superior pueda reconocer y distinguir las posibles áreas de su práctica en las que deba intervenir dentro del marco del modelo constructivista basado en el enfoque por competencias. La intervención educativa debe entenderse teniendo en cuenta algunos factores: la intencionalidad, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados (Con y Chávez, s.f.).

La intervención educativa es el conjunto de acciones con finalidad, planteadas con miras a conseguir, en un contexto institucional específico los objetivos educativos socialmente determinados. La intervención educativa en medio escolar, incluye, entonces, el conjunto de acciones de planificación (fase preactiva), de actualización en clase (fase interactiva) y de evaluación de la actualización (fase postactiva). Ella es praxis que integra acción, práctica y reflexión crítica; es relación entre dimensiones didácticas (relación con saberes/saber), dimensiones psicopedagógicas (relación con los alumnos/alumno) y dimensiones organizacionales (la gestión de la clase en tanto que relación con el espacio clase, en tiempos y medios organizacionales puestos en marcha), todo esto anclado en una relación con lo social como espacio temporal determinado (Spallanzani y otros, 2001).

Uno de los factores que asegura el éxito de una intervención educativa es la planificación previa de la actuación docente (Jordán, 2009), mediante la elaboración de un plan, proyecto o programa de acción; está referido al proceso de organización y preparación que permite decidir sobre la forma más conveniente de lograr los objetivos propuestos (Sanabria, 2007). Existen principios de carácter general en la planificación de la intervención educativa, como son:

- Principio de racionalidad. El planificador ha de tener un conocimiento previo fundado en bases científicas de la realidad del ámbito y de las personas a las que irá destinada la intervención.
- Principio de continuidad. Todos los elementos que componen el programa de intervención educativa han de ser aplicados de forma continua y sistemática y deben estar interrelacionados.
- Principio de univocidad. La redacción del programa ha de hacerse de forma que los términos utilizados sean entendidos en el mismo sentido.
- Principio de comprensividad semántica. Los términos utilizados en la redacción de un programa han de ser fácilmente comprensibles por todos.
- Principio de flexibilidad. La planificación debe ser flexible, permitiendo las modificaciones necesarias en cualquier momento del proceso.

- Principio de variedad. El equipo planificador deberá ser creativo y original en la elaboración.
- Principio de realismo. La elaboración del programa parte de un análisis previo apoyado en la realidad del ámbito en el que se va a aplicar.
- Principio de participación. El equipo planificador ha de estar abierto a la participación de otras personas o entidades.

Las metodologías activas son un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material didáctico y estudiante-medio que potencia su alcance responsable y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes (López, 2005).

La enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el estudiante, en su capacitación en competencias propias del saber de la disciplina. Estas estrategias conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo. La psicología cognitiva ha mostrado consistentemente, que una de las estructuras más importantes de la memoria es su estructura asociativa. El conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados que se denominan redes semánticas. La nueva información se acopla a la red ya existente.

Dependiendo de cómo se realice esta conexión la nueva información puede ser utilizada o no, para resolver problemas o reconocer situaciones (Glaser, 1991).

Una de las razones principales para enseñar con metodologías activas es un deseo genuino de proporcionar a los estudiantes una comprensión más profunda. En muchos casos los estudiantes simplemente recuerdan lo que necesitan saber para el examen y no logran establecer conexiones entre los cursos. Las investigaciones han demostrado que los estudiantes retienen muy poco de lo que se les enseña en un formato de conferencia tradicional (Duch, Groh y Allen., 2001).

Según los principios educativos comunes a las metodologías activas de enseñanza llevan a presentar una serie de componentes en los cuales el estudiante afronta problemas que debe estructurar, y esforzarse, con ayuda del profesorado, por encontrar soluciones con sentido (Johnson, Johnson y Smith, 2000). Estas componentes son:

a. El escenario. Establece el contexto para el problema o proyecto, indica a los estudiantes qué función, rol o perfil profesional asumir cuando resuelven el problema. A menudo el problema suele llevar un objeto de información que introduce a los estudiantes en el contexto del problema. Podría ser la noticia de un periódico, una imagen intrigante o un poema. A menudo el objeto informativo no contiene el problema en sí ni pistas para las direcciones a tomar

dentro de un problema. Es más un elemento contextualizado y motivador, que crea una necesidad de aprendizaje.

b. Trabajo en grupo. Los estudiantes trabajan asociados en pequeños grupos. Los grupos proporcionan un marco de trabajo en el cual los estudiantes pueden probar y desarrollar su nivel de comprensión. Ellos modelan también entornos de trabajo reales. La complejidad de los problemas puede llegar a ser tal que los miembros del grupo tendrán que repartirse las tareas para avanzar. Los estudiantes tienen una responsabilidad con el trabajo eficiente del grupo así como con el desarrollo de su aprendizaje individual.

c. Solución de problemas. Los problemas planteados en un entorno de metodologías activas a menudo son complejos por naturaleza y necesitarán en general razonamiento e indagación. Estos problemas son indicadores, en muchas formas, de los tipos de problemas afrontados por los profesionales. Dependiendo del curso universitario se debe graduar la dificultad del problema, caso o proyecto, así como las instrucciones para su resolución.

d. Descubrimiento de nuevos conocimientos. Con el fin de encontrar una solución con sentido, los estudiantes tendrán que buscar nuevos conocimientos. Desde el mismo comienzo los estudiantes deben determinar qué saben y qué necesitan saber para poder continuar. Las discusiones de grupo asocian este nuevo material con el marco de conocimiento que están tratando de construir.

e. Basado en el mundo real. El énfasis principal es animar a los estudiantes a comenzar a pensar como profesionales desde el inicio de sus carreras, facilitando así la transición de la Universidad al puesto de trabajo. En muchos de los problemas, tanto teóricos como prácticos, los estudiantes encontrarán que no existe necesariamente una sola respuesta correcta, aunque sí leyes y modelos que forman el cuerpo teórico de la disciplina.

2.1.2. *Aprendizaje autónomo*

El aprendizaje autónomo se fundamenta en la teoría de Piaget, formulada en su libro “El juicio moral del niño” en 1932, da a conocer el desarrollo de la autonomía de los niños en el ámbito moral e intelectual. La teoría de Piaget proporciona un fundamento científico sobre la idea de que la educación tiene como finalidad el desarrollo de la autonomía (Léon y Barrera, 2012).

Los niños nacen heterónomos e indefensos, y debe ser objetivo del desarrollo el alcanzar la autonomía. Desarrollar la autonomía significa ser capaz de pensar críticamente por sí mismo, tomando en cuenta muchos puntos de vista, la cual se desarrolla a partir de los 10 años juntamente con la etapa de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo (Piaget, 1932). Así, la escuela cumple un rol fundamental, la teoría de una clase no es suficiente para decir que el tema ha sido

aprendido, el aprendizaje involucra aplicación de los conocimientos, experimentación y demostración, además que el desarrollo de competencias relacionadas con el desarrollo moral no sólo es imprescindible, sino también susceptible de ser trabajado en un proyecto de formación ciudadana (Fuentes, Gamboa, Morales y Retamal, 2012).

La autonomía intelectual significa gobernarse a sí mismo y tomar sus propias decisiones. Con frecuencia, al alumno se le desalienta el pensar en forma autónoma ya que el docente corrige de inmediato sus respuestas erradas sin darle la oportunidad de explicar cómo llegó a su respuesta y permitirle darse cuenta por el mismo de su error. Para Piaget la autonomía moral está íntimamente unida a lo intelectual, social y afectivo, y el fin de la educación es producir individuos autónomos que sean capaces de respetar la autonomía en otras personas. Su teoría ha demostrado que todos los individuos tienden a incrementar su autonomía cuando las condiciones lo permiten. Con la autonomía como objetivo de la educación, se intenta desarrollar una tendencia natural de base biológica que existe en todos los niños.

El constructivismo implica que si se produce el desarrollo, la autonomía tenderá a aumentar debido a que los niños sólo pueden crear relaciones pequeñas y limitadas antes de ser capaces de coordinarlas en sistemas mayores (García, 2009).

“El aprendizaje autónomo es un proceso que permite al individuo ser autor de su propio desarrollo, eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica de manera independiente lo que ha aprendido” (Argüelles y García, 2010, p.102). Entre las estrategias relacionadas al aprendizaje autónomo se mencionan los siguientes:

- Estrategias de ampliación.- Describen estrategias de búsqueda y elaboración de materiales y actividades complementarias de ampliación del material propuesto por el profesor.
- Estrategias de colaboración.- Describe una serie de estrategias relacionadas con la implicación del alumno en tareas grupales y de relación con otros compañeros.
- Estrategias de conceptualización.- Incluye tareas de elaboración de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, y otros sobre el contenido.
- Estrategias de planificación.- Recoge aspectos relativos a la planificación de tiempos y programación de las tareas, tanto de estudio como de elaboración de trabajos, así como un ítem relacionado con la evaluación de los procedimientos de aprendizaje.
- Estrategias de preparación para exámenes. Selecciona puntos importantes y de actividades de repaso.
- Estrategias de participación. Describen el nivel de participación del alumno: participa en clase, asiste a clase, aclara sus dudas.

Existen tres aspectos esenciales de su concepción acerca del aprendizaje autónomo (Aebli, 2001):

- **Aprendizaje autónomo como preparación para el trabajo:** La vida laboral moderna, con su presión innovadora, los cambios tecnológicos y de mercado, exige una adaptación permanente de los trabajadores.
- **Aprendizaje autónomo para poder responder con las obligaciones de la vida:** Quien funda una familia o funda una casa, debe aprender muchas cosas: cómo asegurarse, cómo financiar los desembolsos, etc.
- **Aprendizaje autónomo para hacer más enriquecedor el tiempo libre:** Pintores o escritores famosos hicieron uso correcto del tiempo y aprovechar al máximo sus cualidades, siempre tratando de aplicar lo que iban aprendiendo.

Los estudiantes al hacer uso del aprendizaje autónomo pueden tratar de guiar su vida en comunión con las demás personas que le rodean. A su vez al aplicarlo trata de innovar, teniendo en cuenta que ya no aprende para el momento o para sí mismo, sino que trata de extrapolar el conocimiento y a su vez socializar con los demás sus aprendizajes.

Aebli (2001) manifiesta cinco cosas que los estudiantes deben tener para forjar en ellos el aprendizaje autónomo:

1. Establecer contacto por sí mismo con cosas e ideas.
2. Comprender por sí mismo fenómenos y objetos.
3. Planear por sí mismos acciones y solucionar problemas por sí mismos.
4. Ejercitar actividades por sí mismos, manejar información mentalmente.
5. Mantener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

2.2. Antecedentes

a) A nivel internacional

Uribe (2012) realizó su investigación en Colombia, el estudio fue de enfoque cuantitativo, transversal, descriptivo, con una muestra de 202 personas entre 16 y 35 años, concluye: El compromiso que cada persona establece en su aprendizaje determina la calidad del proceso. Así, se afianza la autonomía y apropiación del conocimiento con bases científicas a través del pensamiento crítico. Los estudiantes en su mayoría realizan actividades características del aprendizaje autónomo donde la ejecución de estas actividades en la clasificación “muchas veces” es de 45.2%. El proceso de aprendizaje autónomo se adapta a la aplicación de un plan de cuidados de enfermería basado en sistemas de interacción y teoría intermedia de la consecución de

objetivos de Imogene M. King, el cual permite intervenir aspectos determinantes como la motivación, la planificación eficaz de actividades, la disposición para adquirir y mantener conocimientos, toma de decisiones, comunicación, auto concepto, poder, esperanza y desempeño eficaz del rol estudiante.

En España, Santiveri, Iglesias, Gil y Rourera (2011), realizaron una investigación “Metodologías activas en la docencia universitaria: resultados de algunas experiencias realizadas” en un grupo de 23 estudiantes. Sus conclusiones fueron: las metodologías activas pueden desarrollarse con todos los estudiantes, independientemente del curso, nivel de conocimientos y edad. Las metodologías activas se han aplicado incluso al programa sénior, en el que los estudiantes son personas mayores de 50 años, algunos de ellos sin estudios universitarios previos.

En Chile, Cerezo, Núñez, Fernández, Suárez, y Tuero (2010) en su artículo “Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior” expresan que a pesar de los resultados esperanzadores que muestran la mayoría de intervenciones realizadas existen variables que mediatizan el incremento de las competencias autorregulatorias, siendo una de ellas el formato de trabajo que contempla sesiones presenciales con cuadernos o manuales y tareas de manuscritos. La Sociedad del Conocimiento, Tecnologías de la

Información y la Comunicación ofrecen la posibilidad de crear entornos aún más flexibles para el aprendizaje. La información de muchas investigaciones demuestran que todos los estudiantes tienen dificultades para desplegar sus habilidades metacognitivas sin importar su edad, estas juegan un rol fundamental en el proceso autoregulatorio.

En México, González (2009) en su investigación “Diseño de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios”, trabajo en una muestra de 16 expertos que evaluaron el programa en todo momento con el fin de integrar un conjunto organizado de tareas, basadas a partir de un modelo de comprensión, que proponen determinadas formas de operar con los textos mediante el uso de estrategias. Las estrategias seleccionadas para intervenir fueron: progresión temática de los textos, estrategia estructural, aplicación de las macrorreglas y estrategias metacognitivas. Existe una articulación entre las estrategias propuestas y las tareas diseñadas para alcanzar los objetivos, por lo que no debe haber dificultades cuando en una fase posterior de la investigación procedamos a la implementación del programa. Es importante destacar que el programa enseña modos de operar con los textos, por tanto, sería útil proporcionar un apoyo sistemático y adicional a los implicados para que apliquen lo aprendido a cualquier texto o circunstancia. Estas tareas con los textos deben desarrollarse en el contexto escolar normal mientras se aprenden contenidos específicos de cualquier materia.

En España, Maquilón (2003) realizó la investigación “Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios” afirma que existe un alto grado de adecuación entre el programa y las necesidades de habilidades de aprendizaje detectadas en el contexto de la Universidad de Murcia. Atendiendo a su carácter consistente, el programa contiene elementos y calidad técnica muy adecuados. En relación a su carácter, el programa puede ser evaluado en todos sus niveles, ofreciendo la posibilidad de realizar juicios de valor y tomar decisiones, cubriendo todos los niveles del mismo: diseño, elementos o componentes, aplicación, resultados y metaevaluación. La evaluación del programa de intervención permite asumir su aplicación en el contexto de la Universidad de Murcia, ya que ha cubierto ampliamente los criterios de calidad. Aunque todos los criterios han sido evaluados adecuadamente, es posible presentar una gradación de los mismos en función de dicha puntuación. Los evaluadores opinan que el criterio mejor valorado es el carácter factible del programa, seguido del carácter consistente, evaluable, congruente, conveniente, contextualizado, generalizable, y por último, flexible. Estos resultados permiten afirmar que el programa de intervención es idóneo en función de los criterios de calidad establecidos en el instrumento de evaluación, para dar respuesta a las necesidades de habilidades de aprendizaje de los estudiantes.

b) A nivel nacional

Díaz (2016), en su investigación “Implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos en la asignatura de doctrina social de la iglesia I para mejorar el uso de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología – Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, año 2015” concluye: la implementación de un programa de intervención basado en el método de casos mejoró significativamente el uso de las estrategias de aprendizaje autónomo. Puesto que en la evaluación de estrategias de aprendizaje autónomo, los estudiantes del grupo experimental de la Escuela Profesional de Odontología de ULADECH, en la asignatura de Doctrina Social de la Iglesia I, alcanzaron un nivel alto 87%.

En la investigación de Campos (2015) titulada “Desarrollo del aprendizaje autónomo a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje y cognitivas mediante la enseñanza problémica en estudiantes de VIII ciclo de Educación Magisterial en la Especialidad de Matemática – Física del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Surco – 2012”, concluye: los estudiantes del GE lograron adquirir el aprendizaje autónomo como aspecto fundamental, en lo que destacan es en la elaboración de organizador visual como el mapa conceptual. Los estudiantes del GE han logrado el desarrollo del aprendizaje autónomo, lo cual se apreció en el manejo de estrategias de aprendizaje y cognitivas en diferentes circunstancias. Los

estudiantes del GE han desarrollado las Estrategias de aprendizaje y Cognitivas propuestas en este trabajo de investigación y por ende han desarrollado el aprendizaje autónomo, esto se demuestra a través de los valores de las medias: para el grupo control es 35,55 y para el grupo experimental es 111,4.

En la ciudad de Lima, Huamán (2015) desarrollo su investigación “Implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos para desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V ciclo de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015” concluye: La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejoró las estrategias de aprendizaje del V° ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), 2015, la prueba estadística logró un nivel de significancia del 5%, concluyéndose que hay suficiente evidencia que el programa mejoró las estrategias de aprendizaje autónomo, es así que los estudiantes son capaces de consultar bibliografía, de trabajar en equipo, de elaborar esquemas, de prepararse para los exámenes, de participar en clase y de planificar su tiempo de estudio.

2.3. Hipótesis

La formulación de las hipótesis se expresa a través de la hipótesis alterna (H_a) y la hipótesis nula (H_0).

H_a : El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali - 2015.

H_0 : Las diferencias observadas en el desarrollo y uso de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes por el programa de intervención basado en metodologías activas se deben al azar, y no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos periodos.

La elección de la hipótesis se expresó a través de las siguientes reglas de decisión:

- Si $p \text{ valor} > \alpha$: Las medias de dos muestras son iguales. Se acepta H_0 .
- Si $p \text{ valor} < \alpha$: Las medias de dos muestras son significativamente distintas. Se acepta H_a .

2.4. Variables

a) Variable independiente (y): Programa de intervención basada en metodologías activas

- Definición conceptual: Conjunto de acciones interactivas organizadas coherentemente para lograr objetivos educativos en el desarrollo de las

competencias y habilidades del estudiante que potencia la implicación responsable y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes (López, 2005).

- Definición operacional: Conjunto de actividades organizadas para desarrollar capacidades mediante metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

a) **Variable dependiente (y):** Aprendizaje autónomo de los estudiantes.

- Definición conceptual: “Es un proceso que permite al individuo ser autor de su propio desarrollo, eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica de manera independiente lo que ha aprendido” (Argüelles y García, 2010, p. 102).
- Definición operacional: Conjunto de estrategias aplicadas en el proceso de enseñanza del docente con el fin de promover el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante.

III. Metodología

3.1. Tipo y nivel de investigación

Según su finalidad la investigación es aplicada ya que tiene por fin la resolución de problemas prácticos para transformar las condiciones del acto didáctico y mejorar la calidad educativa (Sánchez y Reyes, 2006). Según su carácter es una investigación experimental que estudia las relaciones de causalidad utilizando metodología experimental (Abanto, 2015). Según su naturaleza es una investigación cuantitativa ya que los datos para su análisis estadístico y prueba de hipótesis son numéricos (Hernández, Fernández y Baptista, 2015).

3.2. Diseño de la investigación

El diseño es cuasi experimental de tipo preprueba posprueba y grupo de control. El investigador asigna al azar los participantes de los grupos, después les aplica a la par la preprueba; un grupo recibe el tratamiento experimental y otro no (grupo de control); por último, les administra paralelamente una posprueba (Hernández, Fernández y Baptista, 2015). El diagrama es el siguiente:



Dónde:

G_1 : Estudiantes (Grupo experimental) que recibirán el tratamiento experimental.

G_2 : Estudiantes (Grupo de control) que no recibirán el tratamiento experimental.

O_1 : Medición del aprendizaje autónomo del G_1 antes del tratamiento experimental.

O_3 : Medición del aprendizaje autónomo del G_2 .

X : Tratamiento experimental (programa de intervención con metodologías activas).

O_2 : Medición del aprendizaje autónomo del G_1 después del tratamiento experimental.

O_4 : Medición del aprendizaje autónomo del G_2 .

--- : Ausencia de tratamiento.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población

Conformada por el 100 % (81) de estudiantes de la Escuela Profesional de Administración del II ciclo de la ULADECH, 2015.

Tabla 1. Distribución de la población de estudio

Aula		Total	
A (Grupo control)	B (Grupo experimental)	fi	%
42	39	81	100

Fuente: Nómina de matrícula II Semestre 2015. ULADECH

3.3.2. Muestra

Conformado por 40 estudiantes del II Ciclo distribuidos en 2 grupos seleccionados de dos listas mediante el muestreo probabilístico, el cual es un proceso que brinda a todos los individuos las mismas oportunidades de ser seleccionados (Sánchez, 2003).

Tabla 2. Distribución de la muestra de estudio

Grupos	Estudiantes de la muestra	
	Fi	%
Control	20	24.69 %
Experimental	20	24.69 %
Total	40	49.38 %

Fuente: Nómina de matrícula II Semestre 2015. ULADECH

3.4. Definición y operacionalización de las variables e indicadores

VARIABLES	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
Programa de intervención basado en metodologías activas	Conjunto de acciones interactivas organizadas coherentemente para lograr objetivos educativos en el desarrollo de las competencias y habilidades del estudiante que potencia la implicación responsable y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes (López, 2005).	Conjunto de actividades organizadas para desarrollar capacidades mediante metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje.	Fundamentación	Coherencia con la metodología del programa	Inicio Proceso Destacado
			Programación	Organización de las actividades a realizar	
			Metodología	Empleo de las estrategias que se desarrollan en las sesiones de aprendizaje	
			Evaluación	Valoración de los conocimientos adquiridos relacionados al aprendizaje autónomo.	
Aprendizaje autónomo de los estudiantes	“Es un proceso que permite al individuo ser autor de su propio desarrollo, eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica de manera independiente lo que ha aprendido” (Argüelles y García, 2010, p. 102).	Conjunto de estrategias aplicadas en el proceso de enseñanza con el fin de promover el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante.	Estrategias de ampliación	Busca y elabora materiales y actividades extras propuesto por el profesor.	Nunca Pocas veces Algunas veces Muchas veces Siempre
			Estrategias de colaboración	Asume tareas grupales y de relación con sus compañeros.	
			Estrategias de conceptualización	Elabora esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, y otros sobre el contenido.	
			Estrategias de planificación	Planifica sus tiempos para realizar las tareas de estudio.	
			Estrategias de preparación para exámenes.	Selecciona puntos importantes y de actividades de repaso.	
			Estrategias de participación	Participa en clase, asiste a clase, aclara sus dudas.	

Elaboración propia

3.5. Técnicas e instrumentos

3.5.1. Técnicas

Las técnicas empleadas en la investigación fue el cuestionario de tipo individual para obtener información sobre el aprendizaje autónomo.

3.5.2. Instrumentos

En la recolección de los datos se emplearon los siguientes instrumentos:

- a) La guía de aplicación del programa de intervención educativa que permite seguir las pautas de la ejecución del programa.
- b) El Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) creado por López (2010) para explorar los comportamientos específicos de los estudiantes en relación a las tareas de aprendizaje autónomo, la cual consta de 45 ítems comportamentales con formato de respuesta cerrada de escala tipo Likert con cinco opciones numeradas: 1 - Nunca (N), 2 - Pocas veces (PV), 3 - Algunas veces (AV), 4 - Muchas veces (MV) y 5 - Siempre (S). El CETA permitió evaluar los siguientes factores:

Factores	Ítems
Estrategias de ampliación	8, 9, 14, 16, 18, 19, 25, 40, 45
Estrategias de colaboración	15, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 31, 33, 37, 38
Estrategias de conceptualización	3, 5, 6, 7, 11, 13, 32, 43
Estrategias de planificación	10, 12, 17, 39, 44
Estrategias de preparación de exámenes	20, 29, 34, 35, 36, 42
Estrategias de participación	1, 2, 4, 28, 30, 41

Fuente: López (2010)

El CETA elaborada por López (2010) posee una elevada coherencia interna (0,898) en el coeficiente Alpha de Cronbach. El análisis factorial determina seis factores claros, con contenido uniforme y consistente (Anexo 2).

La suma de los puntajes obtenidos de los ítems para cada estrategia se ordenó de acuerdo a la siguiente escala ordinal:

Factores	Bajo	Medio	Alto
Estrategias de ampliación	9 - 20	21 - 32	33 – 45
Estrategias de colaboración	11 - 25	26 - 40	41 – 55
Estrategias de conceptualización	8 - 18	19 - 29	30 – 40
Estrategias de planificación	5 - 12	12 - 18	19 – 25
Estrategias de preparación de exámenes	6 - 13	14 - 21	22 – 30
Estrategias de participación	6 - 13	14 - 21	22 – 30

Fuente: Adaptación propia del instrumento de López (2010)

La suma total de los puntajes obtenidos de las estrategias, definirán el nivel de desarrollo de aprendizaje autónomo de los estudiantes a través de la siguiente escala ordinal:

Nivel	Puntaje
Bajo	45 - 105
Medio	106 - 165
Alto	166 - 225

Elaboración propia

3.6. Plan de análisis

- Las respuestas de los estudiantes fueron ordenados en el programa Microsoft Excel, donde se calculó el puntaje total y se determinó el nivel en el que se encuentra.
- Los datos obtenidos referente al nivel fueron tabulados y procesados mediante el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 24.0 con la cual se obtuvo la distribución de frecuencia y las medidas de tendencia central.
- El contraste de las hipótesis se realizó a 0.05 de nivel de significancia mediante la prueba no paramétrica U de Mann – Whitney debido a que los datos numéricos fueron expresados en la escala ordinal: nivel bajo, nivel medio y nivel alto.
- Finalmente los datos se presentaron en gráficos y tablas de dos entradas para las conclusiones respectivas de la investigación ejecutada.

3.7. Matriz de consistencia

Título: Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Carrera Profesional de Administración II Ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles De Chimbote, Ucayali – 2015.

Enunciado del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología	Población y Muestra
¿De qué manera el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Carrera Profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles De Chimbote, Ucayali – 2015?	<p>Objetivo general: Determinar si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la ULADECH, Ucayali – 2015.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>a. Identificar si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de ampliación del aprendizaje autónomo en los estudiantes.</p> <p>b. Describir si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de colaboración del aprendizaje autónomo en los estudiantes.</p> <p>c. Explicar si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de conceptualización del aprendizaje autónomo en los estudiantes.</p> <p>d. Comparar si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de planificación del aprendizaje autónomo en los estudiantes.</p> <p>e. Evaluar si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de preparación para exámenes del aprendizaje autónomo en los estudiantes.</p> <p>f. Demostrar si el programa de intervención basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de estrategias de participación del aprendizaje autónomo en los estudiantes.</p>	<p>Ha: El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de administración de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.</p> <p>Ho: Las diferencias observadas en el desarrollo y uso de las estrategias de aprendizaje autónomo por el programa de intervención basado en metodologías activas se deben al azar, y no hay diferencias entre ambos periodos.</p>	<p>Variable independiente: Programa de intervención educativa con metodologías activas</p> <p>Dimensiones Aplicación del programa de intervención educativa con metodologías activas</p> <p>Variable dependiente: Aprendizaje autónomo</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de ampliación - Estrategias de colaboración - Estrategias de conceptualización - Estrategias de planificación - Estrategias de preparación para exámenes - Estrategias de participación 	<p>Diseño cuasiexperimental de tipo preprueba posprueba y grupo de control.</p> <p>G1 O1 X O2 G2 O3 ----- O4</p> <p>G1: Grupo experimental G2: Grupo de control X: Tratamiento experimental (programa de intervención educativa con metodologías activas). O1: Medición del aprendizaje autónomo del grupo experimental antes del tratamiento (Preprueba). O3: Medición del aprendizaje autónomo del grupo de control antes del tratamiento experimental (Preprueba). O2: Medición del aprendizaje autónomo del grupo experimental después del tratamiento experimental (Posprueba). O4: Medición del aprendizaje autónomo del grupo de control (Posprueba).</p>	<p>Población El 100 % (81) de estudiantes de la escuela profesional de administración, II ciclo de la ULADECH, Ucayali.</p> <p>Muestra Lo conforman 40 estudiantes del II ciclo de la escuela profesional de administración.</p> <p>G1: 20 estudiantes G2: 20 estudiantes</p>

IV. Resultados

4.1. Resultados

4.1.1. Estrategias de ampliación del aprendizaje autónomo en los estudiantes

Tabla 3. Valores estadísticos del nivel de estrategias de ampliación alcanzado por los grupos control y experimental en la preprueba y posprueba

		PREPRUEBA		POSPRUEBA	
		GC	GE	GC	GE
N	Válidos	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1.250	1.100	1.500	2.400
Mediana		1.000	1.000	1.500	2.000
Varianza		0.197	0.095	0.263	0.253
Desv. estándar		0.444	0.308	0.513	0.5026
Rango		1.00	1.00	1.00	1.00
Mínimo		1.00	1.00	1.00	2.00
Máximo		2.00	2.00	2.00	3.00

En la tabla 3, se observa los valores estadísticos obtenidos en la preprueba y posprueba con respecto al nivel de las estrategias de ampliación del aprendizaje autónomo del GC y GE. En la preprueba, la media obtenida por el GC y GE fue de 1.25 y 1.1, mientras que en el postest obtuvieron 1.5 y 2.4 respectivamente. En cuanto a la varianza, el GC y GE obtuvieron 0.19 y 0.09 con una desviación estándar de 0.44 y 0.31 en la preprueba, mientras que en la posprueba el GC y GE obtuvieron 0.26 y 0.25 con una desviación estándar de 0.51 y 0.50 respectivamente. A la luz de los datos se afirma que para las medidas de tendencia central existen valores mayores para el GE en la posprueba.

Gráfico 1. Histograma del nivel de estrategias de ampliación obtenido por el GC y GE - Preprueba

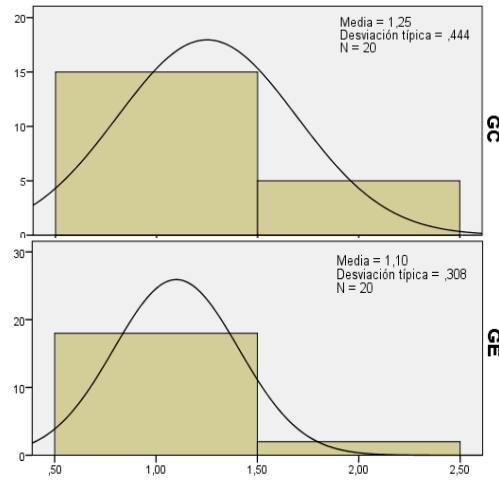
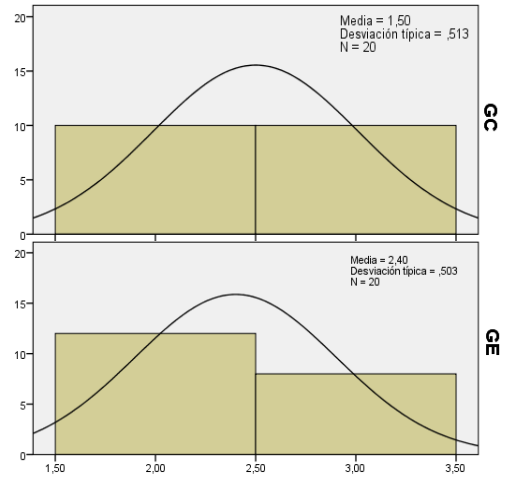


Gráfico 2. Histograma del nivel de estrategias de ampliación obtenido por el GC y GE - Posprueba

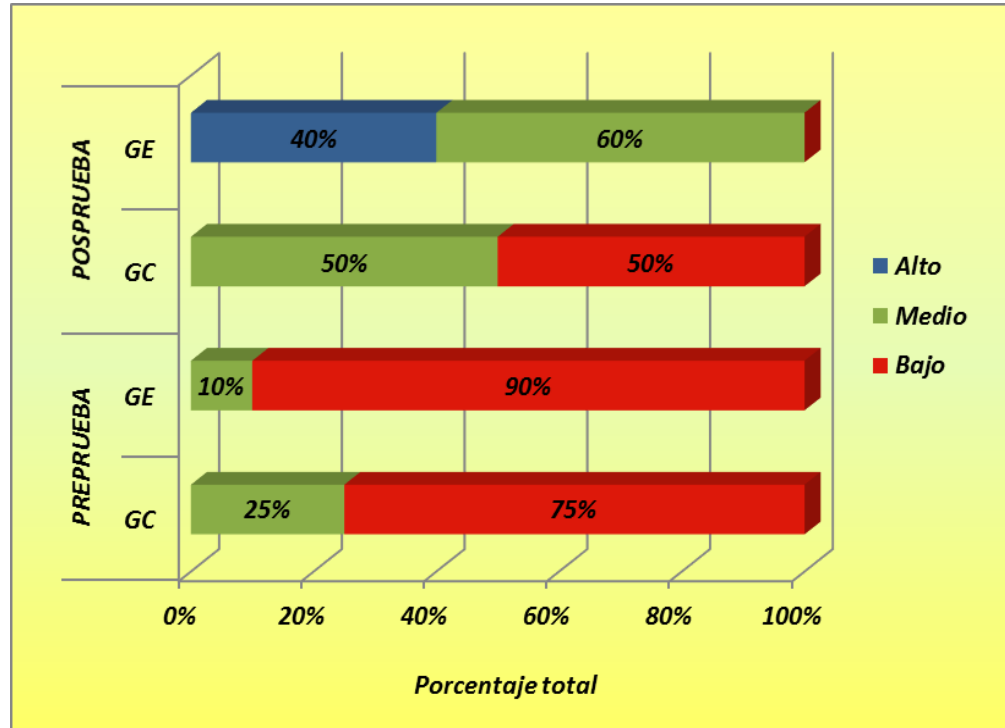


En los gráficos 1 y 2, se observa que existe variación de las medias en los grupos. Los datos presentan distribución normal.

Tabla 4. Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de estrategias de ampliación alcanzado por los grupos control y experimental en la preprueba y posprueba

Escala	PREPRUEBA				POSPRUEBA			
	G.C.		G.E.		G.C.		G.E.	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	0	0%	0	0%	0	0%	8	40%
Medio	5	25%	2	10%	10	50%	12	60%
Bajo	15	75%	18	90%	10	50%	0	0%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Gráfico 3. Nivel de estrategias de ampliación obtenido por los grupos control y experimental



Referente al nivel de estrategias de ampliación del aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 40 % obtuvo nivel alto y el 60 % nivel medio en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 90 % mostró nivel bajo y solo 10 % presentó nivel medio. También se observa que del 100 % de estudiantes que conforman el grupo control, el 50 % mostró nivel medio y 50 % presentó nivel bajo en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 75 % obtuvo nivel bajo y el 25 % presentó nivel medio. La representación gráfica indica que el programa de intervención basado en metodologías activas en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de estrategias de ampliación.

Tabla 5. Prueba de hipótesis del nivel de estrategias de ampliación alcanzado por los grupos control y experimental en la preprueba y posprueba

	PREPRUEBA	POSPRUEBA
U de Mann-Whitney	170.000	60.000
Sig. asintótica (bilateral)	0.218	0.000

En la preprueba el p-valor $0.218 > 0.01$ y en la posprueba p-valor $0.000 < 0.01$, lo que indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, por lo tanto se acepta la H_a : El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de ampliación del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

4.1.2. Estrategias de colaboración del aprendizaje autónomo en los estudiantes

Tabla 6. Valores estadísticos del nivel de estrategias de colaboración alcanzado por los grupos control y experimental en la preprueba y posprueba

		PREPRUEBA		POSPRUEBA	
		GC	GE	GC	GE
N	Válidos	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1.200	1.350	1.550	2.450
Mediana		1.000	1.000	2.000	2.000
Varianza		0.168	0.239	0.261	0.261
Desv. Estándar		0.410	0.489	0.510	0.510
Rango		1.00	1.00	1.00	1.00
Mínimo		1.00	1.00	1.00	2.00
Máximo		2.00	2.00	2.00	3.00

En la tabla 6, se puede observar los valores estadísticos obtenidos en la preprueba y posprueba con respecto al nivel de las estrategias de colaboración del aprendizaje autónomo del GC y GE. En la preprueba, la media obtenida por el GC y GE fue de 1.2 y 1.35, mientras que en la posprueba obtuvieron 1.55 y 2.45 respectivamente.

En cuanto a la varianza, el GC y GE obtuvieron 0.168 y 0.239 con una desviación estándar de 0.41 y 0.489 en la preprueba, mientras que en la posprueba el GC y GE obtuvieron 0.261 y una desviación estándar de 0.51. A la luz de los datos se afirma que para las medidas de tendencia central existen valores mayores en la posprueba.

Gráfico 4. Histograma del nivel de estrategias de colaboración obtenido por el GC y GE - Preprueba

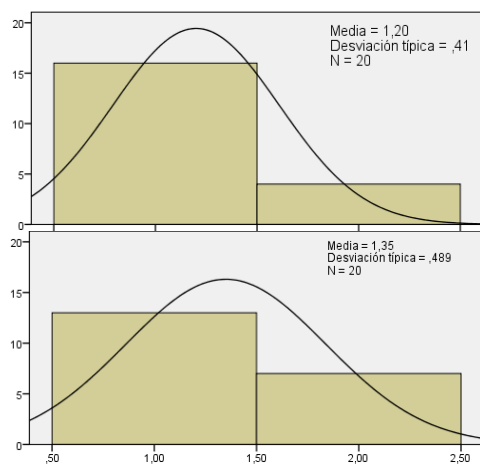
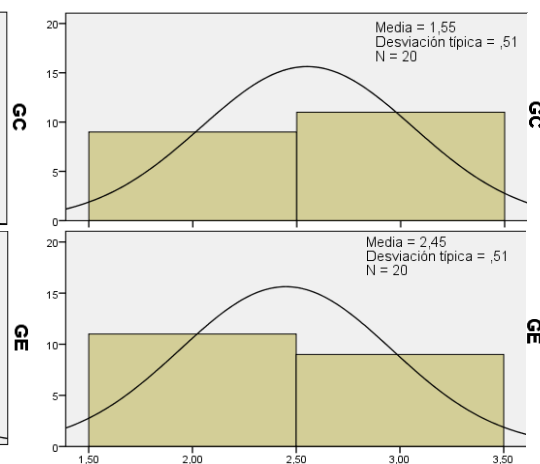


Gráfico 5. Histograma del nivel de estrategias de colaboración obtenido por el GC y GE - Posprueba

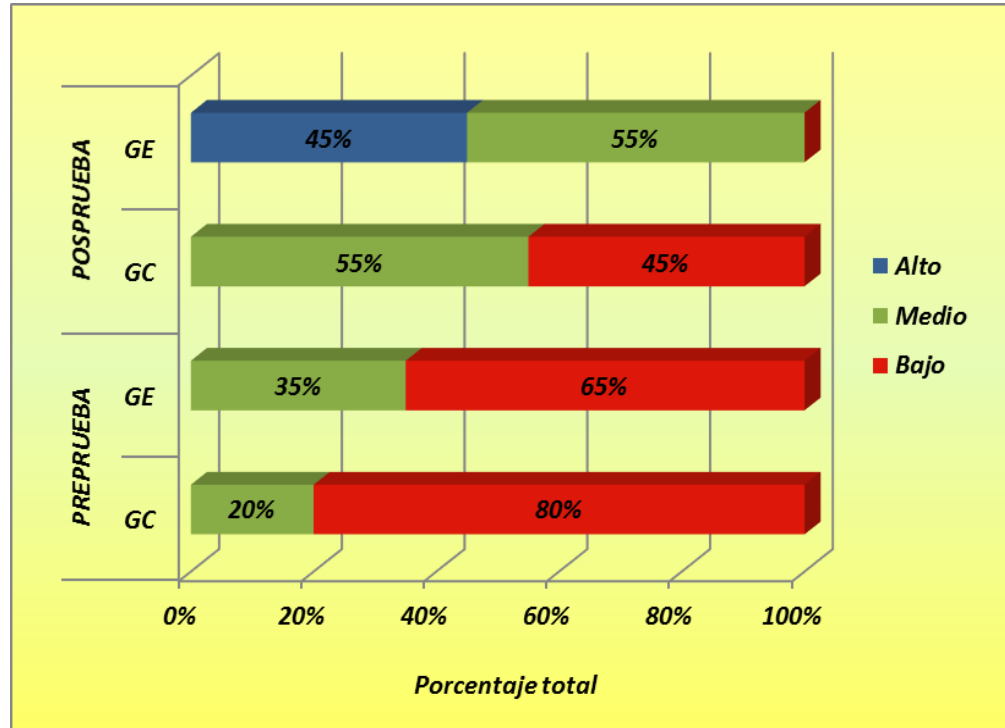


En los gráficos 4 y 5, se observa que existe variación de las medias entre los grupos. Los datos presentan distribución normal.

Tabla 7. Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de estrategias de colaboración alcanzado por los grupos control y experimental

	PREPRUEBA				POSPRUEBA			
	G.C.		G.E.		G.C.		G.E.	
Escala	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	0	0%	0	0%	0	0%	9	45%
Medio	4	20%	7	35%	11	55%	11	55%
Bajo	16	80%	13	65%	9	45%	0	0%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Gráfico 6. Nivel de estrategias de colaboración obtenido por los grupos control y experimental



Referente al nivel de estrategias de colaboración del aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 45 % obtuvo nivel alto y el 55 % nivel medio en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 65 % mostró nivel bajo y solo 35 % presentó nivel medio. También se observa que del 100 % de estudiantes que conforman el grupo control, el 55 % mostró nivel bajo y 45 % presentó nivel medio en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 80 % obtuvo nivel bajo y el 20 % presentó nivel medio. La representación gráfica indica que el programa de intervención basado en metodologías activas en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de estrategias de colaboración.

Tabla 8. Prueba de hipótesis del nivel de estrategias de colaboración alcanzado por los grupos control y experimental

	PREPRUEBA	POSPRUEBA
U de Mann-Whitney	170.000	60.500
Sig. asintótica (bilateral)	0.294	0.000

En la preprueba el p-valor $0.294 > 0.01$ y en la posprueba p-valor $0.000 < 0.01$, lo que indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, por lo tanto se acepta la H_a : El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de colaboración del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

4.1.3. Estrategias de conceptualización del aprendizaje autónomo en los estudiantes

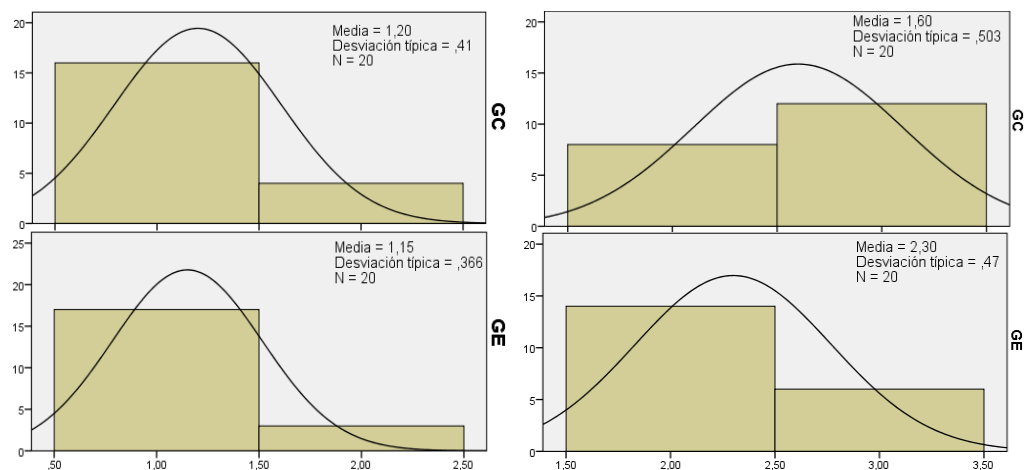
Tabla 9. Valores estadísticos del nivel de estrategias de conceptualización alcanzado por los grupos control y experimental

		PREPRUEBA		POSPRUEBA	
		GC	GE	GC	GE
N	Válidos	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1.200	1.150	1.600	2.300
Mediana		1.000	1.000	2.000	2.000
Varianza		0.168	0.134	0.253	0.221
Desv. estándar		0.410	0.366	0.503	0.470
Rango		1.00	1.00	1.00	1.00
Mínimo		1.00	1.00	1.00	2.00
Máximo		2.00	2.00	2.00	3.00

En la tabla 9, se puede observar los valores estadísticos obtenidos en la preprueba y posprueba con respecto al nivel de las estrategias de conceptualización del aprendizaje autónomo del GC y GE. En la preprueba, la media obtenida por el GC y GE fue de 1.2 y 1.15, mientras que en la posprueba obtuvieron 1.6 y 2.3 respectivamente. En cuanto a la varianza, el GC y GE obtuvieron 0.168 y 0.134 con una desviación estándar de 0.41 y 0.366 en la preprueba, mientras que en la posprueba obtuvieron 0.253 y 0.221 con una desviación estándar de 0.503 y 0.47 respectivamente. A la luz de los datos se afirma que para las medidas de tendencia central existen valores mayores para el GE en la posprueba.

Gráfico 7. Histograma del nivel de estrategias de conceptualización obtenido por el GC y GE - Preprueba

Gráfico 8. Histograma del nivel de estrategias de conceptualización obtenido por el GC y GE - Posprueba

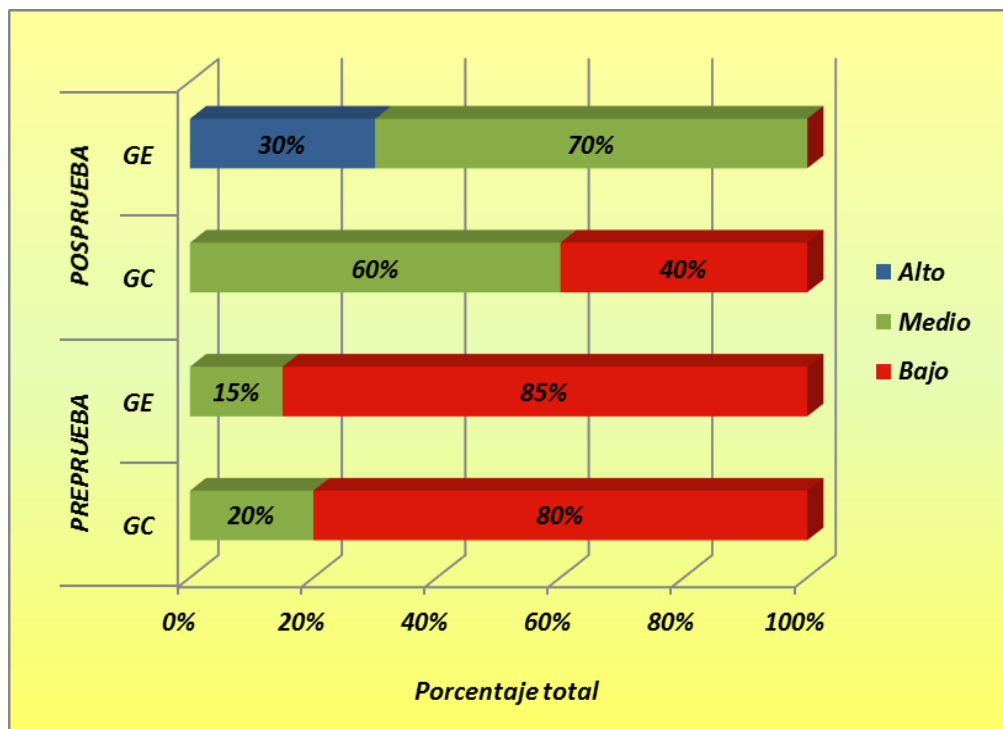


En los gráficos 7 y 8, se observa que existe variación de las medias entre los grupos. Los datos presentan distribución normal.

Tabla 10. Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de estrategias de conceptualización alcanzado por los grupos control y experimental

	PRETEST				POSTEST			
	G.C.		G.E.		G.C.		G.E.	
Escala	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	0	0%	0	0%	0	0%	6	30%
Medio	4	20%	3	15%	12	60%	14	70%
Bajo	16	80%	17	85%	8	40%	0	0%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Gráfico 9. Nivel de estrategias de conceptualización
obtenido por los grupos control y experimental



Referente al nivel de estrategias de conceptualización del aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 30 % obtuvo nivel alto y el 70 % nivel medio en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 85 % mostró nivel bajo y solo 15 % presentó nivel medio. También se observa que del 100 % de estudiantes que conforman el grupo control, el 60 % mostró nivel medio y 40 % presentó nivel bajo en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 80 % obtuvo nivel bajo y el 20 % presentó nivel medio. La representación gráfica indica que el programa de intervención basado en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de estrategias de conceptualización.

Tabla 11. Prueba de hipótesis del nivel de estrategias de conceptualización alcanzado por los grupos control y experimental

	PREPRUEBA	POSPRUEBA
U de Mann-Whitney	190.000	84.000
Sig. asintótica (bilateral)	0.681	0.000

En la preprueba el p-valor $0.681 > 0.01$ y en la posprueba p-valor $0.000 < 0.01$, lo que indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, por lo tanto se acepta la H_a : El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de conceptualización del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

4.1.4. Estrategias de planificación del aprendizaje autónomo en los estudiantes

Tabla 12. Valores estadísticos del nivel de estrategias de planificación alcanzado por los grupos control y experimental

		PREPRUEBA		POSPRUEBA	
		GC	GE	GC	GE
N	Válidos	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1.250	1.200	1.900	2.500
Mediana		1.000	1.000	2.000	2.500
Varianza		0.197	0.168	0.095	0.263
Desv. estándar		0.444	0.410	0.308	0.513
Rango		1.00	1.00	1.00	1.00
Mínimo		1.00	1.00	1.00	2.00
Máximo		2.00	2.00	2.00	3.00

En la tabla 12, se observa los valores estadísticos obtenidos en la preprueba y posprueba con respecto al nivel de las estrategias de planificación del aprendizaje autónomo del GC y GE. En la preprueba, la media obtenida por el GC y GE fue de 1.25 y 1.1, mientras que en la posprueba obtuvieron 1.5 y 2.4 respectivamente. En cuanto a la varianza, el GC y GE obtuvieron 0.19 y 0.09 con una desviación estándar de 0.44 y 0.31 en la preprueba, mientras que en la posprueba el GC y GE obtuvieron 0.26 y 0.25 con una desviación estándar de 0.51 y 0.50 respectivamente. Los datos indican que para las medidas de tendencia central existen valores mayores para el GE en la posprueba.

Gráfico 10. Histograma del nivel de estrategias de planificación obtenido por el GC y GE - Preprueba

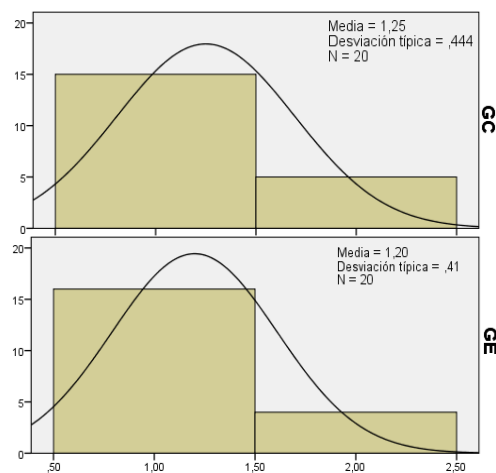
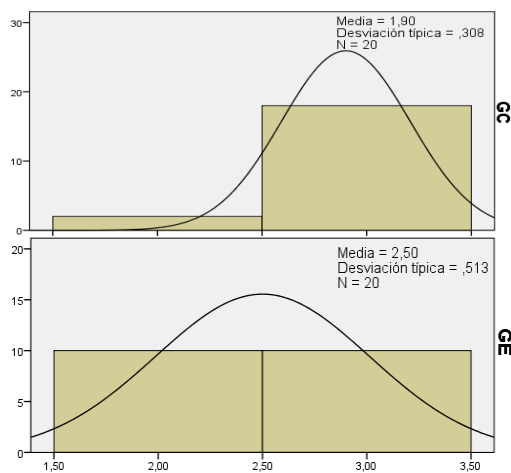


Gráfico 11. Histograma del nivel de estrategias de planificación obtenido por el GC y GE - Posprueba

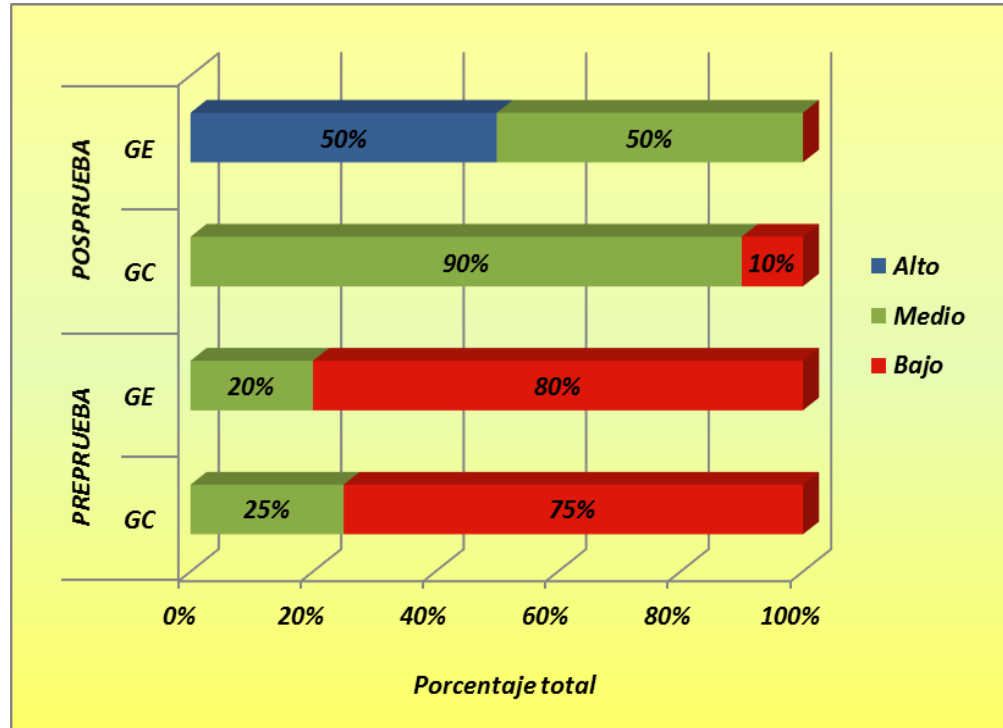


En los gráficos 10 y 12, se observa que existe variación de las medias en los grupos. Los datos presentan una distribución normal.

Tabla 13. Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de estrategias de planificación alcanzado por los grupos control y experimental

	PREPRUEBA				POSPRUEBA			
	G.C.		G.E.		G.C.		G.E.	
Escala	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	0	0%	0	0%	0	0%	10	50%
Medio	5	25%	4	20%	18	90%	10	50%
Bajo	15	75%	16	80%	2	10%	0	0%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Gráfico 12. Nivel de estrategias de planificación obtenido por los grupos control y experimental



Referente al nivel de estrategias de planificación del aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 50 % obtuvo nivel alto y el 50 % nivel medio en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 80 % mostró nivel bajo y solo 20 % presentó nivel medio. También se observa que del 100 % de estudiantes que conforman el grupo control, el 90 % mostró nivel medio y 10 % presentó nivel bajo en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 75 % obtuvo nivel bajo y el 25 % presentó nivel medio. La representación gráfica indica que el programa de intervención basado en metodologías activas en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de estrategias de planificación.

Tabla 14. Prueba de hipótesis del nivel de estrategias de planificación alcanzado por los grupos control y experimental

	PREPRUEBA	POSPRUEBA
U de Mann-Whitney	190.000	90.000
Sig. asintótica (bilateral)	0.708	0.000

En la preprueba el p-valor $0.708 > 0.01$ y en la posprueba p-valor $0.000 < 0.01$, lo que indica que en el Posttest las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, por lo tanto se acepta la H_a : El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de planificación del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

4.1.5. Estrategias de preparación para exámenes del aprendizaje autónomo en los estudiantes

Tabla 15. Valores estadísticos del nivel de estrategias de preparación para exámenes alcanzado por los grupos control y experimental

		PREPRUEBA		POSPRUEBA	
		GC	GE	GC	GE
N	Válidos	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1.200	1.200	1.600	2.300
Mediana		1.000	1.000	1.000	2.000
Varianza		0.168	0.168	0.253	0.221
Desv. estándar		0.410	0.410	0.503	0.470
Rango		1.00	1.00	1.00	1.00
Mínimo		1.00	1.00	1.00	2.00
Máximo		2.00	2.00	2.00	3.00

En la tabla 15, se observa los valores estadísticos obtenidos en la preprueba y posprueba con respecto al nivel de las estrategias de preparación para exámenes del aprendizaje autónomo del GC y GE. En la preprueba, la media obtenida por ambos grupos fue de 1.2, mientras que en la posprueba obtuvieron 1.6 y 2.3 respectivamente. En cuanto a la varianza, el GC y GE obtuvieron 0.168 con una desviación estándar de 0.41 en la preprueba, mientras que en la posprueba el GC y GE obtuvieron 0.253 y 0.2221 con una desviación estándar de 0.503 y 0.470 respectivamente. Los datos indican que para las medidas de tendencia central existen valores mayores para el GE en la posprueba.

Gráfico 13. Histograma del nivel de estrategias de preparación para exámenes obtenido por el GC y GE - Preprueba

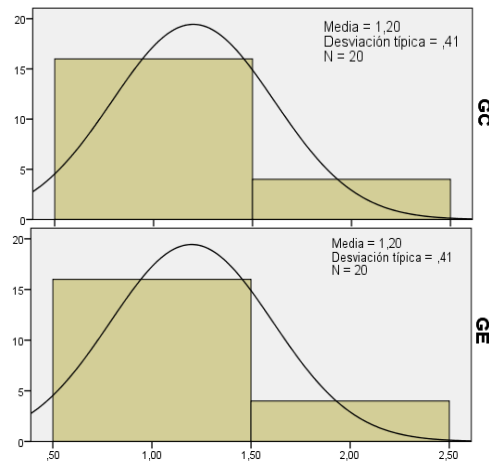
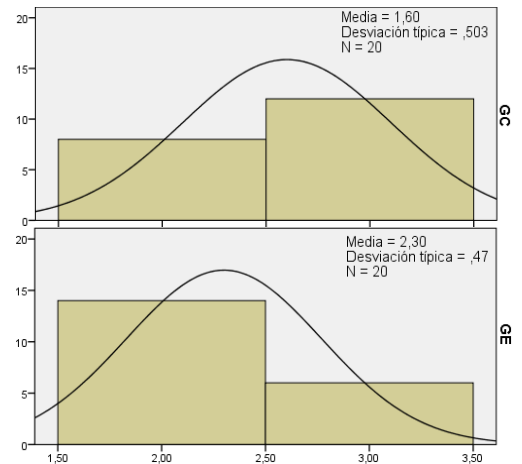


Gráfico 14. Histograma del nivel de estrategias de preparación para exámenes obtenido por el GC y GE - Posprueba

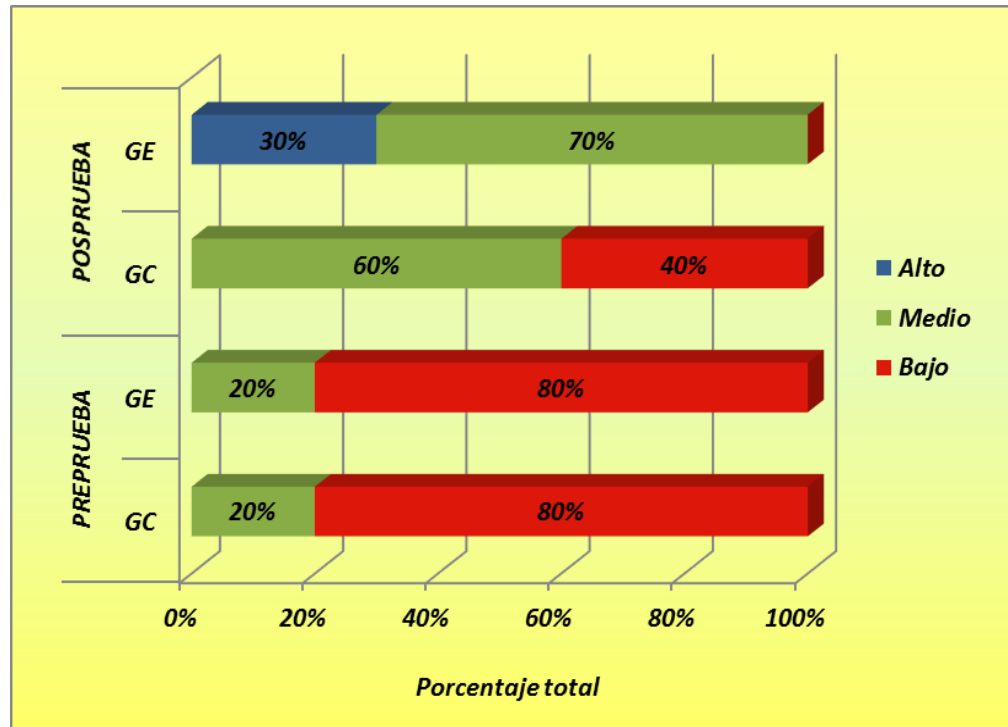


En los gráficos 13 y 14, se observa que existe variación de las medias entre los GC y GE en la posprueba. Los datos presentan distribución normal.

Tabla 16. Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de estrategias de preparación para exámenes alcanzado por los grupos control y experimental

	PREPRUEBA				POSPRUEBA			
	G.C.		G.E.		G.C.		G.E.	
Escala	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	0	0%	0	0%	0	0%	6	30%
Medio	4	20%	4	20%	12	60%	14	70%
Bajo	16	80%	16	80%	8	40%	0	0%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Gráfico 15. Nivel de estrategias de preparación para exámenes por los grupos control y experimental



Referente al nivel de estrategias de preparación para exámenes del aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 30 % obtuvo nivel alto y el 70 % nivel medio en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 80 % mostró nivel bajo y solo 20 % presentó nivel medio. También se observa que del 100 % de estudiantes que conforman el grupo control, el 60 % mostró nivel medio y 40 % presentó nivel bajo en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 80 % obtuvo nivel bajo y el 20 % presentó nivel medio. La representación gráfica indica que el programa de intervención en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de estrategias de preparación para exámenes.

Tabla 17. Prueba de hipótesis del nivel de estrategias de preparación para exámenes alcanzado por los grupos control y experimental

	PREPRUEBA	POSPRUEBA
U de Mann-Whitney	200.000	84.000
Sig. asintótica (bilateral)	1.000	0.000

En la preprueba el p-valor $1 > 0.01$ y en la posprueba p-valor $0.000 < 0.01$, lo que indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, por lo tanto se acepta la H_a : El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de preparación para exámenes del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

4.1.6. Estrategias de participación del aprendizaje autónomo en los estudiantes

Tabla 18. Valores estadísticos del nivel de estrategias de participación alcanzado por los grupos control y experimental

		PREPRUEBA		POSPRUEBA	
		GC	GE	GC	GE
N	Válidos	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1.300	1.250	1.800	2.550
Mediana		1.000	1.000	2.000	3.000
Varianza		0.221	0.197	0.168	0.261
Desv. estándar		0.470	0.444	0.410	0.510
Rango		1.00	1.00	1.00	1.00
Mínimo		1.00	1.00	1.00	2.00
Máximo		2.00	2.00	2.00	3.00

En la tabla 18, se observa los valores estadísticos obtenidos en la preprueba y posprueba con respecto al nivel de las estrategias de participación del aprendizaje autónomo del GC y GE. En la preprueba, la media obtenida por el GC y GE fue de 1.3 y 1.25, mientras que en el posprueba obtuvieron 1.8 y 2.55 respectivamente. En cuanto a la varianza, el GC y GE obtuvieron 0.221 y 0.197 con una desviación estándar de 0.47 y 0.444 en la preprueba, mientras que en la posprueba el GC y GE obtuvieron 0.168 y 0.261 con una desviación estándar de 0.41 y 0.51 respectivamente. Los datos indican que para las medidas de tendencia central existen valores mayores para el GE en la posprueba.

Gráfico 16. Histograma del nivel de estrategias de participación obtenido por el GC y GE – Preprueba

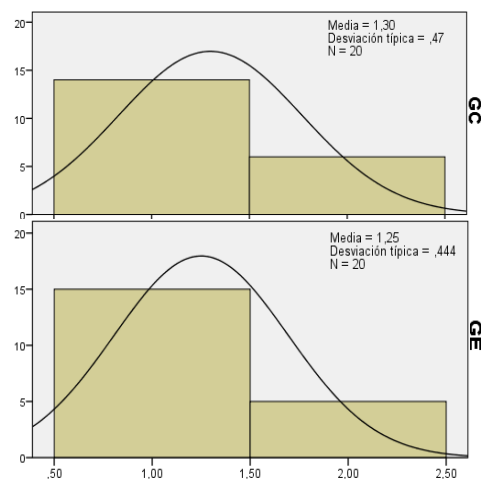
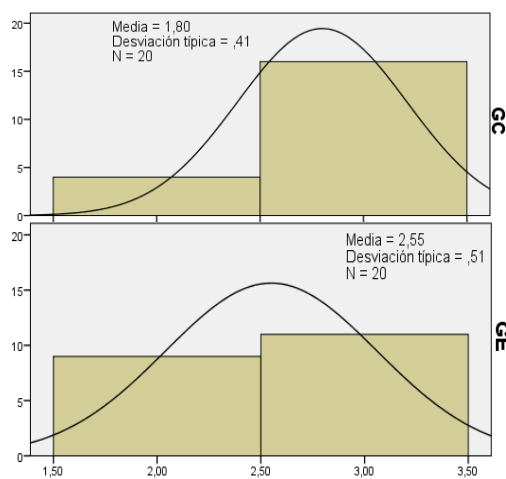


Gráfico 17. Histograma del nivel de estrategias de participación obtenido por el GC y GE - Posprueba

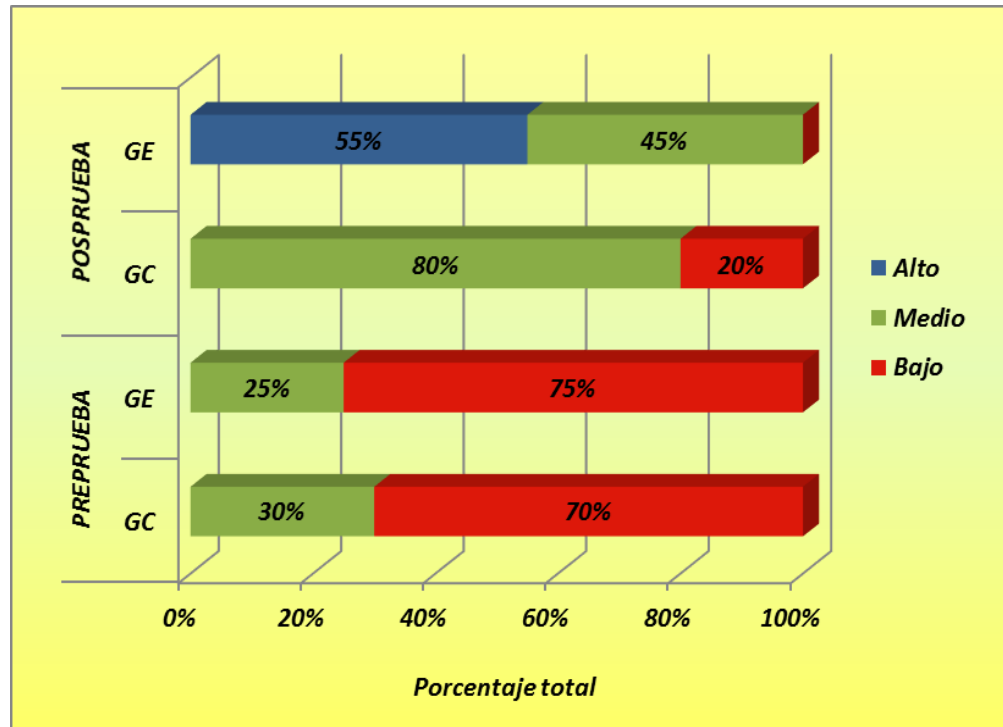


En los gráficos 16 y 17, se observa que existe variación de las medias en los grupos. Los datos presentan distribución normal.

Tabla 19. Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de estrategias de participación alcanzado por los grupos control y experimental

	PREPRUEBA				POSPRUEBA			
	G.C.		G.E.		G.C.		G.E.	
Escala	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	0	0%	0	0%	0	0%	11	55%
Medio	6	30%	5	25%	16	80%	9	45%
Bajo	14	70%	15	75%	4	20%	0	0%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Gráfico 18. Nivel de estrategias de participación obtenido por los grupos control y experimental



Referente al nivel de estrategias de participación del aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 55 % obtuvo nivel alto y el 45 % nivel medio en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 75 % mostró nivel bajo y solo 25 % presentó nivel medio. También se observa que del 100 % de estudiantes que conforman el grupo control, el 80 % mostró nivel medio y 20 % presentó nivel bajo en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 70 % obtuvo nivel bajo y el 30 % presentó nivel medio. La representación gráfica indica que el programa de intervención basado en metodologías activas en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de estrategias de participación.

Tabla 20. Prueba de hipótesis del nivel de estrategias de participación alcanzado por los grupos control y experimental

	PREPRUEBA	POSPRUEBA
U de Mann-Whitney	190.000	72.000
Sig. asintótica (bilateral)	0.727	0.000

En la preprueba el p-valor $0.727 > 0.01$ y en la posprueba p-valor $0.000 < 0.01$, lo que indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, por lo tanto se acepta la H_a : El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de participación del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

4.1.7. Aprendizaje autónomo en los estudiantes

Tabla 21. Valores estadísticos del nivel de aprendizaje autónomo alcanzado por los grupos control y experimental

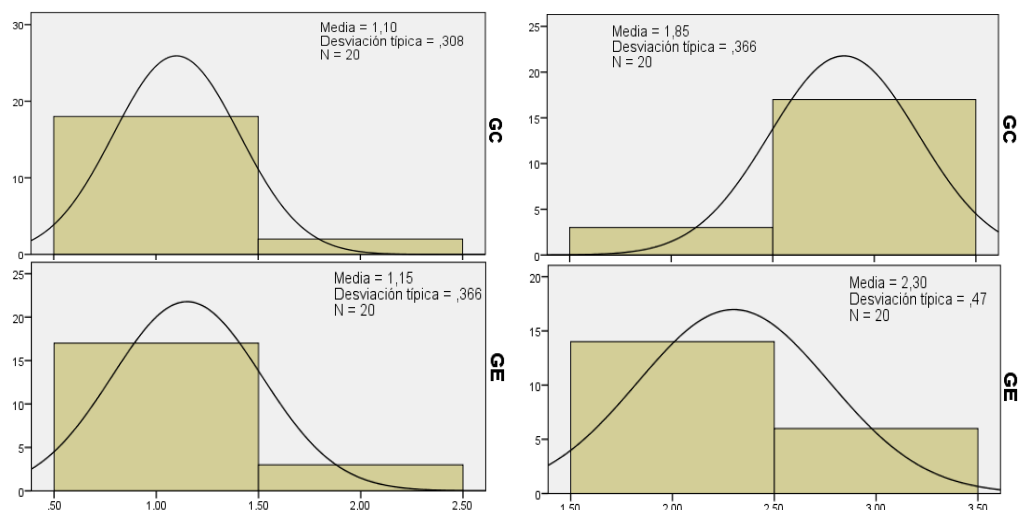
		PREPRUEBA		POSPRUEBA	
		GC	GE	GC	GE
N	Válidos	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1.100	1.150	1.850	2.300
Mediana		1.000	1.000	2.000	2.000
Varianza		0.095	0.134	0.134	0.221
Desv. estándar		0.308	0.367	0.366	0.470
Rango		1.00	1.00	1.00	1.00
Mínimo		1.00	1.00	1.00	2.00
Máximo		2.00	2.00	2.00	3.00

En la tabla 21, se puede observar los valores estadísticos obtenidos en la preprueba y posprueba con respecto al nivel del aprendizaje autónomo del GC y GE. En la preprueba, la media obtenida por el GC y GE fue de 1.1 y 1.15, mientras que en la posprueba obtuvieron 1.85 y 2.3 respectivamente.

En cuanto a la varianza, el GC y GE obtuvieron 0.095 y 0.134 con una desviación estándar de 0.308 y 0.367 en la preprueba, mientras que en la posprueba el GC y GE obtuvieron 0.134 y 0.221 con una desviación estándar de 0.366 y 0.47 respectivamente. Los datos indican que para las medidas de tendencia central existen valores mayores para el GE en la posprueba.

Gráfico 19. Histograma del nivel de aprendizaje autónomo obtenido por el GC y GE - Preprueba

Gráfico 20. Histograma del nivel de aprendizaje autónomo obtenido por el GC y GE – Posprueba

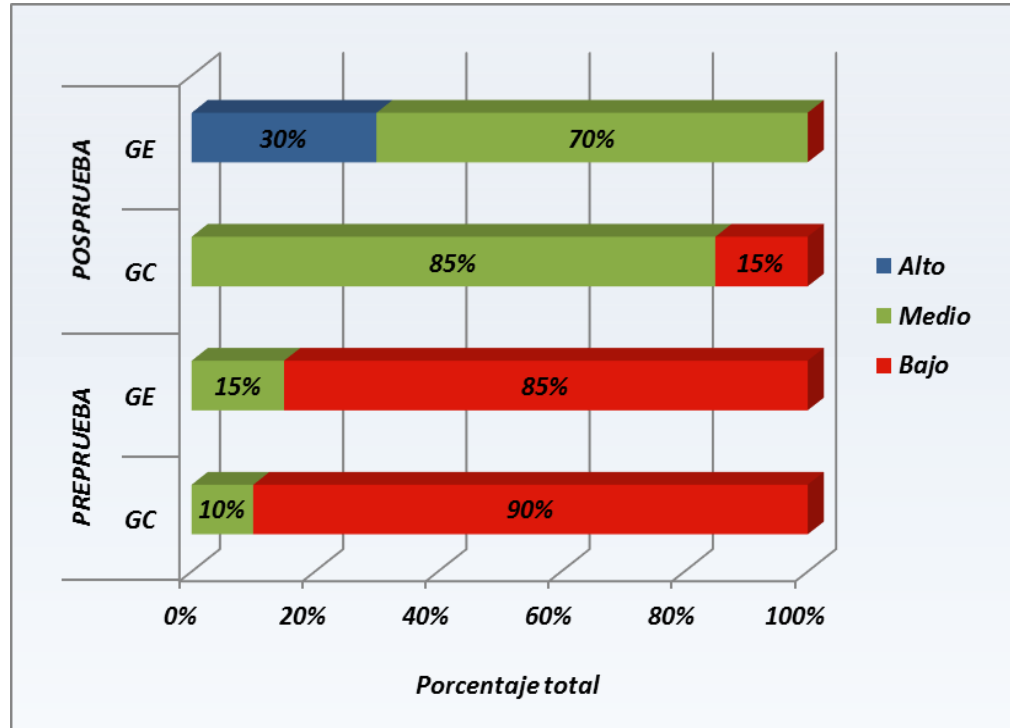


En los gráficos 19 y 20, se observa que existe variación de las medias en el GE. Los datos presentan distribución normal.

Tabla 22. Distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de estrategias de ampliación alcanzado por los grupos control y experimental

Escala	PREPRUEBA				POSPRUEBA			
	G.C.		G.E.		G.C.		G.E.	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	0	0%	0	0%	0	0%	6	30%
Medio	2	10%	3	15%	17	85%	14	70%
Bajo	18	90%	17	85%	3	15%	0	0%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Gráfico 21. Nivel de aprendizaje autónomo obtenido por los grupos control y experimental



Referente al nivel de aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 30 % obtuvo nivel alto y el 70 % nivel medio en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 85 % mostró nivel bajo y solo 15 % presentó nivel medio. También se observa que del 100 % de estudiantes que conforman el grupo control, el 85 % mostró nivel medio y 15 % presentó nivel bajo en la posprueba; mientras que, en la preprueba el 90 % obtuvo nivel bajo y el 10 % presentó nivel medio. La representación gráfica indica que el programa de intervención basado en metodologías activas en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de aprendizaje autónomo.

Tabla 23. Prueba de hipótesis del nivel de aprendizaje autónomo alcanzado por los grupos control y experimental

	PREPRUEBA	POSPRUEBA
U de Mann-Whitney	190.000	119.000
Sig. asintótica (bilateral)	0.637	0.003

En la preprueba el p-valor $0.637 > 0.01$ y en la posprueba p-valor $0.003 < 0.01$, lo que indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, por lo tanto se acepta la H_a : El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

4.2. Análisis de resultados

Referente al nivel de estrategias de ampliación del aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 40 % obtuvo nivel alto y el 60 % nivel medio en la posprueba. La representación gráfica y los datos estadísticos indican que el programa de intervención basado en metodologías activas en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de estrategias de ampliación. El contraste de hipótesis indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, ya que $p\text{-valor } 0.000 < 0.01$.

Referente al nivel de estrategias de colaboración del aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 45 % obtuvo nivel alto y el 55 % nivel medio en la posprueba. La representación gráfica y los datos estadísticos indican que el programa de intervención basado en metodologías activas en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de estrategias de colaboración. El contraste de hipótesis indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, ya que $p\text{-valor } 0.000 < 0.01$.

Referente al nivel de estrategias de conceptualización del aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 30 % obtuvo nivel alto y el 70 % nivel medio en la posprueba. La representación gráfica y los datos estadísticos indican que el programa de intervención basado en metodologías

activas en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de estrategias de conceptualización. El contraste de hipótesis indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, ya que $p\text{-valor } 0.000 < 0.01$.

Referente al nivel de estrategias de planificación del aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 50 % obtuvo nivel alto y el 50 % nivel medio en la posprueba. La representación gráfica y los datos estadísticos indican que el programa de intervención basado en metodologías activas en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de estrategias de planificación. El contraste de hipótesis indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, ya que $p\text{-valor } 0.000 < 0.01$.

Referente al nivel de estrategias de preparación para exámenes del aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 30 % obtuvo nivel alto y el 70 % nivel medio en la posprueba. La representación gráfica y los datos estadísticos indican que el programa de intervención basado en metodologías activas en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de estrategias de preparación para exámenes. El contraste de hipótesis indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, ya que $p\text{-valor } 0.000 < 0.01$.

Referente al nivel de estrategias de participación del aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 55 % obtuvo nivel alto y el 45 % nivel medio en la posprueba. La representación gráfica y los datos estadísticos indican que el programa de intervención basado en metodologías activas en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de estrategias de participación. El contraste de hipótesis indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, ya que $p\text{-valor } 0.000 < 0.01$.

Referente al nivel de aprendizaje autónomo se observa que en el grupo experimental, el 30 % obtuvo nivel alto y el 70 % nivel medio en la posprueba; La representación gráfica y los datos estadísticos indican que el programa de intervención basado en metodologías activas en el que participaron los estudiantes de administración produce mejores resultados en cuanto a su nivel de aprendizaje autónomo. El contraste de hipótesis indica que en la posprueba las medias del GC y GE presentan diferencias altamente significativas, ya que $p\text{-valor } 0.003 < 0.01$.

V. Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

Referente a las estrategias de ampliación del aprendizaje autónomo se observa que ambos grupos mejoran su nivel en la posprueba, siendo el grupo experimental el más notorio, ya que el 40 % alcanzó el nivel alto. Sin embargo, la prueba de hipótesis indica que en la posprueba los niveles alcanzados por el grupo experimental difieren significativamente del grupo control, por lo tanto se acepta la H_a : El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de ampliación del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

Respecto a las estrategias de colaboración del aprendizaje autónomo se observa que ambos grupos mejoran su nivel en la posprueba, siendo el grupo experimental el más notorio, ya que el 45 % alcanzó el nivel alto. Sin embargo, la prueba de hipótesis indica que en la posprueba los niveles alcanzados por el grupo experimental difieren significativamente del grupo control, por lo tanto se acepta la H_a : El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de colaboración del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

En cuanto a las estrategias de conceptualización del aprendizaje autónomo se observa que ambos grupos mejoran su nivel en la posprueba, siendo el grupo experimental el más notorio, ya que el 30 % alcanzó el nivel alto. Sin embargo, la prueba de hipótesis indica que en la posprueba los niveles alcanzados por el grupo experimental difieren significativamente del grupo control, por lo tanto se acepta la H_a : El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de conceptualización del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

En cuanto a las estrategias de planificación del aprendizaje autónomo se observa que ambos grupos mejoran su nivel en la posprueba, siendo el grupo experimental el más notorio, ya que el 50 % alcanzó el nivel alto. Sin embargo, la prueba de hipótesis indica que en la posprueba los niveles alcanzados por el grupo experimental difieren significativamente del grupo control, por lo tanto se acepta la H_a : El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de planificación del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

En cuanto a las estrategias de preparación para exámenes del aprendizaje autónomo se observa que ambos grupos mejoran su nivel en la posprueba, siendo el grupo experimental el más notorio, ya que el 30 % alcanzo el nivel alto. Sin embargo, la prueba de hipótesis indica que en la posprueba los niveles alcanzados por el grupo experimental difieren significativamente del grupo control, por lo tanto se acepta la Ha: El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de preparación para exámenes del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

En cuanto a las estrategias de participación del aprendizaje autónomo se observa que ambos grupos mejoran su nivel en la posprueba, siendo el grupo experimental el más notorio, ya que el 55 % alcanzo el nivel alto. Sin embargo, la prueba de hipótesis indica que en la posprueba los niveles alcanzados por el grupo experimental difieren significativamente del grupo control, por lo tanto se acepta la Ha: El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso de las estrategias de participación del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

En cuanto al aprendizaje autónomo se observa que ambos grupos mejoran su nivel en la posprueba, siendo el grupo experimental el más notorio, ya que el 30 % alcanzó el nivel alto. Sin embargo, la prueba de hipótesis indica que en la posprueba los niveles alcanzados por el grupo experimental difieren significativamente del grupo control, por lo tanto se acepta la H_a : El programa basado en metodologías activas promueve el desarrollo y uso del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de Administración II ciclo de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ucayali – 2015.

5.2. Recomendaciones

Para mejorar el desarrollo y uso del aprendizaje autónomo se debe lograr el compromiso efectivo del estudiante en el proceso de aprender.

Partiendo de la teoría de Piaget, el docente debe hacerle saber a sus estudiantes que sus conocimientos previos son útiles, sustentándolo al iniciar una sesión de aprendizaje, para que a partir de ahí el mismo se dé cuenta por sí mismo si está en lo correcto, de esa manera lograremos que todos los aprendizajes sean significativos para él.

Se recomienda incluir en las evaluaciones preguntas que reflejen la percepción del estudiante frente a una estrategia de desarrollo del aprendizaje autónomo. Las respuestas de los estudiantes deben generar la discusión en el aula para evaluar si es de interés del estudiante.

VI. Referencias bibliográficas

- Aebli, H. (2001). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea.
- Ander-Egg, E. (2001). Métodos y técnicas de investigación social. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/26647172/Resumen-Ander-Egg-Metodos-y-Tecnicas-de-la-Investigacion-Social>
- Abanto, W. I. (2015). Diseño y desarrollo del proyecto de investigación. Guía de aprendizaje. Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú.
- Arguelles D. y García N. (2010). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. Bogotá: Alfaomega.
- Campos, S. J. (2015). Desarrollo del aprendizaje autónomo a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje y cognitivas mediante la enseñanza problémica en estudiantes de VIII ciclo de Educación Magisterial en la Especialidad de Matemática – física del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Surco – 2012. (Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4385/1/Campos_vs.pdf
- Cerezo, R., Núñez, J. C., Fernández, E., Suárez, N. y Tuero E. (2010). Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/13/11>

- Con, S.L. y Chávez, V.A. (s.f.). Metodología de la intervención educativa en la práctica del docente del Nivel Medio Superior.
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Proyecto EA2005-0118.
- Duch, B.J., Groh, S.E., Allen, D.E. The Power of Problem Based Learning. Stylus 2001.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Recuperado de http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/ Metodologiasactivas.pdf
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K. y Retamal, N. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. Recuperado de <http://www.convergenciaeducativa.cl/principal/wp-content/uploads/01-piaget.pdf>
- García, M. (2004). Los elementos integrantes de la nueva riqueza de la empresa. España. Rev. Intangible Capital Issn: 1697-9818; 0(1):23 p. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54900201> (Consultado 2011 jul 23).
- García, M. D. C. (15 de febrero, 2009). Pautas para que el alumno/a sea más autónomo/a. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/M_CARMEN_GARCIA_2.pdf

- Glaser, R. (1991). The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice, *Learning and Instruction*, 1, 129-144.
- González Hernández, K. (2009). Diseño de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX (1-2). 125-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065006>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2015). Metodología de la investigación. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Huamán, J.B. (2015). Implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos para desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del V ciclo de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, 2015. (Tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote). Recuperado de http://tesis.uladech.edu.pe/bitstream/handle/ULADECH_CATOLICA/229/M001-Repository-Tesis-Uladech-Catolica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Imbernon, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. (Consultado 08 Febrero, 2016). ISBN: 978-84-8063-988-0. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/14cuaderno.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Smith, K. A. (2000). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Interaction Book, Edina, MN.

- Jordán Padrón M. (2009). Intervención educativa sobre osteoporosis en la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor con el uso de un sitio Web [tesis]. Matanzas: Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas.
- Latorre, M. y Seco, C.J. (2010). Diseño Curricular nuevo para una nueva sociedad. Programación y evaluación-Educación Primaria. Disponible en <http://www.umch.edu.pe/arch/hnomarino/dcprimhmarino.pdf>
- Lee, A.M.I. (2015). Intervención educativa: Lo que necesita saber. Disponible de <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/treatments-approaches/educational-strategies/instructional-intervention-what-you-need-to-know>
- Léon, P. y Barrera, M.X. (2012). La autonomía como finalidad de la Educación. Implicaciones de la Teoría de Piaget. Material de lectura para el curso de enseñanza para la comprensión y construcción de ciudadanía.
- López, F. (2005). Metodologías participativas en la enseñanza universitaria. Madrid: Narcea.
- López, M. (2010). Diseño y análisis del cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. Rev. de Psicodidáctica, 2010, 15(1), 77-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17512968005.pdf>
- Maquilón, J. J. (2003). Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10996/MaquilonSanchez.pdf;jsessionid=6DD9F3A1E60D82C2E7608BCC7B8E03AF?sequence=1>

- Piaget, J. (1932). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- Rodríguez, J. S. y Montoro, L. (2013). *La educación superior en el Perú: situación actual y perspectivas*. Recuperado de <http://departamento.pucp.edu.pe/economia/documento/la-educacion-superior-en-el-peru-situacion-actual-y-perspectivas/>
- Salas, P. (2004). *La detección de necesidades de aprendizaje [CD ROOM]*. La Habana: ENSAP;
- Sanabria, G. (2007). *Diseño del programa Educativo*. Escuela Nacional de la Salud Pública. La Habana: ENSAP;
- Sánchez, C. H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en investigación científica*. Edit. Visión Universitaria. Lima-Perú. Pp.222
- Santiveri, F., Iglesias, C., Gil, R. y Rourera, R. (2011). *Metodologías activas en la docencia universitaria: resultados de algunas experiencias realizadas*. Recuperado de <http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/185188.pdf>
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, y.; Masselier, G., y Roy, G.-R. (2002). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*, Sherbrooke, Editions du CRP, Université de Sherbrooke.

Treviños, L. L. (2013). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Huancayo. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú).

Uribe, A. (2012). Características del aprendizaje autónomo de los estudiantes del programa de enfermería de la Universidad de Pamplona. Rev. Ciencia y Cuidado. Año 9 N° 1 Julio 2012 ISSN: 1794-9831

ANEXOS

Anexo 01. Matriz de los instrumentos de recolección de datos

VARIABLE INDEPENDIENTE: Programa de intervención basado en metodologías activas

DIMENSIONES	INDICADORES	Nº DE ITEMS	PESOS	ITEMS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Programación	Organización de las actividades a realizar	4	44.5 %	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de las sesiones de aprendizaje. - Incorporación de los contenidos a los documentos de gestión. - Ejecución de las actividades del programa. 	No se evaluaron
Metodología	Empleo de las estrategias que se desarrollan en las sesiones de aprendizaje	3	33.3 %	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que fomentan la conceptualización, comprensión y transferencia del conocimiento. - Aplicación de estrategias de aprendizaje que fomentan la autorregulación. - Aplicación de estrategias de trabajo colaborativo en el aula de clase. 	
Evaluación	Valoración de los conocimientos adquiridos relacionados al aprendizaje autónomo.	2	22.2 %	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (preprueba). - Aplicación del cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (postprueba) 	
		9	100%		

VARIABLE DEPENDIENTE: Aprendizaje autónomo

DIMENSIONES	INDICADORES	Nº DE ITEMS	PESOS	ITEMS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Estrategias de ampliación	Búsqueda y elaboración de materiales y actividades complementarias de ampliación del material propuesto por el profesor.	9	20 %	<ul style="list-style-type: none"> - Busco más información navegando por internet. - Realizo actividades complementarias. - Completo el estudio con lecturas/trabajos complementarios. - Elaboro una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo. - Busco datos, relativos al tema, en Internet. - Consulto bibliografía recomendada. - Preparo los exámenes teniendo en cuenta todo el material, no sólo mis apuntes. - Consulto otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión. - Cuando me surgen dudas, o para ampliar algún concepto, realizo búsquedas en libros o en internet 	<p>Nunca Pocas veces Algunas veces Muchas veces Siempre</p>
Estrategias de colaboración	Implicación del alumno en tareas grupales y de relación con otros compañeros.	11	24.44 %	<ul style="list-style-type: none"> - Conozco y utilizo los recursos que proporciona el campus. - En la elaboración de resúmenes de cada uno de los temas integro las aportaciones hechas por otros compañeros en clase. - Intercambio los resúmenes de los temas con los compañeros. - Me organizo con los compañeros para pedir libros a la biblioteca. - Cuando descubro aportaciones nuevas en documentos complementarios a la bibliografía recomendada, lo comparto con los compañeros. - Intercambio con compañeros documentos, direcciones de Webs,... que nos puedan ser útiles para el desarrollo de las actividades. - Consulto con los compañeros las dudas que se me plantean en el estudio del tema. - Reparto con algunos compañeros los libros de la bibliografía básica, elaborando sinopsis de cada uno de ellos, para compartirlos. - Pongo a disposición de los compañeros los apuntes que he elaborado para facilitar el estudio del temario. - Trabajo en colaboración para resolver un problema o investigar algo. - Reviso los apuntes de los compañeros para ver si aclaran las dudas. 	
Estrategias de conceptualización	Trabajo intelectual sobre el contenido. elaboración de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc.	8	17.78 %	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio con esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos de los contenidos de cada tema. - Cuando inicio la lectura de un tema, escribo notas que posteriormente me sirven de síntesis de lo leído. - Construyo una síntesis personal de los contenidos. - Realizo mapas conceptuales y esquemas globales. - Realizo un mapa conceptual con los conceptos más importantes de cada apartado - Leo y esquematizo los contenidos. - Confecciono un resumen de cada tema. - Recopilo los contenidos que considero más importantes a modo de notas de estudio. 	

Estrategias de planificación	Planificación de tiempos y programación de las tareas de estudio y de elaboración de trabajos.	5	11.11 %	<ul style="list-style-type: none"> - Al empezar el cuatrimestre, hago por escrito un plan de trabajo, reflejando el tiempo que dedicaré a cada asignatura y la fecha de los exámenes. - Planifico los tiempos y estrategias de estudio. - Evalúo el proceso de aprendizaje final. - Reparto el tiempo para el estudio de contenidos y la elaboración de los trabajos de cada tema. 	
Estrategias de preparación de exámenes	Selección de puntos importantes y de actividades de repaso.	6	13.33 %	<ul style="list-style-type: none"> - Leo todo el material de la asignatura y hago una selección de los puntos más importantes para trabajarlos. - Cuando hay debate, tengo en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía. - Antes de los exámenes dedico unos días de repaso para aclarar dudas finales. - Para preparar el examen me baso principalmente en los aspectos que el profesor marca como importantes. - Repaso las indicaciones que el profesor nos ha dado a lo largo del curso. - Realizo una primera lectura rápida y después otra más detenida con copia o transcripción de lo más relevante. - Planifico el tiempo de que dispongo para cada asignatura y trabajo práctico. 	
Estrategias de participación	Nivel de participación del alumno: asistencia a clase, aclaración de dudas, participación en el aula o tutorías.	6	13.33 %	<ul style="list-style-type: none"> - Tomo nota de las respuestas del profesor a las dudas propias o de los compañeros. - Anoto mis dudas para consultarlas más a fondo en una segunda lectura. - Aclaro las dudas con el profesor en clase o en tutoría. - Respondo a las preguntas planteadas en clase. - Corrijo las actividades propuestas para comprobar mis conocimientos. - Sigo, aprovecho y participo en las clases. 	
		45	100 %		

Anexo 2: Validación del cuestionario

Análisis de fiabilidad Alpha de Cronbach

El Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo - CETA elaborada por López (2010) posee una elevada coherencia interna de 0.898 en el coeficiente Alpha. El análisis factorial determina seis factores claros, con contenido uniforme y consistente.

El análisis de fiabilidad de los 45 ítems arroja un valor para el coeficiente Alpha de Cronbach muy elevado (0,898). La fiabilidad de las sub escalas se muestra a continuación:

Coeficiente Alpha		
Estrategias	Ampliación	0.849
	Colaboración	0.812
	Conceptual	0.857
	Planificación	0.750
	Preparación para exámenes	0.617
	Participación	0.668

En el análisis factorial del CETA, el índice KMO (Káiser-Meyer-Olkin) arroja un valor de 0.845 lo que informa de una correcta adecuación muestral y el de esfericidad de Bartlett tiene una significatividad de 0.000 lo que permite rechazar la hipótesis de que la matriz de correlación es no es una matriz identidad, o, dicho de otra forma, que hay interrelación es significativas entre las variables que informan de la adecuación de los datos aun modelo de análisis factorial.

Anexo 03. Instrumentos de recolección de datos

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE TRABAJO AUTÓNOMO - CETA

- Este cuestionario identifica las estrategias que utilizas más habitualmente. No es un test de inteligencia ni de personalidad.
- No hay límite de tiempo para contestar al cuestionario, aunque no tardarás más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en sus respuestas.
- Lee detenidamente cada frase e indica el grado en que realizas las siguientes acciones en función del siguiente código:

1	Nunca	N
2	Pocas veces	PV
3	Algunas veces	AV
4	Muchas veces	MV
5	Siempre	S

Por favor contesta a todos los ítems. El Cuestionario es anónimo.

Nº	Ítems	N	PV	AV	MV	S
1	Tomo nota de las respuestas del profesor a las dudas propias o de los compañeros					
2	Anoto mis dudas para consultarlas más a fondo en una segunda lectura					
3	Estudio con esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos de los contenidos de cada tema					
4	Aclaro las dudas con el profesor en clase o en tutoría					
5	Cuando inicio la lectura de un tema, escribo notas que posteriormente me sirven de síntesis de lo leído					
6	Construyo una síntesis personal de los contenidos					
7	Realizo mapas conceptuales y esquemas globales					
8	Busco más información navegando por internet					
9	Realizo actividades complementarias					
10	Al empezar el cuatrimestre, hago por escrito un plan de trabajo, reflejando el tiempo que dedicaré a cada asignatura y la fecha de los exámenes					

11	Realizo un mapa conceptual con los conceptos más importantes de cada apartado					
12	Planifico los tiempos y estrategias de estudio					
13	Leo y esquematizo los contenidos					
14	Completo el estudio con lecturas/trabajos complementarios					
15	Conozco y utilizo los recursos que proporciona el campus					
16	Elaboro una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo					
17	Evalúo el proceso de aprendizaje final					
18	Busco datos, relativos al tema, en Internet					
19	Consulto bibliografía recomendada					
20	Leo todo el material de la asignatura y hago una selección de los puntos más importantes para trabajarlos					
21	En la elaboración de resúmenes de cada uno de los temas integro las aportaciones hechas por otros compañeros en clase					
22	Intercambio los resúmenes de los temas con los compañeros					
23	Me organizo con los compañeros para pedir libros a la biblioteca					
24	Cuando descubro aportaciones nuevas en documentos complementarios a la bibliografía recomendada, lo comparto con los compañeros					
25	Preparo los exámenes teniendo en cuenta todo el material, no sólo mis apuntes					
26	Intercambio con compañeros documentos, direcciones de Webs,... que nos puedan ser útiles para el desarrollo de las actividades					
27	Consulto con los compañeros las dudas que se me plantean en el estudio del tema.					
28	Respondo a las preguntas planteadas en clase					
29	Cuando hay debate, tengo en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía					
30	Corrijo las actividades propuestas para comprobar mis					

	conocimientos					
31	Reparto con algunos compañeros los libros de la bibliografía básica, elaborando sinopsis de cada uno de ellos, para compartirlos					
32	Confecciono un resumen de cada tema					
33	Pongo a disposición de los compañeros los apuntes que he elaborado para facilitar el estudio del temario					
34	Antes de los exámenes dedico unos días de repaso para aclarar dudas finales					
35	Para preparar el examen me baso principalmente en los aspectos que el profesor marca como importantes					
36	Repaso las indicaciones que el profesor nos ha dado a lo largo del curso					
37	Trabajo en colaboración para resolver un problema o investigar algo					
38	Reviso los apuntes de los compañeros para ver si aclaran las dudas					
39	Reparto el tiempo para el estudio de contenidos y la elaboración de las trabajos de cada tema					
40	Consulta otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión					
41	Sigo, aprovecho y participo en las clases					
42	Realizo una primera lectura rápida y después otra más detenida con copia o transcripción de lo más relevante					
43	Recopilo los contenidos que considero más importantes a modo de notas de estudio					
44	Planifico el tiempo de que dispongo para cada asignatura y trabajo práctico					
45	Cuando me surgen dudas, o para ampliar algún concepto, realizo búsquedas en libros o en internet					

Anexo 04. Lista de estudiantes del II ciclo de Administración – 2015

TURNO MAÑANA

1. AFOCX DEL CASTILLO GIN DUX
2. ALCEDO PANDURO JULIANA JANICE
3. ALVAREZ MIRABAL YEETRHUS TALYA
4. AMASIFUEN CHAVEZ JEYSON LUIS
5. AMASIFUEN SABOYA ENZO VIDAL
6. AREVALO JESUS SIVI KARINA
7. BARDALES DAVILA GERALDINE CAROLAY
8. BENAVIDES CACHIQUE KANDY JAZMIN
9. BENAVIDES LLANTOY, JUDITH
10. CARTAGENA MATTOS ELDA EDITH
11. CAUPER LOPEZ, DIANA
12. CORDOVA PUGA TAYLOR
13. CORTEZ AHUANLLA DIANA CAROLINA
14. GONZALES VEGA DALIA TALITA
15. HIDALGO REVI CAROLINA
16. IHUARAQUI TINO BASTY ESTRELLA
17. LOPEZ PEREZ MARIA DE LOS ANGELES
18. MACEDO SALDAÑA CECIA
19. MALCA PANDURO MELISSA
20. MARIN DOLCI ADRIAN OMAR
21. MELENDEZ GARCIA DAVID
22. MENDOZA VASQUEZ LESLIE DIANA
23. MURAYARI SAAVEDRA LIZ LUCERITO
24. MURRIETA RUIZ DEIVY JONATHAN
25. MURRIETA VASQUEZ JORDAN JESUS
26. NAVARRO LOAYZA BRESSIA
27. POZO CARHUARICRA FRANK RICHARD
28. RAMIREZ MARTINEZ DINNO JOAO
29. RUIZ TENAZOA GRETSY XIMENA
30. SAAVEDRA TANGO NEYDA PIERINA
31. SALAS RICOPA MONICA
32. SICHA SALDAÑA ABIGAIL
33. SILVA LOPEZ MARIA SOLEDAD
34. SOVERO ZAMBRANO, JUAN OSCAR
35. TORREJON ROJAS MARIA ALEJANDRA
36. TORRES OCAMPOS JOSE
37. URIARTE AREVALO NICK
38. VALDERRAMA MACEDO CHRISTIAN JAIR
39. VALLES RUIZ MITCY CORAYMA
40. VASQUEZ RAMIREZ ROBIN ALEX
41. VASQUEZ RUIZ JUAN JOSE
42. YLATOMA RAFAEL JERLY

TURNO NOCHE

1. AREVALO DIAZ HENRY
2. AYBAR JAIME WHITNEY YURICO
3. BRAVO SANCHEZ HAROLD RAY
4. BRIONES CHUMBIAUCA MARCOS ANTONIO
5. CHACALTANA MURRIETA KENT
6. CHUJUTALLI LINARES GRETY
7. CHUMBE VASQUEZ BERKLEY PORFIRIO
8. DEL AGUILA TELLO DIANA LIZ
9. DELGADO PEREZ ALAN ROSEL
10. FRETTEL ROJAS MIRIAM ELENA
11. KONG FLORES MONICA GREYS
12. LANDA GOMEZ OSCAR JUNIOR
13. LINARES GARCIA AZUMI MEYLIN
14. LUNA OCHAVANO ALEXANDRA
15. MANANITA VELASQUEZ MANUEL TONY
16. MARTEL SPEZIANI GIOVANNA PATRICIA
17. MAYTAHUARI ARIMUYA JHULINO
18. MAYTAHUARI ARIMUYA ROVIN
19. MONTANO MORI ERWIN LUIS
20. MORETO MACEDO MAGALY CRISTEL
21. PEREZ GARCIA KARITO
22. PINEDO SILVA ERICK
23. REATEGUI LABAJOS TEDDY WILLIAM
24. REATEGUI MUÑOZ ROSA VANESSA
25. REATEGUI PEZO DIANA CAROLINA
26. SAAVEDRA MORENO GISELA
27. SABOYA PEREA PAOLA ACELA
28. SALDAÑA TARICUARIMA MARGORI MAGALI
29. SANCHEZ SALDAÑA JANETH
30. SANDY COTRINA CHRISS MERLY
31. USHÑAHUA GRANDES SADEN ALFREDO
32. VALERA RUIZ DIEGO ANTONIO
33. VARGAS PEREZ JHON WALKER
34. VARGAS SANCHEZ PATTY FIORELLA
35. VELA NARVAEZ EMILY MAILY
36. VELA VASQUEZ CARLOS CENON
37. VIERA SATALAYA MILCIA
38. VILLACORTA HUANSI FENNER FISHLLERAL
39. ZEGARRA WONG SAMUEL ISSAC

Anexo 05. Programa de intervención basado en metodologías activas

I. Datos informativos

1.1. Denominación de la asignatura	: Administración
1.2. Código de la asignatura	: 3.4.340849
1.3. Código del área curricular	: 3.4
1.4. Naturaleza de la asignatura	: Obligatoria Teórico - Práctico-
1.5. Nivel de estudios	: Pre grado
1.6. Ciclo académico	: II
1.7. Créditos	: 3
1.8. Horas semanales	: 5 horas teóricas - practicas
1.9. Total horas	: 45 horas prácticas / 60 horas
1.10. Pre-requisito	: 2.33.340827
1.11. Docente titular	: Marlene Felicita Sáenz Villaverde
1.12. Docente investigador	: Maestrita: Luz Llermé Cárdenas Lozano

II. Fundamentación

El presente programa da relevancia a la efectividad de las metodologías activas para promover el aprendizaje autónomo. De esta manera éste puede convertirse en un factor clave del éxito de un programa, fomentando la responsabilidad y compromiso de atender a las propias necesidades de aprendizaje desarrollando y cultivando habilidades para dirigir su propio aprendizaje. En lo pedagógico, el programa permitirá que el estudiante actúe y se desenvuelva de manera segura y precisa, en tal sentido le facilitará desarrollar su aprendizaje autónomo por que tomarán conciencia de la importancia que tiene cada una de las asignaturas asignadas y la forma de superar las dificultades que se presenten, buscando la solución conjunta en el aula, rescatando las potencialidades de cada uno de sus compañeros, manteniendo la calma, seguridad y confianza tal como lo sustenta Pestalozzi, precursor de la pedagogía contemporánea, quien afirma que el conocimiento humano comienza con la intuición sensible de las cosas y que a partir de ella se forman las ideas, nos dice también que el método de enseñanza ha de seguir este mismo proceso que se tiene que adaptarse al desarrollo mental del ser humano en cada momento dado.

En lo filosófico, les permitirá a los estudiantes reconocer razonablemente lo mucho que vale el aprendizaje autónomo dentro de la sociedad, además podrán actuar haciendo uso de su razón, asumiendo con responsabilidad sus propios actos. Según el empirismo considera a la experiencia como única fuente real del conocimiento en el contacto de los sentidos con las cosas. los sentidos, al ponerse en contacto con las cosas capturan las formas con que impresionan, juzgándola por el lado del objeto, son las de su existencia, por el lado del sujeto, las impresiones son el material que es transmitido hasta los centros superiores donde se convierten no solo en percepciones, sino en ideas generales o conceptos, para el racionalismo la fuente de todo conocimiento verdadero es la razón, sin embargo podemos decir que ambas corrientes filosóficas son importantes e indispensables, es decir tanto la razón como la experiencia forman parte de la adquisición del conocimiento del ser humano.

III. Objetivos

3.1. Generales

Diseñar, aplicar y evaluar el programa de intervención basado en metodologías activas para mejorar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

3.2. Específicos

- a) Incorporar el programa de intervención a los contenidos de aprendizaje.
- b) Desarrollar las sesiones de aprendizaje con actividades de metodologías activas.
- c) Evaluar el efecto del programa de intervención en el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

IV. Importancia

Este programa es importante porque permitirá intervenir e identificar los niveles de aprendizaje del estudiante del segundo ciclo de administración debido a que se el aprendizaje autónomo como un elemento fundamental en la vida de todo ser humano, porque ayudará a desenvolverse de manera conscientemente con aceptación de sí mismo, resaltando su integridad personal, con responsabilidad y propósito, sintiéndose autónomo e independiente, orientados hacia las relaciones con los demás.

V. Esquema del programa



VI. Taller educativo

El programa de intervención basado en metodologías activas para promover el aprendizaje autónomo, está constituido por talleres que consta de 30 sesiones que serán aplicados en un grupo de estudiantes del II ciclo de la Facultad de Administración de la Universidad Católica Los Ángeles De Chimbote, con una duración de 60 horas pedagógicas de 45 minutos cada una, en dos grupos que son el grupo control y el grupo experimental.

VII. Organización de talleres del programa metodologías activas

Talleres	Responsable	Aplicación			T
		A	S	O	
Sesión 01. Definición de Ética	Investigador	03			45 m
Sesión 02. Fundamento del orden moral (ética)	Investigador	04			45 m
Sesión 03. Elementos de la ética	Investigador	07			45 m
Sesión 04. Características de la ética	Investigador	10			45 m
Sesión 05. Importancia de Ética	Investigador	11			45 m
Sesión 06. La ética personalista: Naturaleza e importancia	Investigador	14			45 m
Sesión 07. Las características de la ética descriptiva	Investigador	17			45 m
Sesión 08. Los valores morales	Investigador	18			45 m
Sesión 09. La familia núcleo importante de la sociedad: La ética familiar	Investigador	21			45 m
Sesión 10. Ética educativa	Investigador	24			45 m
Sesión 11. La ética universitaria	Investigador	25			45 m
Sesión 12. La ética en la salud	Investigador	28			45 m
Sesión 13. La ética tecnológica	Investigador	31			45 m
Sesión 14. La ética política	Investigador		01		45 m
Sesión 15. Ética corporativa	Investigador		04		45 m
Sesión 16. El fin no justifica los medios: Ética militar	Investigador		07		45 m
Sesión 17. La comunicación un don de Dios: Ética periodística	Investigador		08		45 m
Sesión 18. Fundamento de la ética personalista: La persona humana y su dignidad	Investigador		11		45 m
Sesión 19. Adquisición de valores e influencia social	Investigador		14		45 m
Sesión 20. Ética de actitudes y ética del comportamiento	Investigador		15		45 m
Sesión 21. La pluriculturalidad	Investigador		18		45 m

Sesión 22. Discriminación en la escuela	Investigador		21		45 m
Sesión 23. Conozcamos y valoremos el cuidado de nuestra salud	Investigador		22		45 m
Sesión 24. La ética profesional	Investigador		25		45 m
Sesión 25. Fin último del hombre	Investigador		28		45 m
Sesión 26. Ética sobre la muerte I y II	Investigador		29		45 m
Sesión 27. Pongamos en práctica nuestra inteligencia emocional en caso de Sismos	Investigador			02	45 m
Sesión 28. Proyectos de Vida	Investigador			05	45 m
Sesión 29. Manejo de emociones	Investigador			06	45 m
Sesión 30. Sensibilización inducción al proyecto de vida	Investigador			09	45 m

SESIÓN 01: Definición de Ética

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios y materiales	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none">- Se inicia la sesión con un diálogo sobre el bien y el mal, forma de comportamiento de la persona humana.- Responden a interrogantes como:- ¿Qué entendemos por moral? ¿ética? ¿normas?-	Caso impreso	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none">- Leen y analizan un texto sobre la definición de Ética.- Resuelven a las interrogantes de profundización sobre el tema- Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema, para reforzar el conocimiento del tema.	Papel impreso Diapositiva Fotocopias	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none">- Elaboran un esquema sobre definición de ética y la acción humana.	Papel bond	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A

SESIÓN 02: Fundamento del orden moral (ética)

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Carrera : Administración
Ciclo : II
Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano
N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios y materiales	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes dialogan sobre los temas principales de la sesión anterior. - Luego el docente pregunta ¿cuándo un acto es bueno? ¿Hay casos donde dos personas dicen tener la razón? ¿Dónde radica el fundamento de la ética? 	Dialogo activo Hoja impresa Pizarra	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Los jóvenes reflexionan sobre el caso extraído de la película: “escritores de libertad”. - En grupos, resuelven la guía de reflexión N°02, del fragmento de la película y comentan sus conclusiones. 	Video Guión del caso	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran un mapa conceptual sobre lo tratado en clase. - Para la próxima clase leen la guía de profundización (Fundamentación del orden moral en Carlos Cardona), elaborando un mapa mental con los contenidos principales. - Responden los interrogantes de profundización. 	Papelotes	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A

SESIÓN 03: Elementos de la ética

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios y materiales	T
Inicio	El docente inicia la sesión con una historia ética: La ira El docente propicia el dialogo con los estudiantes haciendo preguntas referente a la historia.	Caso impreso	30 min
Proceso	Leen y analizan un texto sobre los elementos y los principios éticos Resuelven a las interrogantes de profundización sobre el tema. Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema, para reforzar el conocimiento del tema.	Papel impreso Diapositiva Fotocopias	45 min
Salida	Elaboran un mapa conceptual sobre lo desarrollado en el aula.	Papel bond	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A

SESIÓN 04: Características de la ética

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios y materiales	T
Inicio	Se inicia la sesión con un diálogo sobre Responden a interrogantes como: - ¿Qué entendemos por coerción? - ¿Qué entendemos por tradición? - ¿Qué entendemos por influencia religiosa?	Caso impreso	30 min
Proceso	Leen y analizan un texto sobre la los principales aspectos y características de la ética. Resuelven a las interrogantes de profundización sobre el tema. Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema, para reforzar el conocimiento del tema.	Papel impreso Diapositiva Fotocopias	45 min
Salida	Elaboran dibujos que representen historias relacionadas con la ética.	Papel bond	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 05: Importancia de Ética

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios y materiales	T
Inicio	Se inicia la sesión con un diálogo sobre el la importancia de ética. Responden a interrogantes como: - ¿Qué entendemos por moral? - ¿Qué entendemos por ética? - ¿Qué entendemos por normas?	Caso impreso	30 min
Proceso	Leen y analizan un texto sobre la conducta humana. Resuelven a las interrogantes de profundización sobre el tema. Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema, para reforzar el conocimiento del tema.	Papel impreso Diapositiva Fotocopias	45 min
Salida	Elaboran un resumen de la lectura sobre la ética o de la moral recae en la educación de la persona.	Papel bond	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). *Metafísica del bien y del mal*. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 06: La ética personalista: Naturaleza e importancia

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

Nº de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios y materiales	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none">- Se reúnen en grupos y responden a las preguntas y después comentan sus conclusiones: ¿Por qué es importante la ética hoy?, ¿Para qué son necesarios los conocimientos éticos en nuestras vidas?- Observan un extracto de la película “la fuerza de la verdad” donde se presenta el caso de un abogado que tiene que tomar decisiones éticas (ver guía de reflexión Nº 1).- Reflexionamos en torno al caso presentado.	<p>Hoja impresa</p> <p>Guión de preguntas del caso</p>	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none">- Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema, para reforzar lo hecho por los jóvenes. La explicación de los contenidos será en base al caso analizado.	Diapositivas	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none">- Elaboran un mapa conceptual sobre la naturaleza e importancia de la ética.- Para la próxima clase leen la guía de profundización (La ética: naturaleza e importancia en Carlos Cardona) y responden a las interrogantes para profundizar.	Papel bond	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 07: Las características de la ética descriptiva

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios y materiales	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none">- Se inicia con lluvia de preguntas para activar su sentido crítico.- Se obtiene valoraciones y se extrae mediante una encuesta los aprendizajes previos.- Se realiza un minuto de reflexión en forma grupal, rescatando sus influencias en la sociedad.	Dialogo activo Reflexiones	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none">- Se comenta brevemente y se proyecta un video con los contenidos del tema.- Se construye relatos y se organiza una actividad grupal para reforzar el aprendizaje.	Diapositivas (power point)	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none">- Se realiza una retroalimentación mediante la elaboración de un reúnen individual sobre su propio concepto del tema.- Se pide cada alumno que realice un ensayo sobre un caso real.	Papel bond Cartulina Diapositiva	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 08: Los valores morales

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios y materiales	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none">- Se inicia con un proceso de experiencias activas sobre la moral y la ética en cada estudiante.- Se extrae mediante una encuesta los aprendizajes previos sobre la ética y sus valoraciones.- Se reflexiona grupalmente la importancia que este representa en nuestra vida individual y social, así como también sus limitaciones.	<p>Dialogo activo</p> <p>Hoja de encuesta</p>	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none">- Se explica mediante diapositivas los contenidos del tema.- Se realiza preguntas individuales para reforzar el aprendizaje.	Diapositivas (power point)	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none">- Se realiza una retroalimentación mediante la elaboración individual sobre un mapa conceptual de la naturaleza e importancia de la ética.- Se solicita para la próxima clase que lean la historia de la ética y los valores morales y realicen un resumen de lo aprendido.	<p>Papel bond</p> <p>Cartulina</p> <p>Diapositiva</p>	15 min

III. Bibliografía

IV. Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.

V. Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 09: La familia núcleo importante de la sociedad: “ÉTICA FAMILIAR”

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

Nº de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Se iniciará presentando un video titulado “Ética Familiar” - https://www.youtube.com/watch?v=PHelCRKxHOw - Se reflexionará las diapositivas en torno a las siguientes preguntas: - ¿Qué opinión te merece las imágenes? - ¿Qué consecuencias o secuelas deja una pelea familiar? - ¿Qué derechos se violenta en las imágenes? - ¿Crees que en la actualidad se cumple con los principios éticos familiares? - La docente les pregunta sobre el tema que se va a desarrollar el día de hoy y ellos responden a la pregunta formulada. - Después la docente planteará el tema “Ética Familiar” 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja impresa - Proyector 	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Se formarán grupos de trabajos, entregándole a cada uno, una tarjetita con un número diferente, luego se les pide que se agrupen de acuerdo a sus números para elaborar un organizador visual y socializar a través de la exposición. - Se proyectará las diapositivas con los contenidos del tema, para reforzar lo expuesto por los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Separatas - Diapositivas 	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran individualmente un mapa conceptual sobre lo expuesto: “Ética Familiar” - Para la próxima clase investigarán 2 casos sobre abuso familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel bond 	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 10: La ética educativa

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Carrera : Administración
Ciclo : II
Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano
Nº de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza una dinámica de saludo y convivencia en equipo? - En círculo se realiza la presentación de frases célebres: - PLATON: La educación del espíritu hace a los hombres sabios. Y cuando el hombre es sabio es fuerte y templado, y vive la justicia. - ARISTOTELES: El bien de todo ser consiste en alcanzar la perfección, y en ese fin que es la felicidad, asocia a la virtud radica el sentido de la ética. - Interrogantes para establecer posibles HIPOTESIS. - ¿Qué nos quería decir Platón con la frase manifestada? - ¿Qué nos quería decir Aristóteles con la frase manifestada? - ¿Qué conocen de la palabra ética? - ¿Dónde debemos mostrar ética? - ¿Será importante practicar la ética? ¿Por qué? - Los ESTUDIANTES plantean ideas sobre la ética educativa. Y lo plasman en tarjetas mataplan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulina - Papelote - Plumones - Cinta maskintape 	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Posteriormente se realiza la conformación de 4 equipos de trabajo para conocer un texto referente a la ética educativa. Los cuales dan lectura para organizarlo en: - Organizador Grafico - Conclusión y opinión. - * Elaboran una definición de ética educativa con las ideas fuerzas y describen las formas de comportamiento que favorezcan la ética educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Papelote - Plumones 	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - *Reflexionan sobre lo expresado por Platón y Aristóteles. - *Realizan un Listado sobre los valores a practicar a la construcción del ser humano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulina - Plumon 	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 11: La ética universitaria

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Carrera : Administración
Ciclo : II
Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano
N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Leen y reflexionan el caso de la guía de reflexión N°01: “principios de la ética universitaria”, describiendo a cada uno de los personajes. - Responde a las interrogantes planteadas en la guía de reflexión N° 0: - ¿En qué consiste la ética universitaria? - ¿Cuándo una persona puede llamar ética universitaria? y ¿por qué? - Si todo hombre aspira tener una profesión? ¿La universidad es un derecho? ¿Por qué? - ¿Cuáles son los fundamentos universitarios? - ¿Qué relación tiene el ser estudiante universitario y ser estudiante de un colegio? Fundamente su respuesta. 	<p style="text-align: center;">Fotocopia</p> <p style="text-align: center;">Guía de Reflexión</p>	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Leen y analizan: “la universidad de hoy” Responde las interrogantes para profundizar. - Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema. - Se realizan preguntas para que lo desarrollen en grupos. 	<p style="text-align: center;">Diapositivas</p> <p style="text-align: center;">Fotocopias</p>	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes elaboran una lista de acciones que pueden realizar para defender al estudiante universitario. 	Hoja impresa	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 12: la ética en la salud

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	- Leen y reflexionan el caso de la guía de reflexión N°01: “Responsabilidad en la prestación de servicios de salud” describiendo a cada uno de los personajes. - Responde a las interrogantes planteadas en la guía de reflexión N° 01.	Fotocopia Guía de Reflexión	30 min
Proceso	- Leen y analizan: “el poder”. - Responde las interrogantes para profundizar. - Se proyecta las diapositivas con los contenidos del tema. - Se realizan preguntas para que lo desarrollen en grupos.	Diapositivas Fotocopias	45 min
Salida	- Los estudiantes elaboran una lista de acciones que pueden realizar para defender Al ser humano.	Hoja impresa	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). *Metafísica del bien y del mal*. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 13: El que gobierne la tecnología gobernará la ética

“ÉTICA TECNOLÓGICA”

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Se iniciará presentando 2 videos “ Ética y Tecnología” - https://www.youtube.com/watch?v=Mfqp4acguBY - Adicción a las nuevas tecnologías. - https://www.youtube.com/watch?v=XKAA7kE330o - Se reflexionará sobre estos dos videos. - Se formarán grupos de trabajos con 5 integrantes cada uno para realizar un trabajo individual y luego grupal. 	Hoja impresa Proyector	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Se entrega una separata con los subtemas y cada uno realiza un resumen del texto. - Luego Socializan su tema en grupo y lo exponen. - Se proyecta las diapositivas con los contenidos del tema para reforzar lo elaborado por los estudiantes 	Separata Diapositivas	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran individualmente un mapa conceptual sobre lo expuesto: ÉTICA TECNOLÓGICA. - Se deja trabajo de investigación sobre 2 casos de avances tecnológicos utilizando la ética. 	Papel bond	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 14: La ética política

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

Nº de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none">- Se reúnen en grupos y responden a las preguntas y después comentan sus conclusiones: ¿Qué es una profesión? ¿Cómo va la ética profesional en nuestro país?- Observan un extracto de la película “El Método” La URL del Video es: https://youtu.be/_mE95aAcdo4 donde un postulante a un cargo jerárquico es censurado por poseer una referencia en una empresa anterior. (ver guía de reflexión N° 1).- Reflexionamos en torno al caso presentado.	Hojas impresas Guión de preguntas del caso	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none">- Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema, para reforzar lo hecho por los jóvenes. La explicación de los contenidos será en base al caso analizado.	Diapositivas	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none">- Elaboran un mapa conceptual sobre la naturaleza e importancia de la ética profesional.- Exponen el esquema realizado.	Papel bond	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 15: La ética corporativa

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios y materiales	T
Inicio	Se inicia los saberes previos de ética y corporación Para establecer conceptos y definición de ética corporativa en la que se formula interrogantes - ¿Qué es ética corporativa? - ¿Para qué practicaremos la ética corporativa? - ¿Será importante conocer la ética corporativa?	Dialogo grupal Papelote	30 min
Proceso	- *Expresaran a partir del texto sobre la ética corporativa. - *Muestran opiniones y debaten sobre la opinión de los demás. - *Se orientan a través del organizador grafico para validar su información que construyeron. - *Así mismo reconocen los autores que orientan hacia la ética corporativa. - *Colocan sus valores éticos en un árbol de hojas para construir la ética corporativa.	Papelote Texto – fotocopia Gráfico de árbol de hojas	45 min
Salida	- *Identifican los valores que practican y se asemejan con los valores corporativos. - *Realizan un Listado sobre los valores a practicar a la construcción del ser humano hacia la práctica de la ética corporativa.	Cartulina plastificada	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 16: El fin no justifica los medios: Ética militar

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

Nº de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Se iniciara presentando una Diapositiva titulada “no a la guerra” (https://www.youtube.com/watch?v=2XeoMGLBiZE.) - Se reflexionará las diapositivas en torno a las siguientes preguntas: - ¿Qué opinión te merece las imágenes? - ¿Qué consecuencias o secuelas deja una guerra? - ¿Qué derechos se violenta en las imágenes? - ¿Crees que se en la actualidad se cumple con los principios éticos militares? - Se planteará el tema “Ética militar” - A cada estudiante se les entregará un recorte de papel con un número. 	Hoja impresa Proyector	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Se formarán 3 grupos para elaborar un organizador visual y socializar a través de la exposición: - Una ética basada en el principio de humanidad. - Las fuerzas armadas: una institución exclusivamente estatal, que tiene la fuerza de las armas. - Legitimidad en la conducción de la guerra - Se proyectará las diapositivas con los contenidos del tema, para reforzar lo expuesto por los estudiantes. 	Separata Diapositivas	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran individual mente un mapa conceptual sobre lo expuesto: “Ética Militar” - Para la próxima clase investigarán 2 casos sobre abuso militar. 	Papel bond	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 17: La comunicación un don de Dios: “Ética periodística”

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Se iniciara presentando 2 videos “ bendición del papa a los periodistas” (https://www.youtube.com/watch?v=yqe0ZSzhT_Y) el periodismo en peligro (https://www.youtube.com/watch?v=fWOENSKRM CY) - Se reflexionará sobre el rol del periodista y la importancia de ser periodista. - Se formara 5 grupos de trabajo para realizar un trabajo individual y luego grupal. 	<p align="center">Hoja impresa Proyector</p>	<p>30 min</p>
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Se entrega una separata con los subtemas y cada uno realiza un resumen del texto. - Luego Socializan su tema en grupo para luego exponer. - Se proyecta las diapositivas con los contenidos del tema para reforzar lo hecho por los estudiantes 	<p>Separata Diapositivas</p>	<p>45 min</p>
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran individual mente un mapa conceptual sobre lo expuesto: ÉTICA PERIODISTICA - Para la próxima clase deben investigar 2 casos sobre abuso militar. 	<p>Papel bond</p>	<p>15 min</p>

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 18: Fundamento de la ética personalista: la persona humana y su dignidad

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Carrera : Administración
Ciclo : II
Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano
N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la sesión con un diálogo sobre noticias que atenten contra la dignidad de la persona humana. - Los jóvenes observan y reflexionan sobre el caso: “El circo de la mariposa” y describen a cada uno de los personajes. - Resuelven la guía de reflexión N° 01 del caso y comentan sus conclusiones. 	Caso impreso	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Leen y analizan un documento sobre la persona humana. - Resuelven a las interrogantes de profundización: <ul style="list-style-type: none"> a. ¿Crees que la definición de persona aportada por Boecio es suficiente o puede ampliarse teniendo en cuenta otros aspectos? b. ¿Desde qué perspectivas se puede abordar el concepto de persona? c. ¿Qué implicaría en el hombre estar llamado a la verdad, la bondad y la belleza? d. ¿En qué consiste la dignidad de la persona humana? e. ¿Cuál es el fundamento de la dignidad de la persona humana? f. ¿Cuáles son las propiedades de la dignidad de la persona humana? g. ¿Cuáles son las dimensiones de la dignidad de la persona humana? - Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema, para reforzar lo hecho por los jóvenes. 	Diapositivas Fotocopias	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran un esquema sobre la dignidad del embrión humano o del enfermo terminal. 	Papel bond	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 19: Adquisición de valores e influencia social

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	- Se comenta sobre la crisis social de valores. - Se pasa un video social	Dialogo activo Video	30 min
Proceso	- Se hacen lluvias de ideas y se arma un organizador gráfico. - Se analiza los valores de épocas pasadas y los valores de hoy en día. - Se hace un diagnóstico de las causas y consecuencias de la falta de valores.	Pizarra Diapositivas (power point) Palabras	45 min
Salida	- Se pide que realicen un resumen escrito sobre los factores que influyen en la pérdida de los valores.	Papel bond Cartulina diapositiva	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 20: Ética de actitudes y ética del comportamiento

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none">- Se inicia con una lluvia de ideas sobre los valores sociales.- Se pasa un video conmovedor	Dialogo activo Video	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none">- Se crean ejemplos para después resolverlos utilizando un sentido crítico y racional.- Se analiza los valores de épocas pasadas y los valores de hoy en día.- Se hace un diagnóstico de las causas y consecuencias de la falta de valores.	Pizarra papelotes Palabras	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none">- Se organizan y trabajan en grupo sobre las actitudes del comportamiento humano.	Papel bond Cartulina diapositiva	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 21: La pluriculturalidad

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Carrera : Administración
Ciclo : II
Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano
Nº de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	Se realiza un análisis previo sobre la sociedad y la cultura que tenemos en la región Se rescata los saberes previos que tienen sobre los tipos de culturas observables que existe en el entorno social Se realiza algunas interrogantes - ¿Qué valor tiene las fiestas patronales en la comunidad? - ¿Qué proyección tiene el realizar actividades bailables en las ferias locales? - ¿Qué tipo de culturas conoces que se relacionan con la realidad social de nuestra comunidad? Se escucha las reflexiones de los participantes.	Cartillas con preguntas	30 min
Proceso	Se organizan los grupos de trabajo analítico y se indican las preguntas para tratarlas e intercambiar ideas. - ¿A qué llamamos pluriculturalidad? - ¿Qué ventajas tiene la pluriculturalidad? - ¿Qué desventajas tiene la pluriculturalidad? - ¿Por qué nuestro país es pluricultural? Se organiza la discusión e intercambio de ideas por grupos para tomar acuerdos sobre lo tratado. Se dirige el intercambio estableciendo e indicamos normas explicativas para no crear desorden. Se recibe un informe breve de los acuerdos tomados por cada grupo en físico. Se compara la cultura local con la cultura foránea que se hace notar en la sociedad actual	Hojas de papel bon Hojas impresas	45 min
Salida	- Se muestra una diapositiva sobre la pluriculturalidad. - Se refuerza las ideas que compartieron del tema de Pluriculturalidad	Diapositivas	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 22: Discriminación en la escuela

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

Nº de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<p>Se escribe pega en la pizarra imágenes variadas de personas Se rescata los saberes previos que tienen sobre los tipos de culturas observables que existe en el entorno social Se realiza algunas interrogantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué observas en el cuadro 1? - ¿Qué opinan de la raza en el mundo? - ¿Qué te parece la acción que realiza el grupo en el cuadro 2? <p>Se escucha las reflexiones de los participantes</p>	<p>Cartillas con preguntas</p> <p>Láminas con imágenes</p>	30 min
Proceso	<p>Se organizan los grupos de trabajo analítico y se indican las preguntas para tratarlas e intercambiar ideas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿A qué llamamos discriminación? - ¿Qué opinas de la discriminación lingüística? - ¿Crees que en la escuela puede suceder discriminación? - ¿La pluriculturalidad será un motivo de discriminación? <p>Se organiza la discusión e intercambio de ideas por grupos para tomar acuerdos sobre lo tratado. Se dirige el intercambio estableciendo e indicamos normas explicativas para no crear desorden. Se recibe un informe breve de los acuerdos tomados por cada grupo en físico. Se compara la educación pasada con la actual y la manera como se observaba la discriminación</p>	<p>Hojas de papel bon</p> <p>Hojas impresas</p>	45 min
Salida	<p>Se muestra una diapositiva sobre la discriminación lingüística. Se refuerza las ideas que compartieron del tema de discriminación.</p>	Diapositivas	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). *Metafísica del bien y del mal*. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 23: Conozcamos y valoremos el cuidado de nuestra salud

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Carrera : Administración
Ciclo : II
Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano
Nº de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<p>El docente comenta sobre dos casos: (saludable Pedro, enfermo Juan)</p> <p>El docente plantea las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te sientes bien con la imagen que presentas? - ¿Qué harías tú si te pasaría algo similar como Juan? - ¿De quién es la responsabilidad de llevar una vida saludable, de los profesores de los médicos o de nosotros mismos? <p>A través de lluvias de ideas se recoge saberes previos</p>	<p>Hoja impresa Proyector</p>	<p>30 min</p>
Proceso	<p>El docente realiza la siguiente interrogante</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Crees tú que Juan se valora y ha tenido en cuenta el cuidado de su salud? <p>Mediante una dinámica se forman grupos</p> <p>El docente orienta y plantea las siguientes interrogantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué entiendes por auto cuidado? - ¿Porque es importante el auto cuidado? - ¿Qué es la salud? - Menciona conductas que se deben realizar en el auto cuidado - ¿Qué entiendes por estado de ánimo? <p>Los alumnos leen, analizan y socializan sus ideas y presentan sus trabajos en estrategias de su preferencia</p> <p>El docente aclara dudas y consolida la información</p>	<p>Separata Diapositivas</p>	<p>45 min</p>
Salida	<p>Se realiza la meta cognición</p> <p>Los alumnos copian la secuencia de la clase en su cuaderno y responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué actividades realizamos para tu auto cuidado? - ¿Los adolescentes de tu barrio valoran su auto cuidado? - ¿Las personas que consumen alcohol y droga crees tú que se valoran y están cuidando su salud? ¿Por qué? 	<p>Ficha de observación</p>	<p>15 min</p>

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 24: La ética Profesional

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Carrera : Administración
Ciclo : II
Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano
N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Se reúnen en grupos y responden a las preguntas y después comentan sus conclusiones: ¿Qué es una profesión? ¿Cómo va la ética profesional en nuestro país? - Observan un extracto de la película “El Método” La URL del Video es: https://youtu.be/_mE95aAcdo4 donde un postulante a un cargo jerárquico es censurado por poseer una referencia en una empresa anterior. (ver guía de reflexión N° 1). - Reflexionamos en torno al caso presentado. 	Hojas impresas Guión de preguntas del caso	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema, para reforzar lo hecho por los jóvenes. La explicación de los contenidos será en base al caso analizado. 	Diapositivas	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran un mapa conceptual sobre la naturaleza e importancia de la ética profesional. - Exponen el esquema realizado. 	Papel bond	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 25: Fin último del hombre

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios y materiales	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none">- Leen y reflexionan el caso de la guía de reflexión N°01: “El corazón más hermoso”, describiendo a cada uno de los personajes.- Responde a las interrogantes planteadas en la guía de reflexión N° 01	Fotocopia Guía de Reflexión	30 min
Proceso	<ul style="list-style-type: none">- Leen y analizan: “El fin último: la felicidad”.- Responde las interrogantes para profundizar.- Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema.- Se realizan preguntas para que lo desarrollen en grupos.	Diapositivas Fotocopias	45 min
Salida	<ul style="list-style-type: none">- Los estudiantes elaboran una lista de acciones que pueden realizar para defender a la persona humana.	Hoja impresa	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 26: Ética sobre la muerte I y II

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Carrera : Administración
Ciclo : II
Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano
N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - El docente motiva la sesión con la dinámica de grupo “el Barco salva vidas” - Luego de la dinámica, y agrupados de tres o cuatro, dialogan sobre la pregunta ¿Que es la muerte? - Los grupos de manera espontánea socializan lo que han conversado 	<p>Hoja impresa Guión de preguntas del caso</p>	<p>30 min</p>
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - El docente reparte la hojita (“la ética sobre la muerte”), y se socializa leyendo el texto. - El docente dividirá la pizarra en dos: una cultura de vida y otra cultura de muerte. - El docente reparte una hojita pequeña para que los alumnos escriban la palabra que más le ha llamado la atención, que luego la ubicarán en la división de la pizarra. - El Docente profundiza y socializa el tema a partir de lo trabajado. 	<p>Diapositivas</p>	<p>45 min</p>
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - El docente y los alumnos cierran la sesión con ideas claves sobre el tema. - Se enfatiza sobre el valor de la vida. - Se recomienda que la muerte es fundamental e importante para todos, de acuerdo a como veamos y valoremos nuestra propia vida y la de los demás. - Se les pide que en casa o en cualquier momento del día elaboren su epitafio. 	<p>Papel bond</p>	<p>15 min</p>

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). *Metafísica del bien y del mal*. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 27: Pongamos en práctica nuestra inteligencia emocional en caso de Sismos

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Carrera : Administración

Ciclo : II

Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano

Nº de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - El docente realiza la reflexión diaria sobre los valores y actitudes que debe existir siempre entre compañeros. - El docente da lectura a un artículo sobre “Movimientos Sísmicos” y otro sobre “Dueño de mis emociones”, luego pregunta ¿De qué trata cada lectura? y ¿Qué relación existe entre ambas? ¿Cómo reaccionamos ante un movimiento sísmico cada uno de nosotros? - La docente pregunta: ¿Se puede hablar de emociones inteligentes en este tipo de casos? ¿Por qué creen que será importante mantener la calma? ¿Qué entiendes por inteligencia emocional? - Los alumnos participan con sus lluvias de ideas. - Se promueve el conflicto cognitivo invitando a los alumnos a responder las siguientes interrogantes: - ¿Las personas con inteligencia emocional en que pueden ayudar en estos casos?, ¿Me considero una persona emocionalmente inteligente? Los alumnos participan con sus lluvias de ideas. - El docente da a conocer a los alumnos los aprendizajes esperados de la sesión, así como la forma de trabajo, los aspectos en los cuales se centrará la evaluación y las normas que orientará nuestra conducta en el aula. 	<p>Hoja impresa Proyector</p>	<p>30 min</p>
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos leen la información del texto referente a: ¿Qué son los sismos? ¿Qué es inteligencia emocional? ¿Qué cualidades debe tener una persona emocionalmente inteligente? - Realizan la lectura silenciosa y subrayan ideas principales. - El docente monitorea el trabajo y dialoga con los alumnos para garantizar la comprensión del texto, responde a inquietudes de los alumnos y amplía el contenido del impreso. - Los alumnos leen sus respuestas ante el pleno. - En forma individual los alumnos desarrollan la actividad Nº 1 de la hoja de trabajo y actividad Nº 2 respondiendo a la pregunta: ¿Soy una persona emocionalmente inteligente en este tipo de casos? ¿Cómo debo actuar? ¿Qué debo hacer para manejar mejor mis emociones en caso de desastres? - Primero anotan sus propias percepciones y luego se agrupan con dos compañeros más para escuchar y anotar sus apreciaciones, los cuales se agruparán por afinidad. - En pleno los alumnos exponen sus trabajos. 	<p>Separata Diapositivas</p>	<p>45 min</p>
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - El docente aprovecha para aclarar algunas dudas. - El docente pregunta: ¿A partir de lo que hemos conversado, es importante que tengamos inteligencia emocional para controlarnos mejor en caso de desastres?, los alumnos responden en forma oral y voluntaria en el pleno. 	<p>Ficha de observación</p>	<p>15 min</p>

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 28: Proyectos de vida

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Carrera : Administración
Ciclo : II
Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano
Nº de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	Se inicia la sesión saludando a los estudiantes. Se muestra a los estudiantes la historia de Rocío y su madre, se les pide que lean y observen la escena. Se les solicita que consideren un caso parecido al observado teniendo en cuenta sus propias experiencias personales relacionadas con su proyecto de vida personal y familiar. A partir del desarrollo de esta actividad se plantean las interrogantes: - ¿Por qué crees que la mamá de Rocío interviene en los asuntos de su hija? - ¿Qué le está sucediendo a Rocío? - ¿Cómo crees que se está sintiendo Rocío? - ¿Qué debería hacer Rocío para no sentirse aturdida o confundida? - ¿Qué piensas que puede suceder en caso de que las personas no tuvieron un proyecto personal? El docente genera el conflicto cognitivo a través de la pregunta: ¿Crees que tener un proyecto de vida te ayudará en tu desarrollo personal? ¿Por qué? Los estudiantes responden a través de lluvia de ideas y se presenta los aprendizajes esperados en este día, se menciona y escribe en la pizarra el nombre e la actividad: Necesito un proyecto de vida".	Caso impreso	30 min
Proceso	Se conforman grupos mediante una dinámica. Se orienta y plantea las siguientes interrogantes: - ¿Qué es un proyecto de vida? - ¿Por qué es importante elaborar un proyecto de vida? - ¿Cuáles son las pautas para construir tu proyecto de vida? - ¿Qué aspectos debes considerar para construir tu proyecto de vida? - ¿Qué aspectos personales debes mejorar? - ¿Cómo puedes hacerlo? Se aclara dudas y consolida la información.	Papel impreso Diapositiva Fotocopias	45 min
Salida	Los estudiantes reflexionan sobre su aprendizaje: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué debemos mejorar? ¿Cómo lo podemos lograr? ¿Para qué no será útil lo aprendido? Los estudiantes realizan su proyecto de vida en los formatos entregados por la docente. Los estudiantes copian la secuencia de la clase en su cuaderno.	Papel bond	15 min

IV. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). *Metafísica del bien y del mal*. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 29: Manejo de emociones

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Carrera : Administración
Ciclo : II
Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano
N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	Se inicia la sesión mediante una dinámica de entrada.	Caso impreso	30 min
Proceso	<p>1ra. Parte. Introducción. Ideas básicas: Exposición breve LLUVIA DE IDEAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pide a los participantes mencionen una emoción, el facilitador escribe en papelote o pizarra las emociones manifestadas. - Con apoyo de los participantes el facilitador clasifica en dos grupos a las emociones escritas en: agradables o desagradables. <p>REPRESENTACION DE SENTIMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teniendo en cuenta el listado de emociones o sentimientos se elaboran fichas en las que se escriben un sentimiento o emoción por ficha, el número de fichas corresponde al número de participantes. - Se piden voluntarios, ellos extraerán las fichas al azar. Debe haber una ficha por participante. <p>2da Parte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formar cuatro subgrupos. - Al azar distribuir entre los subgrupos una de las situaciones problemas indicadas en el cuaderno de trabajo: “EXPERIMENTANDO EMOCIONES”. - Indicar que cada grupo deberá de desarrollar lo que se indica en el formato respectivo. <p>Plenario: cada grupo deberá de exponer al grupo los resultados de su trabajo, sustentándolos debidamente</p>	Papel impreso Diapositiva a Fotocopias	45 min
Salida	Desarrollar “Tarea de aplicación práctica de emociones” anexada en el cuaderno de trabajo de habilidades para la vida.	Papel bond	15 min

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

SESIÓN 30: Autoevaluación al proyecto de vida

I. Datos generales

Institución : Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Carrera : Administración
Ciclo : II
Licenciada : Luz Llermé Cárdenas Lozano
N° de horas : 2

II. Secuencia didáctica

M	Proceso didáctico	Medios	T
Inicio	Se inicia la sesión con una dinámica de entrada.	Caso impreso	30 min
Proceso	<p>Introducción. Ideas básicas: exposición breve Dinámica: virtudes y gestos ¿Cómo soy? Objetivo: autoconocimiento, virtudes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se distribuyen hojas de papel bond a cada participante. Se les piden que anoten 3 características personales positivas (física, psicológica, afectiva) en un lapso de 3 minutos. • Sentados en círculo cada participante describe brevemente sus virtudes anotadas, luego, a manera de cierre, hace un gesto con todo el cuerpo (aplaude, salta, se para de cabeza...etc). El que sigue, imita el gesto del anterior y describe sus tres virtudes terminando con un gesto propio, así continúan todos los participantes. Mientras tanto el facilitador anota en pizarra o papelote las participaciones. En base a lo apuntado en la pizarra el facilitador hace una breve exposición respecto a la importancia de “auto conocerse”. Expone brevemente la importancia de cada virtud. <p>Objetivo: autoconocimiento, logros</p> <ul style="list-style-type: none"> • De manera similar al anterior ejercicio se procede con el tema de “Mi logro más importante”, pero indicando 2 factores importantes o decisivos que hayan contribuido efectivamente a la realización del logro (los factores pueden estar referidos a experiencias anteriores de éxito, observación de modelos exitosos, errores cometidos anteriormente, la influencia – motivación– de los amigos. • En base a lo anotado el facilitador, expondrá la importancia del control de factores de éxito, el cual se detalla en el manual de conceptos. <p>o Evitando los mismos errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se distribuyen hojas de papel bond a cada participante y se les pide que en tres minutos anoten (anónimamente): • El error más grande que hayan cometido y sus consecuencias. • Que hubieran hecho para evitar ese error. • El promotor recoge cada uno de las hojas escritas. • Ante los participantes ubicados en círculo lee cada hoja, y pide sugerencias para anotarlas en la pizarra o papelografo. • Conclusiones: En base a las sugerencias de los participantes el facilitador enfatiza la necesidad e importancia de evitar errores, prevenir, solicitar ayuda, mantenerse disciplinado, etc. <p>o Cómo funciona la auto evaluación</p> <p>Conjuntamente con los participantes desarrollar y describir el cuadro: “COMO FUNCIONA” del cuaderno de habilidades sociales (ver manual de conceptos).</p> <p>NOTA: Enfatizar los determinantes de la conducta, experiencias de éxito, modelos exitosos, el reforzamiento y auto reforzamiento, la conducta a realizar, los efectos: productos positivos o negativos de la conducta, los efectos positivos dan lugar a un reforzamiento positivo, los efectos negativos dan lugar a un reforzamiento negativo.</p>	Papel impreso Diapositiva Fotocopias	45 min

Salida	<p>Ejercicio práctico: Formar cuatro subgrupos, al azar distribuir entre los subgrupos una de las situaciones problemas indicadas en el cuaderno de trabajo: “AUTO EVALUANDO MI CONDUCTA”. Indicar que cada grupo deberá de desarrollar lo que se indica en el formato respectivo.</p> <p>Plenario: cada grupo deberá de exponer al grupo los resultados de su trabajo, sustentándolos debidamente.</p> <p>TAREA DE APLICACIÓN: Desarrollar “Tarea de aplicación práctica de AUTOEVALUACION” anexada en el cuaderno de trabajo.</p>	Papel bond	15 min
---------------	--	------------	-----------

III. Bibliografía

- Cardona, C. (1987). Metafísica del bien y del mal. Navarra: Ediciones EUNSA.
- Cardona, C. (2001). Ética del quehacer educativo. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.

Anexo 6. Infografía



Imagen 1. La tesista con la coordinadora y docente tutor de administración



Imagen 2. Grupo control. Sesiones de aprendizaje sin aplicación de metodologías activas



Imagen 3. Grupo experimental. Sesiones de aprendizaje aplicando metodologías activas para desarrollar estrategias de colaboración



Imagen 4. Grupo experimental. Sesiones de aprendizaje aplicando metodologías activas para desarrollar estrategias de conceptualización



Imagen 5. Grupo experimental. Sesiones de aprendizaje aplicando metodologías activas para desarrollar las estrategias de participación



Imagen 6. Grupo experimental. Sesiones de aprendizaje aplicando metodologías activas para desarrollar las estrategias de participación

Anexo 7. Solicitud de permiso para aplicar la encuesta y el dictado de clases.

“Año de la Diversificación Productiva y del Fortalecimiento de la Educación”

Solicito: Permiso para realización de encuesta y dictado de clases

SEÑORA COORDINADORA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES CHIMBOTE.

MAG: MILAGROS SANTILLAN TUESTA.

SC.

LUZ LLERMÉ CÁRDENAS LOZANO, identificada con DNI N° 00119361, domiciliada en el Pasaje 27 de Mayo N° 198 AA.HH Las Américas Mz C Lte 38, de esta ciudad, alumna de Maestría con mención en Docencia, Currículo e Investigación de nuestra Universidad Católica los Ángeles Chimbote, ante Ud, me presento y expongo:

Que, dentro del marco curricular universitario se está llevando a cabo el curso de Tesis, por lo cual solicito respetuosamente la autorización para aplicar mi encuesta y una serie de sesiones educativas dentro de la Institución con los estudiantes de Administración del ciclo II, GRUPO “A” y “B”, cuyo tema de mi tesis se denomina programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la carrera profesional de administración de la universidad los Ángeles de Chimbote - Ucayali, y esto se elaborará de acuerdo a la muestra de mi población.

POR LO EXPUESTO:

Ruego a Ud, Señora Coordinadora, acceder a mi petición por ser de justicia.

Pucallpa, 15 de junio del 2015

ADJUNTO:

- El modelo de tipo de encuesta que se les proporcionará a los alumnos.
- Las sesiones de aprendizajes.
- La firma del docente Tutor de este Trabajo de Tesis.

[Firma manuscrita]
25/6/15

[Firma manuscrita]
Dra. Yndelma Vega Alonzo
DOCENTE DE TESIS
Reg N° Ps. 21184

[Firma manuscrita]
LUZ LLERMÉ CÁRDENAS LOZANO
DNI N° 00119361