



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES  
CHIMBOTE

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE  
INTERVENCIÓN APLICANDO EL MÉTODO DE CASOS  
PARA MEJORAR LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE  
AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN  
BÁSICA ALTERNATIVA, DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO CHIMBOTE EN EL  
AÑO, 2015**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**AUTOR:**

**TEÓFILO LORENZO MIRANDA BLAS**

**ASESORA:**

**MG. JULISSA BERTHA HUAMÁN LARIOS**

**CHIMBOTE-PERÚ**

**2015**

## HOJA DE FIRMA DE JURADO Y ASESOR

---

Mg. Lita Jiménez López

Secretaria

---

Mg. Sofía Carhuanina Calahuala

Miembro

---

Mg. Luis Muñoz Pacheco

Presidente

---

Mg. Julissa Huamán Larios

Asesora

## **DEDICATORIA**

**A los seres maravillosos y**

**Más queridos de mi vida,**

**A mis hermanos.**

**Diego, Eduardo, Carmen, Lidia, Lino y Asteria;**

**Porque a través del tiempo y aún de la distancia,**

**Hemos sido y seremos eternidad.**

**A mis padres.**

**Que su memoria está presente en mí,**

**Un día los llevó un profundo sueño,**

**Que no lo dejó despertar.**

## **AGRADECIMIENTO**

**Agradezco al “Señor de las Ánimas”, por acompañarme  
cada día**

**Mi gratitud y estima a toda la comunidad Angelina.**

**A la ULADECH. Católica, por esta oportunidad**

**A la Mg. Julissa Huamán Larios, mi asesora,**

**por su cordura de maestra**

**Gracias a todos Ustedes**

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo: demostrar que la implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos para desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015. El tipo de investigación fue cuantitativo, mientras que el diseño fue cuasi experimental, con un grupo experimental y un grupo control. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la encuesta; el procesamiento de los datos se realizó con el programa SPSS, y el Excel.

El estudio permitió conocer que antes de la aplicación del programa de intervención aplicando el método de casos, los estudiantes del grupo experimental hacían poco uso de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje autónomo (alto-0%, medio-54%, bajo-46%, estudiantes), al igual que los estudiantes del grupo control; mientras que después de la aplicación del programa en el grupo experimental se evidenció una mejora (alto-62%, medio-38%, bajo-0%, estudiantes) en la utilización de la dimensión ampliación, de la dimensión colaboración, de la dimensión conceptualización, de la dimensión planificación, de la dimensión preparación de exámenes y de la dimensión participación; mientras que en el grupo control no se observó mejora ya que no se aplicó el programa

Palabras claves: Aprendizaje autónomo, estrategia, método de casos y programa.

## **ABSTRACT**

The present investigation had as aim: To demonstrate that the implementation of a program of intervention applying the method of cases to develop strategies of autonomous learning in the students of Basic Alternative Education, of the Pedagogic Institute of higher Education Public Chimbote in the year, 2015. The type of investigation was quantitative, whereas the design was cuasi experimentally, with an experimental group and a group control. The instrument used for the compilation of information was the survey; the processing of the information was realized by the program SPSS, and the Excel. The study allowed to know that before the application of the program of intervention applying the method of cases, the students of the experimental group were using little the dimensions of The study allowed to know that before the application of the program of intervention applying the method of cases, the students of the experimental group were doing little autonomous use of the dimensions of the learning strategies (0, average 7, low high place 6, students), as the students of the group control; whereas after the application of the program in the experimental group there demonstrated an improvement (8, average 5, low high place 0, students) in the utilization of the dimension extension, of the dimension collaboration, of the dimension conceptualization, of the dimension planning, of the dimension preparation of examinations and of the dimension participation; whereas in the group control did not observe improvement since the program did not apply key Words to itself: autonomous Learning, strategy, method of cases and program.

Keywords: Autonomous learning, strategies, method of cases, and program.

## CONTENIDO

<b>DEDICATORIA</b> .....	iii
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	iv
<b>RESUMEN</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	xii
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	xiii
<b>II. MARCO TEÓRICO</b> .....	7
2.1. Antecedentes .....	7
2.2. Bases teóricas .....	11
2.2.1. El aprendizaje autónomo .....	11
2.2.2. El método de casos .....	13
2.2.2.1. Origen .....	13
2.2.2.2 Definición .....	13
2.2.2.3. Objetivos .....	15
2.2.2.4. Tipos de casos .....	15
2.2.2.5. Desarrollo del proceso del Método de Casos .....	20
2.2.3. Estrategias de aprendizaje autónomo .....	21
2.2.3.1. Estrategias de aprendizaje .....	21
2.2.3.2. Estrategias de aprendizaje autónomo .....	22
2.2.3.3. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje autónomo .....	23
2.3. Hipótesis .....	26
2.4. Variables .....	27

<b>III. METODOLOGÍA</b> .....	28
3.1. Diseño de la investigación .....	28
3.2. Población y muestra.....	30
3.3. Técnicas e instrumentos.....	30
3.4. Plan de análisis.....	32
<b>IV. RESULTADOS</b> .....	33
4.1. Resultados.....	33
4.1.1. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención. ....	33
4.1.2. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de ampliación en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control. ....	37
4.1.3. Evaluación de las estrategias de estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de colaboración en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control. ....	39
4.1.4. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de conceptualización en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes	



y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control. ....	41
4.1.5. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control. ....	43
4.1.6. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control. ....	45
4.1.7. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control. ....	47
4.1.8. Diseño e implementación de un programa de intervención basado en método de casos para mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015. ....	48
4.1.9. La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación	

básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año 2015. ....	49
4.2. Análisis de resultados .....	53
4.2.1. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención. ....	53
4.2.2. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de ampliación en los estudiantes, de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control. ....	54
4.2.3. Evaluación de las estrategias de estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de colaboración en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control. ....	55
4.2.4. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de conceptualización en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control. ....	56
4.2.5. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del	

instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control. ....	57
4.2.6. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de preparación de exámenes en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control. ....	58
4.2.7. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de participación en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control. ....	59
4.2.8. Diseño e implementación de un programa de intervención basado en método de casos para mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015. ....	60
4.2.9. La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015. ....	61
<b>V. CONCLUSIONES</b> .....	63
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	66

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo Experimental.....	35
Gráfico 02. Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo Control.....	36

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01. Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes. de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....33

Tabla 02. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión ampliación en los estudiantes en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....37

Tabla 03. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión colaboración en los estudiantes en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....39

Tabla 04. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión conceptualización en los estudiantes en los estudiantes. de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....41

Tabla 05. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión planificación en los estudiantes en los estudiantes. de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....43

Tabla 06. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión preparación de exámenes en los estudiantes, de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....45

Tabla 07. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión participación en los estudiantes en los estudiantes, de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....47

## **I. INTRODUCCIÓN**

Una de las tareas de la educación es que el estudiante logre aprendizajes significativos, para que se lleve a cabo dicho aprendizaje es necesario que en el proceso educativo intervengan estudiante y docente; el docente tiene un rol importante ya que es el encargado de desarrollar la clase con estrategias y recursos necesarios para lograr que el estudiante aprenda, pero en los últimos años se ha llegado a comprender que el estudiante también desempeña un rol importante, ya que es el protagonista de su propio aprendizaje.

El aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos (Martínez citado por Crispínet al, 2011), de esta manera el estudiante aprende a aprender y hace uso de estrategias que favorecen su aprendizaje, es por eso que el estudiante de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote que utiliza adecuadamente estrategias de aprendizaje autónomo es capaz de buscar, organizar y valorar la información con la que trabaja, es así como logra un aprendizaje significativo y por ende logra el éxito académico.

Pero la realidad es que muchos estudiantes no han desarrollado estrategias adecuadas de aprendizaje autónomo, es por eso que en muchos países existen estadísticas con un nivel académica muy bajo, y no solamente esto sino que en la práctica diaria muchos docentes observan que el estudiante de Educación Básica Alternativa III ciclo del instituto de Educación Superior Pedagógica Público Chimbote, no es capaz de resolver problemas cotidianos.

En el ámbito internacional, por ejemplo, en España, Ruél (2009) hace un importante aporte diciendo que es necesario que el docente delegue en los estudiantes parte de la

responsabilidad real de su aprendizaje, cambiando así los roles, por otro lado García (2010) en un artículo dirigido al sistema educativo español refiere que es fundamental que los estudiantes de las diferentes etapas educativas dominen diversas estrategias ... que les permitan aprender de manera autónoma” (p.1), entre las estrategias que puedan propiciar el aprendizaje autónomo están las estrategias activas, como el aprendizaje basado en problemas o el método de casos, o el aprendizaje colaborativo; entre estas el método de casos resulta ser una estrategia adecuada ya que propicia que el estudiante investigue sobre un problema real y específico, logrando desarrollar procesos de aprendizaje autónomo como comprender, conocer y analizar (Boehrer y Linsky citado por el Servicio de Innovación Educativa, 2008).

En el ámbito latinoamericano, países como México, consideran que es necesario formar a los docentes para que los estudiantes desarrollen habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo (Crispín. et al., 2011), ya que les permitirán aprender por sí mismos, y resolver situaciones diarias en las que se necesite actuar de una manera adecuada, recordemos que el aprendizaje autónomo no solamente nos permite aprender, sino también resolver situaciones cotidianas.

El Perú no es ajeno a referido anteriormente, muchos de los estudiantes presentan poca capacidad de lectura y decisión para aprender y profundizar más en los contenidos (Picón, 2007), y ni siquiera son capaces de elaborar sus propias opiniones, por ejemplo en nuestra localidad, específicamente, en el instituto de Educación Superior Pedagógica Público Chimbote los estudiantes no han desarrollado estrategias de aprendizaje autónomo, y es que mantienen una visión errónea del modelo educativo, dependiendo de la motivación externa para aprender y de la percepción de la situación de aprendizaje en el aula; las consecuencias que se observan ante la falta de estrategias



de aprendizaje autónomo son: la presentación de trabajos con escasa elaboración de conceptos propios, en algunos casos totalmente descargados de páginas de internet sin aporte de ideas propias, una participación muy pobre al momento de pedir opiniones sobre determinados temas en clase, o ver que en el momento de formar equipo de trabajo el estudiante no sea capaz de trabajar cooperativamente; para que el estudio tenga asidero científico se aplicó un instrumento el cual demostró lo anteriormente dicho con los siguientes resultados: describir brevemente sus resultados.

Es a partir de la problemática antes descrita que se planteó la siguiente pregunta:

¿En qué medida la implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos, desarrolla estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015?

Para resolver dicha interrogante se elaboró como objetivo general:

Demostrar que la implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos para desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año 2015, y se consideró como objetivos específicos:

- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de ampliación en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015, antes y después del programa de intervención.

- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de colaboración en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015, antes y después del programa de intervención.
- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de conceptualización en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015, antes y después del programa de intervención.
- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015, antes y después del programa de intervención.
- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de preparación de exámenes en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015, antes y después del programa de intervención.
- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de participación en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015, antes y después del programa de intervención.
- Diseñar e implementar un programa de intervención basado en método de casos para mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015

- Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015, antes y después del programa de intervención.

Esta investigación es importante puesto que como docentes es necesario buscar soluciones a las problemáticas educativas, en este caso a la problemática antes descrita, ya que los estudiantes necesitan soluciones a los problemas que presentan en su aprendizaje.

La presente investigación se deriva del proyecto línea de la escuela de educación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, que busca que los estudiantes de la escuela de posgrado apliquen programas de intervención educativa con estrategias didácticas bajo el enfoque socio cognitivo.

El principal aporte de este estudio es el programa de intervención aplicando el método de casos para desarrollar de estrategias de aprendizaje autónomo, el que se aplicará en estudiantes del Instituto de Educación superior pedagógico Público Chimbote y que posteriormente puede ser aplicado en otros contextos educativos; la importancia de las estrategias de aprendizaje autónomo se ven reflejadas en la capacidad que tendrá el estudiante para aprender a aprender, logrando elaborar esquemas, tomar apuntes o resumir una clase para que pueda ser estudiada más adelante; mientras que la importancia del método de casos es que el estudiantes podrá desarrollar capacidades para solucionar problemas, así mismo da pie a que los estudiantes trabajen cooperativamente, generando una situación de ayuda mutua.

Además esta investigación favorece al Instituto de Educación superior pedagógico Público Chimbote, en cuanto, a la teoría, a los hallazgos, y a la metodología que se empleó, ayudando a los estudiantes a mejorar su forma de aprender y brindándoles las

herramientas para que puedan acceder, más adelante a otras formas de educación, como la educación virtual.

Ser fuente de futuros trabajos de investigación, también es uno de los aportes de este estudio ya que contribuirá en los aspectos teóricos-prácticos con un nuevo enfoque metodológico, que incremente y profundice el conocimiento del tema.

Esta tesis fue de tipo cuantitativa, mientras que el diseño fue experimental de tipo cuasi experimental, con un grupo experimental (III ciclo EBA. 13 estudiantes) y un grupo control (III ciclo EBA. Ciclo inicial, 13, estudiantes); siendo el instrumento utilizado para la recolección de datos la encuesta.

Cabe decir que al finalizar la investigación se logró verificar la siguiente hipótesis: La implementación de un programa aplicando el método de casos mejoraría las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015, con las evidencias de los resultados al comparar los resultados del pretest frente al postest, entre el grupo experimental y de control se percibe un nivel de significancia en un 5% lo que determina la eficacia del programa de intervención aplicando el método de casos.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Antecedentes

Con respecto al tema de la investigación, se han encontrado los siguientes estudios alusivos al aprendizaje colaborativo y su influencia en la enseñanza universitaria:

Moncada y Gómez (2012), en su libro *“Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo”* dan a conocer uno de los factores esenciales que contribuye al seguimiento o acompañamiento del estudiante, que es la tutoría académica, para que este pueda ejercer paulatinamente el aprendizaje autónomo. Muestra qué competencias, estrategias debe tener el docente como tutor o guía de estos aprendizaje, al igual muestra una problemática referente a cómo crear en el alumno el afán de aprender más, qué hábitos como estudiante él debe seguir.

En cuanto a los factores de enseñanza, el problema del aprendizaje autónomo fue abordado por Aebli (2001) en su libro: *“Factores de enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo”*, quien mostró la importancia de generar en el estudiante aspectos tanto motivadores como estratégicos para el desarrollo del aprendizaje autónomo. A su vez da a conocer tantos factores internos y externos, que es necesario tomar en cuenta para la labor que el docente realiza.

En cuanto a las estrategias didácticas, Badía et al. (2005) nos muestran que las estrategias que un docente utilice deben ser las adecuadas para no desviarse del objetivo y formar en el estudiante lo que se quiere formar. Muestran estrategias para distintos grados, pero pues en el nivel superior va a ser de buen uso las estrategias que se desarrollen para alumnos de educación secundaria.

Anguita y Fernández (2007) realizaron un trabajo de investigación sobre el aprendizaje autónomo en la Universidad de Granada, titulado *“Fomento del aprendizaje*

*autónomo en una asignatura de computadores paralelos*”. El mismo se realizó para la asignatura de arquitectura de computadores y se propuso abrir espacios para que los alumnos se apropien mejor de los conocimientos, trabajen de manera continua, al tiempo que se permite la opinión y se favorece la reflexión.

Abarca (2007), en su artículo *“Aprendizaje compartido y colaborativo”*, nos da a conocer que realmente es un problema en el estudiante universitario que éste sepa trabajar en equipo y aporte correctamente lo que está pensando sin temor a contradicciones. Pues para ello el hace un estudio previo, fijándose en estas dos variables: aprendizaje colaborativo y aprendizaje compartido.

En Europa, es muy importante lo que Escribano y Del Valle (2008), han dado a conocer en su libro: *“Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una propuesta metodológica en educación superior”*, la importancia de utilizar las estrategias del ABP, para que el estudiante sepa no solo que se debe hacer en momento determinado, sino además él mismo construye su propio pensamiento y él mismo a raíz de eso solucione sus propios problemas con soltura, decisión y motivación. Así pues en cuanto al aprendizaje dicen los autores, se vuelve más autónomo cuanto más y mejor sepa hacer uso de esos conocimientos y actuar con ética y responsabilidad.

En cuanto al aprendizaje colaborativo, Cano 2011 hizo una investigación en la Universidad de Murcia, donde al aplicar instrumentos y con el análisis correspondientes, llegó a la conclusión que la problemática del porque los estudiantes no se desenvolvían bien y eran participativos, es que no había una correcta colaboración entre ellos, y pues para ello la autora implementó un programa para la mejora del aprendizaje colaborativo, en dicha universidad.

Otros autores que implican la ética con el aprendizaje colaborativo, Gozávez, Trver y García (2011), analizan desde una perspectiva ética, la metodología y los recursos pedagógicos del aprendizaje cooperativo. Mediante la aplicación de una metodología de análisis hermenéutico-crítica evaluamos su validez, su credibilidad y su pertinencia en el ámbito educativo de acuerdo con los valores morales fundamentales de una ética cívica y democrática. Concluimos que el aprendizaje cooperativo supone una metodología propicia y enteramente favorable para el despliegue de una ética democrática, siendo un modelo educativo que reúne magistralmente las aspiraciones de maduración cognitivo–intelectual y moral del alumnado en un contexto de colaboración y solidaridad. En este sentido, el aprendizaje cooperativo puede ser un prototipo o patrón metodológico que ejemplifica la renovación pedagógica que exigen las sociedades plurales y participativas.

Escribano (2012) en su artículo *“Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria”*, subraya algunos aspectos previos de sentido que se deberían de contemplar en la enseñanza y formación universitaria. Se indica que la formación tendría que ser la primera preocupación de los mismos estudiantes y profesores. Se presentan cuatro notas esenciales de la formación universitaria: formar a sujetos humanistas, cooperativos, investigadores y reflexivos. Se revisan investigaciones significativas que aportan nuevas perspectivas para la mejora de la didáctica universitaria. En la segunda parte, se presentan las tendencias nuevas en cuanto a los instrumentos y estrategias de aprendizaje que una enseñanza actual debería de promover. Se hace especial hincapié en la enseñanza que promueve un aprendizaje autónomo y en el proceso de grupo cooperativo. A continuación se señalan dos estrategias específicas: el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo, que tratan

de llevar a la praxis el tipo de universitario/a que demandan los valores actuales de la cooperación y la autonomía de pensamiento y acción, a fin de construir una universidad más crítica y constructiva de la realidad social actual.

En el ámbito de la ética, como parte fundamental del modelo por competencias, Torras (2013), en su artículo: *“El aprendizaje colaborativo en línea y la ética del cuidado”*, nos dice que las personas que actúan de acuerdo con la ética del cuidado siguen una lógica de relaciones que se caracteriza por la interdependencia, la comunicación, la responsabilidad y el cuidado. El objetivo de esta investigación es indagar el discurso del aprendizaje colaborativo en línea desde la perspectiva de la ética del cuidado. Para alcanzar dicho objetivo ha sido diseñado un proceso de metodología cualitativa naturalista, es decir sin intervención de instrumentos de mediada, basado en el análisis de contenidos. Entre los resultados destaca que la presencia del discurso de ética del cuidado en los procesos de aprendizaje tiene importantes implicaciones para la práctica de la docencia en línea siendo necesario el desarrollo de valores relacionales en los docentes en línea.

Hinostroza (2002) en su libro *“Taller de investigación educacional”* expresa que el profesor utilice los resultados de las investigación que son predominantes a su trabajo en el aula y en la escuela es obviamente necesario que tal profesor conozca a niveles de esa función, la teoría y metodología de la investigación estudio de casos que conlleve a un aprendizaje cooperativo y autónomo.

Stake (1999) en su libro: *“Investigación con estudio de casos”*, manifiesta que la función del docente no consiste sólo en explicar, ni se limite a facilitar información; es algo más, consiste en ofrecer oportunidades a quienes aprenden para que sigan la



inclinación natural del hombre a educarse y que el profesor debe ser un modelo de como analizar los casos y con sus aportes de su texto contribuye a mejorar la investigación cualitativa, puesto que al estudio de casos lo denomina mini etnografía. .

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. El aprendizaje autónomo**

En el S. XXI, el aprendizaje autónomo o el aprender a aprender en los estudiantes universitarios han sido estudiado por muchos pedagogos y psicólogos. Uno de ellos, Aebli (2001), pedagogo, trata de compaginar la idea de Aprendizaje autónomo en el estudiante con su vida misma.

Aquí se mencionan 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 por parte 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:** Los pintores famosos, o escritores famosos, supieron hacer uso correcto del tiempo y aprovechar al máximo sus cualidades, tratando de siempre aplicar lo que iban aprendiendo.

Se pueden observar en estos tres puntos, aspectos en común. Uno de ellos es que los estudiantes al hacer uso del aprendizaje autónomo pueden tratar de guiar su vida en comunión con las demás personas que le rodean. Trata de solucionar problemas

teniendo en cuenta los aprendizajes adquiridos en el transcurso de su vida académica. 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.

Para ello, 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, poder manejar información mentalmente.
5. Mantener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

De igual forma, el aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama **metacognición**. El esfuerzo pedagógico en este caso está orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea determinada, es decir, orientar al estudiante a que se cuestione, **revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje** (Martínez, 2005). El proceso de enseñanza tiene como objetivo desarrollar conductas de tipo metacognitivo, es decir, potenciar niveles altos de comprensión y de control del aprendizaje por parte de los alumnos (Martí, 2000).

## **2.2.2. El método de casos**

### **2.2.2.1. Origen**

El Servicio de Innovación Educativa (2008) afirma que el método de casos, denominado también análisis o estudio de casos, como técnica de aprendizaje tuvo su origen en la Universidad de Harvard, donde en 1870, el profesor Christopher Columbus Langdell, empezó a enseñar leyes haciendo que los estudiantes leyeran casos en lugar de leer libros de texto, con el fin de que los estudiantes de Derecho, en el aprendizaje de las leyes, se enfrentaran a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones, emitir juicios fundamentados, etc.

Es en 1914, cuando el caso se formaliza como método de enseñanza en el programa de Derecho, bajo el término "Case System". El método pretendía que los alumnos buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran (Castro, s.f).

Con el paso de los años el método de casos se ha ido extendiendo a otros contextos, estudios, etc. y se ha convertido en una estrategia muy eficaz para que los estudiantes adquieran diversos aprendizajes y desarrollen diferentes habilidades gracias al protagonismo que tienen en la resolución de los casos.

### **2.2.2.2 Definición**

El método de casos es una estrategia de aprendizaje activa, centrada en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir la base para un estudio inductivo. Parte de la definición de un caso concreto para que el alumno sea capaz de comprender, de conocer y de analizar todo el contexto y las variables que intervienen en el caso. (Boehrer y Linsky citado por el Servicio de Innovación Educativa, 2008)

Este tipo de estrategia para el aprendizaje requiere de buen pensamiento crítico. Si bien es cierto ya se ha hablado bastante sobre la importancia que es para la educación universitaria la solución de problemas o adquisición de nuevos conocimientos referentes a una disciplina determinada. Pues bien, ahora se hablará sobre una estrategia que servirá de mucho para que el estudiante poco a poco pueda hacer uso del Aprendizaje basado en problemas y el Aprendizaje basado en Proyectos.

Por ello es que se ve necesario hablar no sólo del aprendizaje del estudiante, sino de la enseñanza por parte del docente universitario. Estas dos perspectivas lo explica Cortes (2008, p. 5):

<b>Método de estudio de casos: perspectiva de la enseñanza.</b>	<b>Método de estudio de casos: perspectiva de la investigación</b>
No se necesita mucho tiempo para escribir un caso.	Implica mucho tiempo del investigador.
Se puede escribir un buen caso sin invertir mucho dinero.	Es costoso investigar.
Se puede manipular la situación para hacerla encuadrar con la teoría que se está enseñando.	No se puede manipular la situación porque se está siguiendo un método estricto de investigación.
El proceso de aprendizaje se da a través de la solución de las preguntas y el debate promovido en por el profesor	El proceso de aprendizaje se da a través del descubrimiento y análisis de evidencia.
No se necesitan habilidades especiales para solucionar el caso, solo asistir a las clases.	Es necesario experiencia en métodos de investigación para asegurar la validez y confiabilidad del proceso.
Los estudiantes disfrutan resolviendo casos.	Los estudiantes no disfrutan mucho la investigación.

Es fácil cuando se tienen grandes grupos.	Es difícil y menos efectivo cuando se trabajan con grandes grupos.
El aprendizaje es en términos generales: homogéneo.	El aprendizaje es significativo y más especializado (por la característica única del caso)

### 2.2.2.3. Objetivos

Según la Universidad Politécnica de Valencia (2006) los objetivos del método de casos son:

- Formar futuros profesionales capaces de encontrar para cada problema particular la solución experta, personal y adaptada al contexto social, humano y jurídico dado.
- Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de un dominio determinado. El enfoque profesional parte de un problema real, con sus elementos de confusión, a veces contradictorios, tal como en la realidad se dan y se pide una descripción profesional, teóricamente bien fundada, comparar la situación concreta presentada con el modelo teórico, identificar las peculiaridades del caso, proponer estrategias de solución del caso, aplicar y evaluar los resultados.
- Crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos.

### 2.2.2.4. Tipos de casos

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey propone los siguientes tipos de casos:

### **a. Caso de valores**

En ocasiones, a un grupo que se siente muy unido es conveniente hacerle comprender las posibles fuentes de divergencias. Estas divergencias normalmente surgen por la diferente valoración que cada uno tiene de personas o acontecimientos. Cada individuo tiene una escala de valores. Dos personas pueden encontrarse afectivamente en un "aquí y ahora", pero apenas aborden un tema desde sus respectivos núcleos de valores se encontrarán en posiciones antagónicas.

### **b. Caso incidente**

La descripción dramática del incidente al grupo es un punto de partida. La finalidad última es lanzar a los participantes a una búsqueda activa de informaciones complementarias, que permitan esclarecer los procesos individuales de la decisión. El incidente redactado supone necesariamente un contexto, un pasado, unas condiciones correlativas y termina implicando al que lo estudia en una pregunta: "si tuvieras que resolver este conflicto, ¿qué harías?".

Los objetivos de esta técnica concreta son los siguientes:

- Estimular a las personas hacia una búsqueda de datos complementarios, que les parezcan necesarios para asentar sus juicios.
- Implicar a los sujetos en la decisión.
- Tomar conciencia de los propios prejuicios, las ideas estereotipadas, la tendencia a deformar la realidad (por utilización parcial o tendenciosa de la información), las actitudes afectivas implícitas en decisiones aparentemente racionales.

### **c. Caso de solución razonada**

Lo que se pretende es entrenar al grupo para encontrar soluciones razonables. Se diferencia del caso incidente en que aquí no existe información complementaria: el grupo ha de contentarse con los datos del caso y concentrar su esfuerzo en conciliar las soluciones diversas para encontrar la solución más razonable.

- En este modelo, la figura del profesor es importante como:
- Conciliador o integrador de soluciones diversas.
- Cuestionador crítico de soluciones falsas o simplistas.

### **d. Caso donde se aplica la imaginación**

A partir de la imaginación promover en el grupo una representación del caso con base en situaciones reales. Entonces, lo que predomina es el examen de realidades más amplias, a partir de una bien concreta, y la toma de conciencia de las causas y consecuencias de tales hechos. El caso entonces ha de terminar en definiciones personales ante la situación. Estas definiciones normalmente son ideológicas, aunque no se descarta la posibilidad de llegar a tomas de posturas vitales o comprometidas ante situaciones reales.

Los pasos, en este tipo de casos, pueden ser los siguientes:

1. Expuesto el caso, las personas del grupo expresan sus opiniones espontáneas.
2. El profesor, a base de un diálogo de preguntas y respuestas, procura realizar una síntesis de la mentalidad que subyace en estas opiniones.
3. En los subgrupos más pequeños, los participantes responden a tres preguntas concretas:
  - Emocionalidad que provoca la existencia de casos como el analizado.

- Causas ocasionales que intervinieron en el caso y su relación o no con dichas emociones.
- Consecuencias que se derivan de casos como el analizado.

#### **e. Caso de búsqueda real**

Este método sólo puede utilizarse cuando previamente se ha desarrollado ya una discusión ideológica o un proceso de concienciación respecto a un problema concreto. El núcleo del método consiste en solicitar al grupo que presente un caso real que incluya la problemática analizada con anterioridad. Cuando se dice caso real se entiende un caso en que hayan sucedido globalmente las circunstancias analizadas, aunque no todas a las mismas personas y en las mismas situaciones. Se trata, por lo tanto, de entrenar al grupo en la búsqueda de casos reales y, a partir de ellos, discutir las soluciones concretas.

#### **f. Caso temático**

Cuando se plantea un caso temático, no interesa tanto que el grupo busque soluciones concretas a la situación planteada como simplemente dialogar sobre un contenido específico. La elección del contenido depende, evidentemente, de la situación real del propio grupo. Lo que interesa, por tanto, no es el caso en sí sino el tema de fondo sobre el que gira ese caso: divorcio, drogas, eutanasia, relaciones premaritales, racismo, aborto, homosexualidad, tensión generacional, ingeniería genética, etc.

Martínez y Musitu (1995) proponen tres categorías de casos en función de los objetivos de aprendizaje que los alumnos deberán lograr, los cuales son:

- a) Casos centrados en el estudio de descripciones:** En estos casos se pretende que los alumnos analicen, identifiquen y describan los puntos clave constitutivos de la situación dada y puedan debatir y reflexionar con los compañeros las distintas perspectivas de abordar la situación. En este caso, no se pide a los



alumnos que valoren o generen soluciones sino que se centrarán en el análisis del problema y de las variables que lo constituyen.

**b) Casos de resolución de problemas:** Este tipo de casos requieren que los alumnos, tras el análisis exhaustivo de la situación, valoren la decisión tomada por el protagonista del caso o tomen ellos la decisión justificada que crean más adecuada. Dentro de esta tipología de casos encontramos tres subgrupos:

- Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones descritas: los estudiantes deberán valorar y emitir un juicio crítico sobre las decisiones que han tomado los protagonistas del caso.
- Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones: los alumnos deben encontrar una posible solución para la situación descrita, tras el análisis de la misma. Es importante que los alumnos tomen decisiones que se puedan llevar a la práctica. Si no se pueden llevar a la práctica, la solución al caso no es correcta.
- Casos centrados en la simulación: en este tipo de casos además de buscar que los alumnos analicen las variables y el contexto que intervienen en la situación se pretende que formen parte activa del desarrollo del caso, dramatizando y representándolo. Además de intentar conocer qué ocurre en dicha situación, serán los protagonistas de la misma convirtiéndose en los personajes de la narración.

**c) Casos centrados en la aplicación de principios:** En este modelo la situación presentada requiere del análisis y selección de aquellos principios y normas que favorezcan su resolución. Con este tipo de casos se favorece el desarrollo del pensamiento deductivo, que supone partir de la generalidad de la situación e ir

aplicando las premisas necesarias para llegar a las conclusiones que dan la respuesta más adecuada. Suelen utilizarse, sobre todo, en el ámbito del Derecho.

#### **2.2.2.5. Desarrollo del proceso del Método de Casos**

Colbert y Desberg (1996) plantean las siguientes fases para el estudio de un caso:

- 1. Fase preliminar:** Presentación del caso a los participantes, proyección de la película, audición de la cinta o lectura del caso escrito.
- 2. Fase eclosiva:** "Explosión" de opiniones, impresiones, juicios, posibles alternativas, etc., por parte de los participantes. Cada uno reacciona a la situación, tal como la percibe subjetivamente. Si cada cual se puede expresar libremente, se llega a continuación a un cierto relajamiento de las tensiones del comienzo y desemboca, finalmente, en el descubrimiento de la incompatibilidad de puntos de vista.
- 3. Fase de análisis:** Se impone una vuelta a los hechos y a la información disponible, para salir de la subjetividad. La búsqueda en común del sentido de los acontecimientos permite a los participantes acrecentar su conciencia de la situación analizada. Se redescubre la realidad y se integran aspectos informativos que, por determinados prejuicios, se habían orillado. La única prueba de objetividad es el consenso del grupo en las significaciones. En esta fase es preciso llegar hasta la determinación de aquellos hechos que son significativos para interpretar la estructura dinámica de la situación. Se concluye esta fase cuando se ha conseguido una síntesis aceptada por todos los miembros del grupo.
- 4. Fase de conceptualización:** Es la formulación de conceptos operativos o de principios concretos de acción, aplicables en el caso actual y que permiten ser utilizados en una situación parecida. Dicho de otro modo, se trata de gestar principios

pragmáticos de acción que sean válidos para una transferencia. Como en la fase anterior, la única garantía de validez y objetividad es el consenso del grupo.

Por lo anterior, el análisis de un caso concreto, aun en su singularidad, es un camino seguro hacia las leyes generales del tema considerado en él. Principalmente por lo siguiente:

- Análisis es relacionar los datos actuales de una situación, captar su configuración y evolución, encontrar la significación de cada uno por la posición que ocupa en el campo situacional global.
- Conceptualización es algo pedagógicamente esencial después del análisis. Significa que es preciso formular expresamente los conceptos clave que se deducen del caso. Pero se trata de una "conceptualización operativa": las ideas generales extraídas del caso no son leyes abstractas, sino certezas de conducta que se deben adquirir. Servirán para afrontar directamente situaciones similares en la vida real.

### **2.2.3. Estrategias de aprendizaje autónomo**

#### **2.2.3.1. Estrategias de aprendizaje**

Weinstein y Mayer citados por Velásquez (2011) definen las estrategias de aprendizaje como acciones y pensamientos de los alumnos que ocurren durante el aprendizaje, y que tienen gran influencia en el grado de motivación e incluyen aspectos como la adquisición, retención y transferencia.

Para Monereo citado por Rodríguez & García (2004) las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para

complementar una determinada demanda y objetivo, en dependencia de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Mientras que Díaz y Hernández citados por Mac (2009) refieren que las estrategias de aprendizaje son “procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (p.60).

### **2.2.3.2. Estrategias de aprendizaje autónomo**

El aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama metacognición (Martínez citado por Crispin et al, 2011), es aquí donde el docente debe orientar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje, y no solamente a resolver una tarea determinada.

Un estudiante autorregula su aprendizaje cuando tiene la capacidad para “generar, pensamientos, sentimientos y emociones planeadas para lograr metas” (Zimmerman citado por Fernández, 2011 p.2).

A partir de lo referido anteriormente las estrategias de aprendizaje autónomo vendrían a ser procedimientos que un estudiante emplea para autorregular su aprendizaje revisando, planificando, controlando y evaluando su propia acción de aprendizaje.

### **2.2.3.3. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje autónomo**

#### **a) Estrategias de Ampliación**

Estas estrategias se utilizan como su nombre lo refiere para ampliar el contenido que los docentes trabajan en el aula de clase, Meneses (2012) que entre ellas tenemos, buscar más información, navegar por internet, realizar actividades complementarias, completar el estudio con lecturas/trabajos complementarios, elaborar una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo, buscar datos relativos al tema en internet, consultar bibliografía recomendada, preparar los exámenes teniendo en cuenta todo el material no sólo mis apuntes, consultar otros materiales bibliográficos o páginas de internet que ayuden o mejoren la comprensión, cuando surgen dudas, o para ampliar algún concepto, y realizar búsquedas en libros o en internet.

#### **b) Estrategias de Colaboración**

Estas estrategias permiten que el estudiante trabaje por mutuo beneficio de tal manera que todos los miembros del grupo, ganan por los esfuerzos de cada uno y de otros, reconocen que todos los miembros del grupo comparten un destino común, y saben que el buen desempeño de uno es causado tanto por sí mismo como por el buen desempeño de los miembros del grupo (Sistema Tecnológico de Monterrey, 2008).

Meneses (2012) menciona que en el aprendizaje universitario las estrategias podrían ser, utilizar y conocer los recursos que proporciona el campus, integrar en la elaboración de resúmenes de cada uno de los temas y las aportaciones hechas por otros compañeros en clase, intercambiar los resúmenes de los temas con los compañeros, organizarse con los compañeros para pedir libros a la biblioteca, compartir con los compañeros cuando

se descubren aportaciones nuevas en documentos complementarios a la bibliografía recomendada, intercambiar con compañeros documentos, direcciones Webs, que puedan ser útiles para el desarrollo de las actividades, consultar con los compañeros las dudas que se plantean en el estudio del tema, repartir con algunos compañeros los libros de la bibliografía básica, elaborando sinopsis de cada uno de ellos para compartirlos, poner a disposición de los compañeros los apuntes que he elaborado para facilitar el estudio del temario, trabajar en colaboración para resolver un problema o investigar algo, y revisar los apuntes de los compañeros para ver si aclaran las dudas.

#### **c) Estrategias de Conceptualización**

Entre ellas tenemos, estudiar con esquemas resúmenes y cuadros sinópticos de los contenidos de cada tema, escribir notas cuando inicio la lectura de un tema, construir una síntesis personal de los contenidos, realizar mapas conceptuales y esquemas globales, realizar un mapa conceptual con los conceptos más importantes de cada apartado, leer y esquematizar los contenidos, confeccionar un resumen de cada tema, recopilar los contenidos que considero más importantes a modo de notas de estudio(Meneses, 2012).

#### **d) Estrategias de Planificación**

Estas estrategias permiten que se diseñen y proyecten las diferentes acciones que se ejecutarán, y que se organicen las actividades y los elementos que son necesarios controlar durante la ejecución del proceso de aprendizaje, así como se definen las relaciones e interacciones entre las acciones y los que requieren algún grado de

fiscalización para asegurar el logro de las metas y los propósitos establecidos (Argüelles y Nagles, 2010).

Es así que se dispone de un plan de acción que define los medios, los recursos, los criterios o parámetros necesarios para abordar el proceso de autorregulación que facilite el logro de los resultados de aprendizaje esperados; este plan de acción podría estar integrado como propone Meneses (2012), por las siguientes estrategias. Escribir por escrito un plan de trabajo reflejando el tiempo que dedicaré a cada asignatura y la fecha de los exámenes, planificar los tiempos y estrategias de estudio, evaluar el proceso de aprendizaje final, y planificar el tiempo de que se dispone para cada asignatura y trabajo práctico.

#### **e) Estrategias de preparación de exámenes**

Como afirma Govea (2010) “la preparación para el examen empieza desde el momento que empiezan las clases, y no se debe cometer el error posponer la preparación cuando faltan pocas semanas o hasta días para el examen...” (p.6), es por esto que hay una serie de estrategias que se podrían emplear tales como, leer todo el material de la asignatura y hacer una selección de los puntos más importantes para trabajarlos, cuando hay debate, tener en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía, antes de los exámenes dedicar unos días de repaso para aclarar dudas finales, basarse principalmente en los aspectos que el profesor marca como importantes para preparar el examen, repasar las indicaciones que el profesor nos ha dado a lo largo del curso y realizar una primera lectura rápida y después otra más detenida con copia o transcripción de lo más relevante (Meneses, 2012),

## **f) Estrategias de Participación**

En el aula universitaria el docente hace uso de la clase participativa o la denominada clase magistral interactiva, que es una lección para un grupo de alumnos controlado y dirigido principalmente por un profesor, y que incluye, además de la información que brinda el profesor, cierto grado y variedad de participación de los estudiantes (Northcott citado por Morel, 2009), es por eso que Meneses (2012) propone algunas estrategias que el estudiante universitario podría utilizar, tomar nota de las respuestas del profesor a las dudas propias o de los compañeros, anotar mis dudas para consultarlas más a fondo en una segunda lectura, aclarar las dudas con el profesor en clase o en tutoría, responder a las preguntas planteadas en clase, corregir las actividades propuestas para comprobar mis conocimientos y sigo, aprovechar y participar en las clases.

## **2.3. Hipótesis**

Las hipótesis son las guías de una investigación o estudio. Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado (Hernández, 2014, p. 104).

En esta ocasión tendremos dos tipos de hipótesis que serán confirmadas una u otra al final de la investigación. Estos tipos son: Hipótesis de investigación e Hipótesis nula.

La hipótesis de investigación es aquella que resulta de la misma investigación en sí, y la hipótesis nula es la que niega esa hipótesis, es decir es el reverso de la hipótesis de investigación. Por ello:

- Hipótesis de investigación (Hi): La implementación de un programa aplicando el método de casos mejoraría las estrategias de aprendizaje autónomo en los



estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015

- Hipótesis nula (Ho): La implementación de un programa aplicando el método de casos no mejorará las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015.

#### **2.4. Variables**

- Programa de intervención aplicando el método de casos: Variable independiente
- Estrategias de aprendizaje autónomo: Variable dependiente

### **III. METODOLOGÍA**

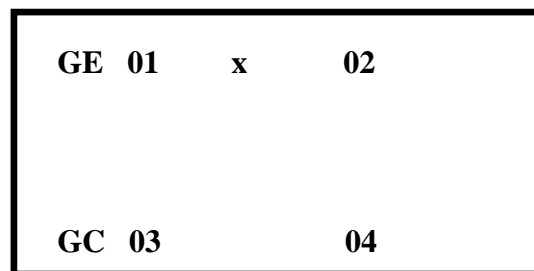
#### **3.1. Diseño de la investigación**

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) una investigación cuantitativa “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 10). Por tal motivo, el presente trabajo de investigación es de tipo cuantitativa.

El diseño de la presente investigación es un diseño experimental de tipo cuasi experimental porque se pretende demostrar la influencia de un programa de intervención basado en el método de casos para mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, Tal como afirma los autores citados: “Los diseños cuasi experimentales también manipulan deliberadamente, al menos una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes” (p. 148).

El tipo de diseño es “Con grupo control no equivalente”, que según Sánchez: “Este diseño consiste en que una vez que se dispone de dos grupos, se debe evaluar a ambos en la variable dependiente luego a uno de ellos se aplica el tratamiento experimental y el otro sigue con las tareas o actividades rutinarias” citado por (Martínez y Céspedes, 2008, p.98).

El diagrama del diseño es el siguiente:



**Donde:**

**GE:** Grupo experimental (Aula “1” del III, ciclo, EBA. con, 13 estudiantes sección “Única”), grupo de estudiantes que recibirán el estímulo (programa).

**GC:** Grupo control (Aula “2” Aula del III, ciclo, EBA. Ciclo inicial, con, 13 estudiantes sección “Única”), grupo de estudiantes que no recibirán el estímulo.

**01:** Es la medición a través del pre test del nivel de trabajo autónomo en los estudiantes del grupo experimental, antes de la aplicación del programa.

**03:** Es la medición a través del pre test del nivel del trabajo autónomo en los estudiantes del grupo control, antes de la aplicación del programa.

**X:** Es el programa de intervención basado en método de casos con respeto al aprendizaje de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público

**02:** Es la medición a través del pos test del nivel de trabajo o aprendizaje autónomo del grupo experimental (Aula “1”) después de la aplicación del programa.

**04:** Es medición a través del pos test del nivel de trabajo o aprendizaje autónomo del grupo control (Aula “2”) después de la aplicación del programa.

### 3.2. Población y muestra

La población la constituyeron todos los estudiantes de Educación Básica Alternativa (30..) mientras que la muestra fue de 26 estudiantes.

#### Estudiantes de educación básica alternativa III ciclo en el año 2015

<b>Grupo</b>	<b>Nº de estudiantes</b>
Grupo experimental (Aula III Ciclo, sección única)	13
Grupo control (Aula III ciclo, ciclo inicial/sección única)	13
<b>Total</b>	<b>26</b>

### 3.3. Técnicas e instrumentos

Teniendo en cuenta el diseño de la investigación así como los objetivos de la misma se consideran como técnicas para la recolección de datos, las siguientes:

#### a. Técnica de Gabinete

Esta técnica permitió sistematizar el fundamento teórico de la investigación para lo cual utilizaron los siguientes instrumentos:

- **Fichas bibliográficas**

Como señala Carrillo. (1998) estas fichas se usan para hacer la referencia bibliográfica de un libro.

A su vez, este instrumento permitió anotar las fuentes de información utilizadas en el proceso de investigación y posteriormente ayudó a elaborar la bibliografía.

- **Fichas de resumen**

Por otro lado, Sierra, R. (1996) sostiene que en estas fichas se consigna, no el texto integrado, sino una síntesis de las ideas e información que creo pueden ser de interés en el trabajo de redacción de tesis.

Esta ficha fue autorizada para concretizar el marco teórico y para realizar las apreciaciones críticas a los antecedentes de estudio que formen parte de esta investigación.

**b. Técnica de campo**

- **Cuestionario**

Seguendo a Bernal (2006), es un conjunto de preguntas para generar los datos necesarios para alcanzar los objetivos del proyecto de investigación (...) permite estandarizar y uniformar el proceso de recolección de datos.

En esta investigación este instrumento se utilizará para medir el nivel de desarrollo de las habilidades hacia el aprendizaje colaborativo de los estudiantes que conforman la muestra de la investigación, tanto de los del Grupo experimental, como los del Grupo control.

- **Juicio de expertos**

Consiste en seleccionar dos o tres personas expertas en el tema de investigación, se recomienda elegir a personas con grado de magister o doctor. Estas personas tendrán la función de analizar detenidamente la estructura interna del instrumento a aplicar para la recolección de la información. (Díaz, 2007)

En esta investigación, la validación del cuestionario que servirá como pre-test, será a través de un juicio de expertos.

### **3.4. Plan de análisis**

Los datos serán tabulados y procesados mediante el programa SPSS, y el Excel (hoja de cálculo) para elaborar tablas y gráficos estadísticos que representarán los resultados de la investigación de manera objetiva y sintética.

Por tanto la información obtenida a través del test de escala de Likert, se procesaron por medio de técnicas estadísticas descriptivas simples utilizando tablas de frecuencias absolutas y porcentuales, a través del programa SPSS, y el Excel (hoja de cálculo).

Para comprobar la hipótesis se utilizará la Estadística de prueba: Prueba no paramétrica: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

## IV. RESULTADOS

### 4.1. Resultados

A continuación se presentan los resultados, los cuales se obtuvieron de haber aplicado antes de la aplicación del programa de intervención un instrumento (pre test) al grupo experimental y al grupo control, para evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes, de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015. Así mismo después de la aplicación del programa de intervención e aplicó nuevamente el instrumento (post test) a ambos grupos para determinar la eficacia del programa en la mejora de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes.

#### 4.1.1. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

**Tabla 01. Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.**

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo			
	Pretest		Postest	
	N	%	n	%
<b>Grupo Experimental</b>				
Alto	0	0,0	8	61,5
Medio	7	53,8	5	38,5
Bajo	6	46,2	0	0,0
Total	13	100,0	13	100,0
<b>Grupo Control</b>				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	8	61,5	10	76,9
Bajo	5	38,5	3	23,1
Total	13	100,0	13	100,0

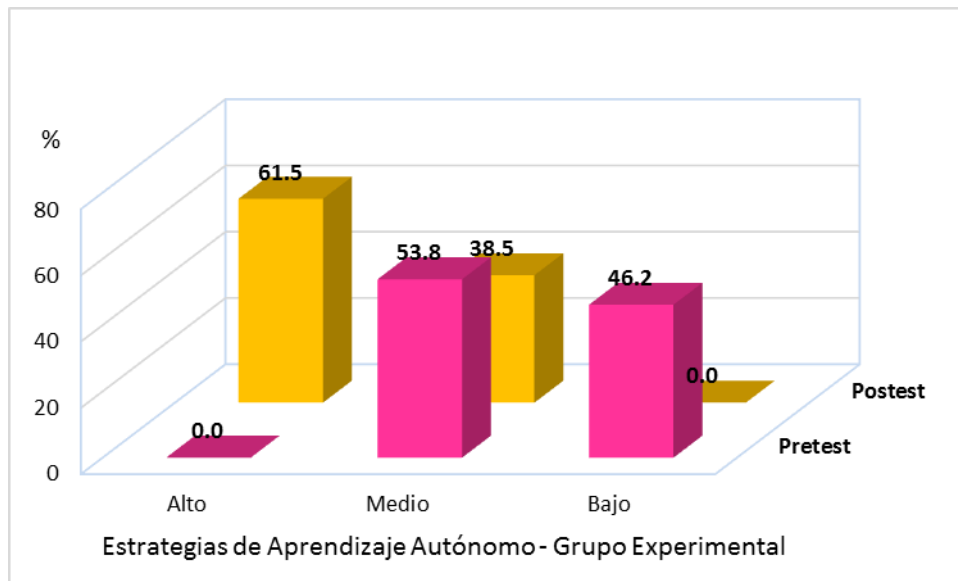
**Fuente:** Pretest y postest aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 01, se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo experimental, ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, mientras que 7 estudiantes (53,8%) se ubicaron en un nivel medio y 6 estudiantes (46,2%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo; mientras que los resultados obtenidos después de aplicar el postest a los estudiantes del grupo experimental fueron que 8 estudiantes (61,5%) lograron un nivel alto, 5 estudiantes (38,5%) alcanzaron un nivel medio, y ningún estudiante (0%) se encontró en el nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo.

Así mismo en la Tabla 01, también se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo control, ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, mientras que 8 estudiantes (61,5%) presentaron un nivel medio y 5 estudiantes (38,5%) presentaron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo; mientras que los resultados obtenidos después de aplicar el postest a los estudiantes del grupo control, fueron que ningún estudiante (0%) logró un nivel alto, mientras que 10 estudiantes (76,9%) , presentaron el nivel medio y 3 estudiantes (23,1%) presentaron el nivel bajo, en cuanto a las estrategias de aprendizaje autónomo; mientras que los resultados obtenidos después de aplicar el postest a los estudiantes del grupo de control fueron que ningún estudiante (0%) logró un nivel alto.



**Gráfico 01.** Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo experimental.

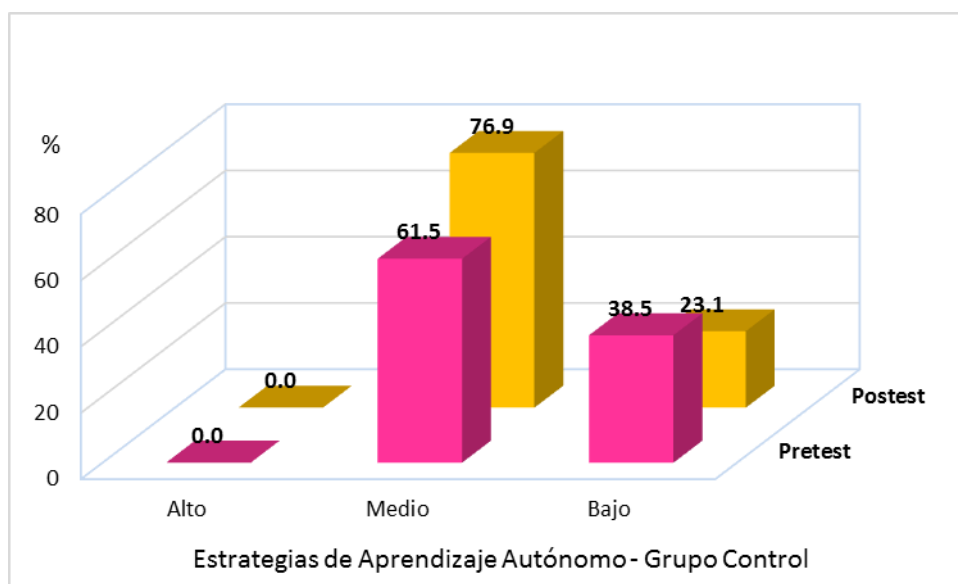


**Figura 01.** Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo experimental.

**Fuente:** Tabla 01

En el Gráfico 01 se puede apreciar que respecto a los estudiantes del grupo experimental, que antes de la aplicación del programa de intervención sólo un 0% de estudiantes se encontraban en el nivel alto, mientras que después de la aplicación de programa de intervención constituían el 61,5% los estudiantes que habían logrado un nivel alto, respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo, lo que significa que el programa de intervención mejora las estrategias de aprendizaje autónomo.

**Gráfico 02.** Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo control.



**Figura 02.** Estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo control.

**Fuente:** Tabla 01.

En el Gráfico 02 se puede apreciar que respecto a los estudiantes del grupo control, que ningún estudiante antes y después de la aplicación del programa de intervención presentó un nivel alto; mientras que en el nivel medio se encontraron el 61,5% de estudiantes (pretest) y el 76,9% de estudiantes (postest), lo que no constituye gran significancia, esto debido a que en este grupo de estudiantes no se aplicó el programa de intervención.

**4.1.2. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de ampliación en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.**

**Tabla 02. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión ampliación en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, , 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.**

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo - D1:Ampliación			
	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
<b>Grupo Experimental</b>				
Alto	0	0,0	8	61,5
Medio	7	53,8	0	0,0
Bajo	6	46,2	5	38,5
Total	13	100,0	16	100,0
<b>Grupo Control</b>				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	8	61,5	8	61,8
Bajo	5	38,5	5	38,5
Total	13	100,0	13	100,0

**Fuente:** Pretest y postest aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 02, se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo experimental, ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, mientras que 7 estudiantes (54%) se ubicaron en un nivel medio y 6 estudiantes (46%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D1 Ampliación; mientras que los resultados obtenidos después de aplicar el postest a los estudiantes del grupo experimental fueron que 8 estudiantes (62%) alcanzaron un nivel alto, mientras que

ningún estudiante (0%) se ubica en el nivel medio y 5 estudiantes (38,5%) obtuvieron en nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D1 Ampliación.

Así mismo en la Tabla 02, también se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo control, ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, mientras que 8 estudiantes (61,5%) presentaron un nivel medio y 5 estudiantes (38,5%) presentaron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D1 Ampliación; mientras que los resultados del postest aplicado a los estudiantes del grupo de control fueron, ningún estudiante(0%) presentó un nivel alto, mientras que 8 estudiantes (62%) presentaron un nivel medio, y 5 estudiantes (38%) alcanzaron el nivel bajo. , respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D1 Ampliación.

**4.1.3. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de colaboración en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.**

Tabla 03. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión colaboración en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo - D2: Colaboración			
	Pretest		Posttest	
	n	%	n	%
<b>Grupo Experimental</b>				
Alto	0	0,0	11	84,6
Medio	3	23,1	2	15,4
Bajo	10	76,9	0	0,0
Total	13	100,0	13	100,0
<b>Grupo Control</b>				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	5	38,5	7	53,8
Bajo	8	61,5	6	46,2
Total	13	100,0	13	100,0

**Fuente:** Pretest y posttest aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 03, se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo experimental, ningún estudiante (0%) alcanzó un nivel alto, y 3 estudiantes (23,1%) presentaron un nivel medio, y 10 estudiantes (76,9%) obtuvieron un nivel bajo, en

cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D2 Colaboración; en cuanto a los resultados obtenidos después de aplicar el postest a los estudiantes del grupo experimental fueron que 11 estudiantes (84,6%) lograron un nivel alto, siendo la mayoría de estudiantes los que alcanzaron este nivel, y sólo 2 estudiantes (15,4%) alcanzaron un nivel medio, y ningún estudiante (0%) lograron el nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D2 Colaboración.

Así mismo en la Tabla 03, también se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo control, ningún estudiante (0%) alcanzó un nivel alto, 5 estudiantes presentaron (38,5%) alcanzaron un nivel medio, y 8 estudiantes obtuvieron (61,5%) alcanzaron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D2 Colaboración; mientras que los resultados del postest aplicado a los estudiantes del grupo control fueron que ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, 7 estudiantes (53,8%) alcanzaron un nivel medio, y 6 estudiantes (46,2%) obtuvieron un nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D2 Colaboración.

**4.1.4. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de conceptualización en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.**

**Tabla 04. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión conceptualización en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.**

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo - D3: Conceptualización			
	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
<b>Grupo Experimental</b>				
Alto	0	0,0	11	84,6
Medio	4	30,8	2	15,4
Bajo	9	69,2	0	0,0
Total	13	100,0	13	100,0
<b>Grupo Control</b>				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	9	69,2	10	76,9
Bajo	4	30,8	3	23,1
Total	13	100,0	13	100,0

**Fuente:** Pretest y postest aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 04, se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo experimental, ningún estudiante (0%) alcanzó un nivel alto, 4 estudiantes (30,8%) presentaron un nivel medio, y 9 estudiantes (69,2%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D3 Conceptualización; en cuanto a los

resultados obtenidos después de aplicar el postest a los estudiantes del grupo experimental fueron que sólo 11 estudiantes (85%) lograron un nivel alto, siendo la mayoría de estudiantes los que alcanzaron este nivel, y 2 estudiantes (15%) alcanzaron un nivel medio, y ningún estudiante obtuvo el nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D3 Conceptualización.

Así mismo en la Tabla 04, también se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo control, ningún estudiante (0%) logró un nivel alto, 9 estudiantes (69,2%) alcanzaron un nivel medio, y 4 estudiantes (30,8%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D3 Conceptualización; mientras que los resultados del postest aplicado a los estudiantes del grupo control fueron que ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, 10 estudiantes (76,9%) alcanzaron un nivel medio, y 3 estudiantes (23,1%) obtuvieron un nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D3 Conceptualización.



**4.1.5. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.**

**Tabla 05. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión planificación en los estudiantes en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.**

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo - D4: Planificación			
	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
<b>Grupo Experimental</b>				
Alto	0	0,0	5	38,5
Medio	4	30,8	8	61,5
Bajo	9	69,2	0	0,0
Total	13	100,0	13	100,0
<b>Grupo Control</b>				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	10	76,9	10	76,9
Bajo	3	23,1	3	23,1
Total	13	100,0	13	100,0

**Fuente:** Pretest y postest aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 05, se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo experimental, ningún estudiantes (0%) presentaron un nivel alto, 4 estudiantes (30,8%) presentaron un nivel medio, y 9 estudiantes (69,2%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D4 Planificación; en cuanto a los resultados

obtenidos después de aplicar el postest a los estudiantes del grupo experimental se evidenció que 5 estudiantes (38,5%) lograron un nivel alto, 8 estudiantes (61,5%) alcanzaron un nivel medio, siendo la mayoría de estudiantes los que alcanzaron este nivel, y ningún estudiante se encontró en el nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D4 Planificación.

Así mismo en la Tabla 05, también se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo control, ningún estudiante (0%) logró un nivel alto, 10 estudiantes (76,9%) alcanzaron un nivel medio, y 3 estudiantes (23,1%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D4 Planificación; mientras que los resultados del postest aplicado a los estudiantes del grupo control fueron que ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, 10 estudiantes (76,9%) alcanzaron un nivel medio, y 3 estudiantes (23,1%) obtuvieron un nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D4 Planificación

**4.1.6. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.**

**Tabla 06. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión preparación de exámenes en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.**

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo - D5: Preparación de exámenes			
	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
<b>Grupo Experimental</b>				
Alto	0	0,0	7	53,8
Medio	5	38,5	6	46,2
Bajo	8	61,5	0	0,0
Total	13	100,0	13	100,0
<b>Grupo Control</b>				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	8	61,5	10	76,9
Bajo	5	38,5	3	23,1
Total	13	100,0	13	100,0

**Fuente:** Pretest y postest aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 06, se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo experimental, ningún estudiante (0%) presentaron un nivel alto, 5 estudiante (38,5%) obtuvo un nivel medio, y 8 estudiantes (61,5%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D5 Preparación de exámenes; en cuanto a los resultados obtenidos después de aplicar el postest a los estudiantes del grupo

experimental se evidenció que 7 estudiantes (53,8%) lograron un nivel alto siendo la mayoría de estudiantes los que alcanzaron este nivel, 6 estudiantes (46,2%) alcanzaron un nivel medio, y ningún estudiante se encontró en el nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D5 Preparación de exámenes.

Así mismo en la Tabla 06, también se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo control, sólo ningún estudiante (0%) logró un nivel alto, 8 estudiantes (61,5%) alcanzaron un nivel medio, y 5 estudiantes (38,5%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D5 Preparación de exámenes; mientras que los resultados del postest aplicado a los estudiantes del grupo control fueron que ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, 10 estudiantes (76,9%) alcanzaron un nivel medio, y 3 estudiantes (23,1%) obtuvieron un nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D5 Preparación de exámenes.

**4.1.7. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.**

**Tabla 07. Estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión participación en los estudiantes en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.**

Nivel	Estrategias de aprendizaje autónomo - D6: Participación			
	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
<b>Grupo Experimental</b>				
Alto	0	0,0	5	38,5
Medio	6	46,2	8	61,5
Bajo	7	53,8	0	0,0
Total	13	100,0	16	100,0
<b>Grupo Control</b>				
Alto	0	0,0	0	0,0
Medio	8	61,5	6	46,2
Bajo	5	38,5	7	53,8
Total	13	100,0	13	100,0

**Fuente:** Pretest y postest aplicado a los estudiantes, julio 2015.

En la Tabla 07, se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo experimental, que ningún estudiantes (0%) presentaron un nivel alto, 6 estudiantes (46,2%) presentaron un nivel medio, y 7 estudiantes (53,8%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D6 Participación; en cuanto a los resultados obtenidos después de aplicar el postest a los estudiantes del grupo

experimental se evidenció que 5 estudiantes (38,5%) lograron un nivel alto, 8 estudiantes (61,5%) alcanzaron un nivel medio, siendo la mayoría de estudiantes los que alcanzaron este nivel y ningún estudiante se encontró en el nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D6 Participación Así mismo en la Tabla 07, también se observa que respecto al pretest aplicado a los estudiantes del grupo control, sólo ningún estudiante (0%) logró un nivel alto, 8 estudiantes (61,5%) alcanzaron un nivel medio, y 5 estudiantes (38,5%) obtuvieron un nivel bajo, en cuanto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D5 Preparación de exámenes; mientras que los resultados del postest aplicado a los estudiantes del grupo control fueron que ningún estudiante (0%) presentó un nivel alto, 6 estudiantes (46,2%) alcanzaron un nivel medio, y 7 estudiantes (53,8%) obtuvieron un nivel bajo, respecto a las Estrategias de aprendizaje autónomo- D6 Participación.

#### **4.1.8. Diseño e implementación de un programa de intervención basado en método de casos para mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015.**

El programa de intervención aplicando el método de casos, se ha diseñado a partir de sesiones de aprendizaje desarrolladas en el curso de currículo, teniendo en cuenta los temas...

El programa de intervención se fundamenta en la necesidad de que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje autónomo...

En cuanto a la programación, el programa de intervención se llevó a cabo en 1 unidad de aprendizaje, con 6 sesiones de aprendizaje; en cada sesión se trabaja con fichas de trabajo y de observación.. las que presentan todo el proceso didáctico para

desarrollar en los estudiante hábitos investigativos, para un aprendizaje y trabajo autónomo, ellos serán los autores y constructores de su aprendizaje formando en los estudiantes un aprendizaje holístico y holográfico, acorde a los avances científicos y tecnológicos actuales

Respecto a la metodología, se utilizó en cada sesión el método de casos el cual permite desarrollar en los estudiantes un aprendizaje autónomo de manera activa, siendo ellos los protagonistas de su mismo aprendizaje que en el futuro su estilo de aprendizaje, será su estilo de enseñanza.

Y se evaluó con prácticas calificadas, para determinar su avance y comprensión de los temas, a ello también se suma las fichas metacognitivas que se aplicó luego de concluir el desarrollo de la sesión de aprendizaje, con ello se va formando al estudiante a un aprendizaje autónomo y reflexivo.

#### **4.1.9. La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año 2015.**

A continuación se realizó el contraste de hipótesis para identificar si el programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año 2015.

#### **CONTRASTE DE HIPÓTESIS**

##### **✓ GRUPO EXPERIMENTAL**

##### **✓ Planteamiento de hipótesis**

**Ho:** No existen diferencias significativas entre el pretest y postest de la variable Estrategias de aprendizaje autónomo (Nivel: alto-medio-bajo) en los estudiantes del grupo experimental.

**Ha:** Existe diferencias significativas entre el pretest y postest de la variable Estrategias de aprendizaje autónomo (Nivel: alto-medio-bajo) en los estudiantes del grupo experimental.

- ✓ **Nivel de significancia** : 5%
- ✓ **Estadística de prueba:** Prueba no paramétrica: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

**Reporte del programa estadístico Pasw Statistics 18.**

**Rangos**

	N	Rango promedio	Suma de rangos
POSTEST_GE - Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
PRETEST_GE Rangos positivos	12 <sup>b</sup>	6,50	78,00
Empates	1 <sup>c</sup>		
Total	13		

- a. POSTEST\_GE < PRETEST\_GE
- b. POSTEST\_GE > PRETEST\_GE
- c. POSTEST\_GE = PRETEST\_GE

	POSTEST_GE - PRETEST_GE
Z	-3,276 <sup>a</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	,001

- a. Basado en los rangos negativos
- b. Pruebas de los rangos con signo de Wilcoxon



✓ **Decisión:**

Siendo el nivel de significancia ( $p = 0,001$ ) menor del 5% ( $p < 0,05$ ) se rechaza la hipótesis nula.

✓ **Conclusión:**

Con un nivel de significancia del 5% se concluye que hay suficientes evidencias para indicar que la implementación de un programa aplicando el método de casos mejoró las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo experimental del tercer ciclo sección única de la carrera profesional de Educación Básica Alternativa, del Instituto de Educación Superior, pedagógico Público Chimbote.

✓ **GRUPO CONTROL**

✓ **Planteamiento de hipótesis**

**H<sub>0</sub>:** No existen diferencias significativas entre el pretest y posttest de la variable Estrategias de aprendizaje autónomo (Nivel: alto-medio-bajo) en los estudiantes del grupo control.

**H<sub>1</sub>:** Existe diferencias significativas entre el pretest y posttest de la variable Estrategias de aprendizaje autónomo (Nivel: alto-medio-bajo) en los estudiantes del grupo control.

✓ **Nivel de significancia:** 5%

✓ **Estadística de prueba:** Prueba no paramétrica: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

## Reporte del programa estadístico Pasw Statistics 18.

### Rangos

	N	Rango promedio	Suma de rangos
POSTEST_GC - Rangos negativos	0a	,00	,00
PRETEST_GC Rangos positivos	2b	1,50	3,00
Empates	11c		
Total	16		

d. POSTEST\_GC < PRETEST\_GC

e. POSTEST\_GC > PRETEST\_GC

f. POSTEST\_GC = PRETEST\_GC

### Estadísticos de contraste<sup>b</sup>

	POSTEST_GC - PRETEST_GC
Z	-1,414 <sup>a</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	,157

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

### ✓ Decisión:

El valor de probabilidad asociada al estadístico calculado es de 0,157, valor que se encuentra por encima de 0,05. Por tanto, debe aceptarse la hipótesis nula.

### Conclusión:

Con un nivel de significancia del 5% se concluye que no hay diferencias significativas entre las estrategias de aprendizaje autónomo obtenidas en el pretest y postest en los estudiantes del grupo control del tercer ciclo – sección única de la carrera profesional de Educación Básica Alternativa del Instituto de Educación Superior pedagógico Público Chimbote.

Los resultados del contraste de la hipótesis en el grupo control, permite corroborar que la mejora de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo experimental se debió a la implementación de un programa aplicando el método de casos.

## **4.2. Análisis de resultados**

### **4.2.1. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención.**

Se pudo evidenciar que antes de la aplicación del programa de intervención aplicando el método de casos, los estudiantes del grupo experimental y del grupo control poseían en su mayoría un nivel bajo y medio de estrategias de aprendizaje autónomo (Ver Tabla 01), lo que resultaba ser un indicador en contra para el estudiante, ya que como afirma Aebli (2001) el aprendizaje autónomo es el aprender a aprender, y permite que el propio estudiante aprenda significativamente; además en una investigación referida a esta temática se identificó que los estudiantes que desarrollan este tipo de aprendizaje, así como se percibe en los siguientes antecedentes.

Hinostroza (2002) en su libro “Taller de investigación educativa” expresa que el profesor utilice los resultados de la investigación que son predominantes a su trabajo en el aula y en la escuela es obviamente necesario que tal profesor conozca a niveles de esa función, la teoría y metodología de la investigación estudio de casos que conlleve a un aprendizaje cooperativo y autónomo.

Stake (1999) en su libro: “Investigación con estudio de casos”, manifiesta que la función del docente no consiste sólo en explicar, ni se limite a facilitar información; es

algo más, consiste en ofrecer oportunidades a quienes aprenden para que sigan la inclinación natural del hombre a educarse y que el profesor debe ser un modelo de cómo analizar los casos y con sus aportes de su texto contribuye a mejorar la investigación cualitativa, puesto que al estudio de casos lo denomina mini etnografía.

También se pudo constatar que después de la aplicación del programa de intervención aplicando el método de casos, el grupo experimental mejoró sus estrategias de aprendizaje autónomo, ya que después de aplicar el pretest, 6 estudiantes se encontraban en el nivel bajo y en el nivel alto ningún estudiante y luego de aplicar el postest, 8 estudiantes pasaron al nivel alto, esto no ocurrió de manera significativa en el grupo control ya que como no se aplicó el programa ningún estudiante, después del pretest y del postest obtuvo un nivel alto.

Es así que los estudiantes del grupo experimental son capaces de realizar organizadores gráficos, resúmenes, leer, hacer apuntes en clase, así como planificar su tiempo y evaluar su aprendizaje.

#### **4.2.2. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de ampliación en los estudiantes, de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.**

Después de aplicar el pretest en el grupo experimental se constató que la mayoría de estudiantes poseían un nivel medio (7 estudiantes) respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo, dimensión de ampliación, mientras que después de aplicar el programa de intervención aplicando el método de casos todos los estudiantes mejoraron esta dimensión, con 8 estudiantes en el nivel alto, recordemos que estas estrategias

como su nombre lo refiere son para que el estudiante amplíen el contenido que los docentes trabajan en el aula de clase; Meneses (2012) refiere que el estudiante que posee estas estrategias es capaz de buscar más información, navegar por internet, realizar actividades complementarias, completar el estudio con lecturas/trabajos complementarios, elaborar una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo, buscar datos relativos al tema en internet, consultar bibliografía recomendada, preparar los exámenes teniendo en cuenta todo el material no sólo mis apuntes, consultar otros materiales bibliográficos o páginas de internet que ayuden o mejoren la comprensión, cuando surgen dudas, o para ampliar algún concepto, y realizar búsquedas en libros o en internet,...puede describir las estrategias que considere más importantes, de acuerdo a su investigación (citar fuentes).

Mientras que los estudiantes del grupo control permanecieron en los mismos niveles tanto en el pretest como en el postest, ya que en este grupo de estudiantes no se aplicó el programa (Ver Tabla 02)

#### **4.2.3. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de colaboración en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.**

Después de aplicar el pretest en el grupo experimental se constató que la mayoría de estudiantes poseían un nivel bajo (10 estudiantes) respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo, dimensión de colaboración, mientras que después de aplicar el programa de intervención aplicando el método de casos todos los estudiantes mejoraron este dimensión, con 11 estudiantes en el nivel alto, recordemos que estas estrategias

como su nombre lo refiere son para que el estudiante amplíen el contenido que los docentes trabajan en el aula de clase; Quichiz (2007) refiere que el estudiante que posee estas estrategias es capaz de buscar más información, navegar por internet, realizar actividades complementarias, trabajo en equipo teniendo una direccionalidad, en donde nadie es indispensable, todos somos importantes.

#### **4.2.4. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de conceptualización en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.**

Después de aplicar el pretest en el grupo experimental se constató que la mayoría de estudiantes poseían un nivel bajo (9 estudiantes) respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo, dimensión de conceptualización, mientras que después de aplicar el programa de intervención aplicando el método de casos todos los estudiantes mejoraron esta dimensión, con 11 estudiantes en el nivel alto, recordemos que estas estrategias como su nombre lo refiere son para que el estudiante amplíen el contenido que los docentes trabajan en el aula de clase; Monereo (1990) refiere que las estrategias de aprendizaje en la educación formal, enseña a pensar y sobre el pensar, precisa que todo concepto es elaborado por los estudiantes, considerando sus experiencias e intereses para establecer conceptualizaciones, además precisa que los mapas mentales son técnicas que ayuda de manera efectiva al aprendiz a elaborar sus conceptualizaciones basado en sus vivencias estudiantiles.

**4.2.5. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.**

Después de aplicar el pretest en el grupo experimental se constató que la mayoría de estudiantes poseían un nivel bajo (9 estudiantes) respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo, dimensión de planificación, mientras que después de aplicar el programa de intervención aplicando el método de casos todos los estudiantes mejoraron esta dimensión, con 8 estudiantes en el nivel medio, recordemos que estas estrategias como su nombre lo refiere son para que el estudiante amplíen el contenido que los docentes trabajan en el aula de clase.

Según MINEDU. (2011), Expresa, que la planificación del proceso enseñanza aprendizaje es un quehacer inherente al docente, de cualesquier nivel de la Educación Básica Regular, por ser una etapa de mucha importancia, en donde se va a distribuir los elementos del currículo de manera coherente, a las competencias, capacidades, consideradas en la planificación, en la programación, conducción y evaluación de los aprendizajes como etapa final.

Por otra parte, la planificación educativa se desarrolla considerando una serie de pasos. La primera etapa es el diagnóstico, donde se vinculan las necesidades educativas, las condiciones de aprendizaje y los factores externos que afectan al proceso educativo, todo ello con autonomía, el segundo paso será la planificación, luego la implementación, la ejecución y finalmente la evaluación, como elementos esenciales de la planificación docente.

Según Fernández A, (20099), expresa, que, La planificación de los aprendizajes es el proceso por el cual se obtiene una visión del futuro, en donde es posible determinar y lograr los objetivos, competencias, mediante la elección de un curso de acción. Donde se visualizará, la construcción de las experiencias en base decisiones propias, autónomas que puede ser, en un semestre, bimestre, a corto, mediano y largo plazo, en fin es la manera más adecuada de la distribución del tiempo para el estudio de los contenidos de aprendizaje cada área curricular o asignatura. .

#### **4.2.6. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de preparación de exámenes en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.**

Después de aplicar el pretest en el grupo experimental se constató que la mayoría de estudiantes poseían un nivel bajo (8 estudiantes) respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo, dimensión de preparación de exámenes, mientras que después de aplicar el programa de intervención aplicando el método de casos todos los estudiantes mejoraron esta dimensión, con 7 estudiantes en el nivel alto, recordemos que estas estrategias como su nombre lo refiere son para que el estudiante amplíen el contenido que los docentes trabajan en el aula de clase; Según Bladimiro (2003) refiere que el estudiante que posee estas estrategias es capaz de buscar más información, en los medios sociales por internet, realizar actividades complementarias., Dicho factor de preparación de exámenes compuesta por 6 ítems, determina toda las estrategias para la preparación de exámenes, por parte de los estudiantes, todo ello mediante la elaboración



de los organizadores gráficos, como un medio para evaluar y evaluarse. A través de la reflexión, la cooperación y la autonomía.

**4.2.7. Evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de participación en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención, en el grupo experimental y en el grupo control.**

Después de aplicar el pretest en el grupo experimental se constató que la mayoría de estudiantes poseían un nivel bajo (7 estudiantes) respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo, dimensión de participación, mientras que después de aplicar el programa de intervención aplicando el método de casos todos los estudiantes mejoraron esta dimensión, con 8 estudiantes en el nivel medio, y 5 estudiantes en el nivel alto, recordemos que estas estrategias como su nombre lo refiere son para que el estudiante amplíen el contenido que los docentes trabajan en el aula de clase; M (2012) refiere que el estudiante que posee estrategias participativas es capaz de actuar en cualesquier escenario, educativo, la participación de un aprendiz puede ser directa e indirecta, se respeta la autonomía, siendo la libertad el elemento primordial para explotar la creatividad.

**4.2.8. Diseño e implementación de un programa de intervención basado en método de casos para mejorar las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015.**

El programa de intervención aplicando el método de casos se diseñó en 06 sesiones de aprendizaje correspondientes a una unidad de aprendizaje, dichas sesiones pertenecen al curso de Currículo, teniendo como principales temáticas, concepciones curriculares, paradigmas curriculares, otros tipos de currículo, elementos del currículo, sujetos del currículo etc.; así mismo expresar que se elaboró un programa propio del método de casos para dicho trabajo; al respecto del tema otras investigaciones ofrecen, a los estudiantes oportunidades de auto realizarse como persona, a través de la reflexión la investigación, la cooperación etc. Muy claro está el programa de investigación cualitativa gestado por Gloria Hinostraza, en la universidad de Temuco Chile, en donde precisa sus objetivos de formar hábitos investigativos, de manera autónoma y social, Según Hinostraza Gloria(2007) La investigación cualitativa, (pág.67,) Estas investigaciones tienen el propósito de modificar por la acción, las actitudes y los modos de enseñar y aprender para que el formador de formadores, estudiantes (futuros educadores) y docentes mentores, logren autonomía, capacidad crítica, aprender a aprender por su propia cuenta, en consonancia con su propio sentir y actuar, en un proceso activo, socialmente construido y compartido.

Escribano (2012) en su artículo *“Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria”*, subraya algunos aspectos previos de sentido que se deberían de contemplar en la enseñanza y formación universitaria. Se indica que la formación tendría que ser la primera preocupación de los mismos estudiantes y profesores. Se

presentan cuatro notas esenciales de la formación universitaria: formar a sujetos humanistas, cooperativos, investigadores y reflexivos. Se revisan investigaciones significativas que aportan nuevas perspectivas para la mejora de la didáctica universitaria. En la segunda parte, se presentan las tendencias nuevas en cuanto a los instrumentos y estrategias de aprendizaje que una enseñanza actual debería de promover. Se hace especial hincapié en la enseñanza que promueve un aprendizaje autónomo y en el proceso de grupo cooperativo. A continuación se señalan dos estrategias específicas: el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo, que tratan de llevar a la praxis el tipo de universitario/a que demandan los valores actuales de la cooperación y la autonomía de pensamiento y acción, a fin de construir una universidad más crítica y constructiva de la realidad social actual.

Este programa logró la mejora de las estrategias de aprendizaje autónomo, basado en sus propias experiencias, con libertad y con un pensamiento divergente como medio sostenible de su formación profesional.

#### **4.2.9. La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015.**

Se pudo evidenciar que la implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejoró las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes del grupo experimental del III ciclo de Educación Básica Alternativa (EBA) aula “1” (GE) de la carrera profesional de Educación Básica Alternativa del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Chimbote, ya que después de realizar el contraste de hipótesis con la prueba no paramétrica: Prueba de rangos con signo de

Wilcoxon, se constató que existe un nivel de significancia (5%) el cual rechaza la hipótesis nula.

## V. CONCLUSIONES

- La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejoró las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, esto se comprobó a través de una 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 y de participar en clase y de planificar su tiempo de estudio.
- En cuanto a las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión ampliación, se logró que 8 estudiantes presentaran un nivel alto, por lo que son capaces de buscar información, consultar bibliografía y preparar sus exámenes; por otro lado los estudiantes del grupo control presentaron los mismos resultados en el pretest y en el postest, donde se evidenció que ningún estudiante presentaba el nivel alto.
- Respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo en cuanto a la dimensión colaboración, los resultados del pretest demostraron que 10 estudiantes se encontraban en un nivel bajo, pero luego de la aplicación del programa 11 estudiantes se ubicaron en el nivel alto, siendo capaces de trabajar en equipo, consultando a sus compañeros e intercambiando apuntes de clase; mientras que los resultados del pretest al grupo control evidenciaron que 8 presentaban nivel bajo, y en el post test ninguno se ubicaba en el nivel alto.

- En las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión conceptualización, se evidenció que después del postest 9 estudiantes se ubicaron en el nivel bajo y 11 estudiantes en el nivel alto por lo que se puede decir que algunos de los estudiantes son capaces de esquematizar contenidos o realizar resúmenes; mientras que en el grupo control ningún estudiante presenta un nivel alto.
- En cuanto a las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión planificación, en el pretest 9 estudiantes se encontraron en el nivel bajo, y en el postest ninguno se ubicó en el nivel bajo; así mismo 5 estudiantes presentaron un nivel alto, es así que estos estudiantes son capaces de planificar su tiempo de estudio respecto a un curso; por otro lado en el grupo control no se evidenciaron cambios significativos, en cuanto al pretest y al postest.
- Respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión preparación para exámenes, en el grupo experimental los resultados del pretest demostraron que ningún estudiante presentaba un nivel alto, mientras que en el postest, 7 estudiantes lograron un nivel alto, lo que nos lleva a afirmar que estos estudiantes son capaces de prepararse adecuadamente para rendir una evaluación; mientras que en el grupo control ningún estudiante (pretest y postest) posee un nivel alto.
- Respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión participación, en el grupo experimental, en cuanto al pretest, 6 estudiantes se encontraron en el nivel medio y ninguno en el nivel alto; mientras que después de la aplicación del programa de intervención, 5 estudiantes se ubicaron en el nivel alto, y 8 estudiantes en el nivel medio, siendo capaces de preguntar y aclarar las dudas que

tenga en clase; por otro lado el grupo control no presentó diferencias significativas (pretest y postest).

- El programa de intervención aplicando el método de casos para desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo se desarrolló en el curso de Currículo, tuvo 6 sesiones de aprendizaje; se fundamentó en que tenía que desarrollar los casos de manera coherente a los temas que conlleve a un aprendizaje autónomo y cooperativo, en cuanto a la programación se consideró, las sesiones de aprendizaje donde se empleó los momentos y procesos del método de casos mientras que la metodología que se utilizó fue el método de estudio de casos como línea base y la evaluación se dio a través de pruebas, fichas metacognitivas, cuestionarios
- Respecto a la evaluación de las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, III ciclo del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año, 2015, antes y después de la aplicación del programa de intervención. Se evidenció en cuanto resultados del pretest aplicado a los estudiantes del grupo experimental (Aula “1” III Ciclo, sección única) evidenciaron 7 estudiantes presentaban un nivel medio, y ningún estudiante presentaba un nivel de conocimiento alto; mientras que los resultados del postest demostraron que la aplicación del programa de intervención había sido efectivo, ya que 8 estudiantes presentaron un nivel alto y ninguno un nivel bajo, respecto a las estrategias de aprendizaje autónomo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argüelles, D. y Nagles, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Vicerrectoría de Investigación Grupo Gestión del Conocimiento.. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/214558265/Aprendizaje-Autonomo-Completo-Correg#scribd>
- Arroyo, G. (2012). *Aprendizaje basado en proyectos como estrategia para fomentar el trabajo colaborativo en la educación a distancia*. México.
- Castro, C. (s.f). El Método de casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Cada acto educativo es un acto ético. Consultoría Estratégica en Educación.
- Cedeño, (2007). Propuesta Didáctica Crítica para la Promoción del Aprendizaje Autónomo en la Formación de Fisioterapeutas: Una Investigación-acción en la Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Crispín, M. et al. (2011). Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia. México D.F. Disponible en <http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>
- Escribano, A. et Al. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: Una propuesta metodológica en educación superior*. España: NARCEA, S.A.
- Fernandez, E. (2011), Recuperado Autorregulación del aprendizaje y aprendizaje autorregulado. Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://es.slideshare.net/EstrellaFdez/autorregulacin-del-aprendizaje>
- García-Almiñana, D., & Amante García, B. (2006). *Algunas experiencias de aplicación del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje basado en proyectos*. Madrid.



- García, H., & de Sahagun, J. (2012). *El aprendizaje cooperativo para mejorar la práctica pedagógica en el Área de Matemática en el nivel secundario de la Institución Educativa “Señor de la Soledad”–Huaraz, región Ancash en el año 2011*. Perú.
- García, J. (2010). *Estrategias para fomentar el aprendizaje y el pensamiento autónomo*. Granada. Disponible en [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_35/JUAN\\_GARCIA\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/JUAN_GARCIA_2.pdf)
- Hernández, R. et. Al. (2014). 6° Ed. Metodología de la investigación. México: Mc GRAW HILL.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2010). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. México D.F.: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica. Disponible en [http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/ac/Colaborativo.pdf](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf)
- Kolmos, A. (2004). *Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos*. Educar, (33), 77-96.
- Mac, E. (2009). Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. Lima. Recuperado de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2398/1/macdowall\\_re.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2398/1/macdowall_re.pdf)
- Majós, T. M., Onrubia, J., & Coll, C. (2006). *Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo*. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 3(2), 8.

- Magallanes, J. (2011). *El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en alumnos de situación extraedad*. México.
- Menacho, J. (2010). Metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza de semiología general e interpretación de exámenes auxiliares. Lima.
- Meneses, A. (2012). Características del aprendizaje autónomo de los estudiantes del programa de enfermería de la Universidad de Pamplona. Disponible en [https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3986736.pdf&ei=jMWNVbueBcuq-AHB4azYDw&usg=AFQjCNEXcsi7Js6b80do\\_CrII7ABErhN4w&sig2=XQK\\_u mLIKYXCuWe7yOMfQw&bvm=bv.96783405,d.d24](https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3986736.pdf&ei=jMWNVbueBcuq-AHB4azYDw&usg=AFQjCNEXcsi7Js6b80do_CrII7ABErhN4w&sig2=XQK_u mLIKYXCuWe7yOMfQw&bvm=bv.96783405,d.d24)
- Moncada, J y Gómez, B. (2012). *“Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo”* (1ª ed.). México.
- Morel, T. (2009). ¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?. Alcoy, S.A Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13072/1/C%C3%93MO%20PODEMOS%201%C2%AA%20PARTE.pdf>
- Perez, D. (2013). Aprendizaje Autónomo toma de conciencia de cómo es mi Aprendizaje. Universidad de Córdoba.
- Rodríguez, M. &García, E. (2004). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. Cuba. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>

- Ruel, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Servicio de Innovación Educativa Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *El Método de casos. Guías rápidas sobre nuevas tecnologías*. Creative Commons. Disponible en <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC->
- Sirvent. (2002). *Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Sistema Tecnológico de Monterrey. (2008). Aprendizaje colaborativo. Técnicas docentes. Disponible en [http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo\\_academico/metodo\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/metodo_aprendizaje_colaborativo.pdf).
- Santillán, M. (2004). *La innovación en la educación superior. Documento estratégico*. México: Tenayuca.
- Tirado Morueta, Ramón; Hernando Gómez, Ángel; Aguaded Gómez, José I. (2011). “*Aprendizaje cooperativo online a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes*”. ESE. Estudios sobre educación. Nº 20, p. 49-71. España.
- Universidad Politécnica de Valencia (2006). *El método de caso*. Disponible en <http://www.recursoseees.uji.es/fichas/fm3.pdf>
- Ynga, M., & Milagro, D. (2014). *Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes*. Perú.
- Velásquez, D. (2011). *Docencia en la educación superior*. El Salvador. Disponible en <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/92/1/Docencia%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf>

Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). *¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?*. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2872835>

Lee todo en: Definición de planeación educativa - Qué es, Significado y Concepto <http://definicion.de/planeacion-educativa/#ixzz3ixDO2Nfm>

Monereo, C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje en la educación*, editorial síntesis, Madrid, España.

Panzas, J.(2008), *Los organizadores gráficos*, Ediciones, San marcos, Lima Perú

Soto, M. (2003), *Organizadores del conocimiento y su importancia en el aprendizaje*, razuwillka editores, Huancayo, Perú

## ANEXOS

### Anexo 1: Validación del cuestionario:

#### Análisis de fiabilidad

El análisis de fiabilidad de los 45 ítems arroja un valor para el coeficiente  $\alpha$  (alpha) de Cronbach muy elevado (0,898). La fiabilidad de las subescalas se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Fiabilidad de las subescalas del CETA

Sub escalas	Estrategias de Replicación	Estrategias de Colaboración	Estrategias Conceptuales	Estrategias de Planificación	Estrategias de Exámenes	Estrategias de Participación
$\alpha$ Cronbach	0,849	0,812	0,857	0,750	0,617	0,668

#### Análisis factorial del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA)

El índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) arrojan 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 correlaciones no es una matriz identidad, o, dicho de otra forma, que hay interrelaciones significativas entre las variables que informan de la adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial.

**Anexo 2:**

**ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA  
ALTERNATIVA DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
PEDAGÓGICO PÚBLICO CHIMBOTE, 2015**

**Objetivo:** Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes de la carrera profesional de Educación con mención en Ciencias Religiosas.

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.

N <sup>o</sup> ítem final	ITEMS	N	PV	AV	M V	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					
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 ciclo, 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					
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					
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	Consulta 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					
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					
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 los 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					
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					

Cálculo de puntuaciones:

Factor Estrategias de Ampliación:  $\sum (8, 9, 14, 16, 18, 19, 25, 40, 45) / 9$

Factor Estrategias de Colaboración:  $\sum (15, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 31, 33, 37, 38) / 11$



Factor Estrategias de Conceptualización:  $\sum (3, 5, 6, 7, 11, 13, 32, 43) / 8$   
 Factor Estrategias de Planificación:  $\sum (10, 12, 17, 39, 44) / 5$   
 Factor Estrategias de Preparación de exámenes:  $\sum (20, 29, 34, 35, 36, 42) / 6$   
 Factor Estrategias de Participación:  $\sum (1, 2, 4, 28, 30, 41) / 6$

### Anexo 3: Operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
Programa de intervención aplicando el método de casos.	Es un programa educativo orientado al desarrollo de competencias y capacidades, cuya característica principal es el uso de método de casos. Ésta es una estrategia centrada en la investigación del estudiante sobre un caso específico que le ayude a adquirir determinado aprendizaje.	Fundamentación	Fundamentación pedagógica coherente con la metodología del programa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de análisis documental.</li> <li>- Lista de cotejo.</li> <li>- Ficha de observación.</li> </ul>
		Programación	Inclusión de las competencias y capacidades de la sumilla de la asignatura.	
			Calendarización de las unidades y las sesiones de acuerdo al modelo educativo de la ULADECH Católica.	
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusión en el programa de estrategias aplicando en método de casos.</li> <li>• Utilización de recursos didácticos para la enseñanza de acuerdo a las</li> </ul>			

			necesidades de sus estudiantes.	
		Evaluación	- Las estrategias y técnicas de evaluación son coherentes con la metodología utilizada en el programa.	
Estrategias de aprendizaje Autónomo	Son las estrategias que permiten evidenciar los comportamientos específicos de los alumnos en relación a las tareas de aprendizaje autónomo, que puede definirse como «modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo, etc. implica asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y	Estrategias de ampliación	Búsqueda de información navegando por internet	Escala de likert
			Realización de actividades complementarias	
			Completar el estudio con lecturas/trabajos complementarios	
		Estrategias de colaboración	Conocimiento y utilización de los recursos que proporciona el campus	
			En la elaboración	

	evaluación de la experiencia de aprendizaje		de resúmenes de cada uno de los temas se integran a las aportaciones hechas por otros compañeros en clase	
			Intercambio de los resúmenes de los temas con los compañeros	
		Estrategias de conceptualización	Estudio con esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos de los contenidos de cada tema	
			Inicio de la lectura de un tema, escritura de notas que posteriormente me sirven de	

			síntesis de lo leído	
			Construcción de una síntesis personal de los contenidos	
		Estrategias de planificación	Se realiza por escrito un plan de trabajo, reflejando el tiempo que se dedicará a cada asignatura y la fecha de los exámenes	
			Planificación de los tiempos y estrategias de estudio	
			Evaluación del proceso de aprendizaje final	
		Estrategias de preparación para exámenes.	Lectura de todo el material de la	

			<p>asignatura y hago una selección de los puntos más importantes para trabajarlos</p>	
			<p>Cuando hay debate, se tiene en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía</p>	
			<p>Antes de los exámenes se dedica unos días de repaso para aclarar dudas finales</p>	
		Estrategias de participación	<p>Toma de notas de la srespuestas de la profesora las dudas propias de los compañeros</p>	
			<p>Anotación de las</p>	

			dudas para consultar las más a fondo en una segunda lectura	
			Aclaración de las dudas con el profesor en clase o en tutoría	

**Anexo 4: Matriz de consistencia**

Título de tesis	Enunciado del problema	Objetivos	Tipo y nivel de la investigación	Universo o Población	Variables
<p>IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN APLICANDO EL MÉTODO DE CASOS PARA MEJORAR LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA, DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO CHIMBOTE EN EL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿La implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de</li> </ul>	<p><b>Objetivo general:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Demostrar que la implementación de un programa de intervención aplicando el método de casos mejora las estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015.</li> </ul>	<p><b>Tipo:</b> Cuasi-experimental.</p> <p><b>Nivel:</b> Cuantitativo</p> <p><b>Diseño:</b> Experimental</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Son todos los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015 . A su vez, la muestra estará</li> </ul>	<p><b>Variable dependiente:</b> Estrategias de aprendizaje autónomo</p> <p><b>Variable independiente:</b></p>

<p><b>AÑO , 2015.</b></p>	<p>educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015?</p>	<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de ampliación en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015, antes y después de la aplicación del programa.</li> <li>• Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de colaboración en los estudiantes de educación</li> </ul>		<p>aulas de dicha IESPPCH, las que constan de 13 estudiantes cada uno.</p>	<p><b>n te:</b></p> <p>Programa de intervenció n basado en método de casos.</p>
---------------------------	---	--	--	--	---



		<p>básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015 , antes y después de la aplicación del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de conceptualización en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015, antes y después de la aplicación del programa.</li> <li>• Evaluar las estrategias de</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--

		<p>aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de planificación en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015, antes y después de la aplicación del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de preparación de exámenes en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico</li> </ul>			
--	--	---	--	--	--

		<p>público Chimbote en el año , 2015, antes y después de la aplicación del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo respecto a la dimensión de participación en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015, antes y después de la aplicación del programa.</li> <li>• Diseñar e implementar un programa de intervención aplicando el método de casos para desarrollar</li> </ul>			
--	--	---	--	--	--

		<p>estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar las estrategias de aprendizaje autónomo de los estudiantes de educación básica alternativa, del instituto de educación superior pedagógico público Chimbote en el año , 2015, antes y después de la aplicación del programa.</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--

## Anexo 5: Programa de intervención basado en metodologías activas

### I. Datos informativos

1.1. Denominación de la asignatura	: Currículo I
1.2. Código de la asignatura	: No tiene
1.3. Código del área curricular	: no tiene
1.4. Naturaleza de la asignatura	: Obligatoria- Práctico- Trabajo independiente
1.5. Nivel de estudios	: Pre grado
1.6. Ciclo académico	: III
1.7. Créditos	: 2
1.8. Horas semanales	: 2 horas practicas / 4 horas independientes
1.9. Total horas	: 34 horas prácticas / -- horas independientes
1.10. Pre-requisito	: No tiene
1.11. Docente titular	: Lic. Lorenzo Miranda Blas <a href="mailto:lmiranda56@hotmail.com">lmiranda56@hotmail.com</a>
1.12. Docente tutor	: Lic. Lorenzo Miranda Blas <a href="mailto:lmiranda56@hotmail.com">lmiranda56@hotmail.com</a>

### II. Fundamentación

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 basada en sus propias vivencias, que toma el conocimiento como input y genera nuevo conocimiento.

El presente programa se da relevancia al significado e importancia 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 durante su formación profesional.

### III. Competencia

2.1.2. Maneja con identidad teorías y enfoques pedagógicos actuales que sustentan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, haciendo uso de las TIC.

### IV. Capacidades

3.4.1 Analiza las definiciones y tipos de currículo

3.4.2 Diferencia a cada uno de los paradigmas pedagógicos.

### V. Programación

Unidades de Aprendizaje	Capacidades	CONTENIDOS
Unidad I: Nociones y concepciones de currículo	3.4.1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Definiciones de currículo</li><li>• Tipos de currículo</li><li>• Paradigma Pedagógico, tradicional</li></ul>
Unidad II: Paradigmas pedagógicos	3.4.2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Paradigma pedagógico, constructivista.</li><li>• Sujetos del currículo.</li><li>• Elementos del currículo.</li></ul>

### VI. Metodología

La metodología se concretará a través de la propuesta de actividades basado en problemas, método de casos ,lluvia de ideas , método de proyectos, diálogo, debates, organizadores del conocimiento, exposición activa, análisis y discusión de equipos que conecten los contenidos con la realidad contextualizada para potenciar en los estudiantes el desarrollo de sus capacidades.

### VII. Evaluación

La evaluación de la asignatura es integral y holística, integrada a cada unidad de aprendizaje, en función de los resultados de las actividades desarrolladas por el estudiante.

## **VIII. SESIONES DE APRENDIZAJE**

### **PRIMERA SESIÓN: Currículo: Definición e importancia**

#### **1. Datos generales**

**1.1. Institución educativa: Instituto de educación superior pedagógico Público  
Chimbote**

**1.2. Carrera : Educación Básica Alternativa**

**1.3. Ciclo : III**

**1.4. Profesora : Lic. Lorenzo Miranda Blas.**

**1.5. N° de horas : 2**

#### **2. Secuencia didáctica**

<b>Momentos</b>	<b>Proceso didáctico</b>	<b>Medios y materiales</b>	<b>Tiempo</b>
-----------------	--------------------------	----------------------------	---------------

<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchan las orientaciones del docente sobre el trabajo del día y forman equipos de trabajo de manera libre.</li>   <li>• Se reúnen en equipos de trabajo ya formados y responden a las preguntas y después comentan sus conclusiones grupales: ¿Por qué será importante estudiar el currículo hoy?, ¿Para qué son necesarios diferenciar los conceptos de currículo en nuestra formación profesional?</li>   <li>• Leen el caso, sobre “currículo y su definición” donde se presenta que un docente tiene que tomar decisiones éticas. (ver guía de reflexión N° 1).</li>   <li>• Reflexionamos en torno al caso presentado.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Hoja impresa</p> <p style="text-align: center;">Guión de preguntas del caso</p>	<p style="text-align: center;">30 min</p>
--	---	---	---



<b>Proceso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> </ul>	Diapositivas	45 min
<b>Salida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboran un mapa semántico sobre la naturaleza e importancia del currículo.</li> <li>• Para la próxima clase leen la guía de profundización (Tipos de currículo, su importancia) y responden a las interrogantes para profundizar.</li> </ul>	Papel bond	15 min

1. Síntesis del tema:

<p><b>La constitución de una teoría del currículum</b></p>	<p><b>Primera fase año (70)</b></p>	<p><b>Segunda fase año(80)</b></p>
<p><b>Re conceptualización y enfoque socio crítico</b></p>	<p><b>CONCEPTO DE CURRÍCULO</b></p>	<p><b>Tercera fase año(90)</b></p>
<p><b>Taba (1974) concreta que ‘el currículum es en esencia un plan de aprendizaje’.</b></p>	<p><b>Concepto de currículo</b></p>	<p><b>Para Stenhouse 1981,<sup>2</sup>el currículum es un instrumento potente e inmediato de la transformación de la enseñanza</b></p>

## 2. Tema de profundización:

### **LA CONSTITUCIÓN DE UNA TEORÍA DEL CURRÍCULUM:**

#### **Reconceptualización y enfoque sociocrítico**

Dentro del cambio social de fines de los 60 (Guerra de Vietnam, protesta estudiantil, reivindicación de derechos para minorías, etc.) y ante la insatisfacción con el predominio de un enfoque técnico del currículum para dar respuesta a los problemas educativos y sociales, recogiendo la llamada de Schwab, a comienzos de los 70 se va constituyendo, así mismo, un grupo llamado “reconceptualizador” del currículum. La introducción de nuevos lenguajes y metodologías (cualitativas), con enfoques filosóficos recientes procedentes de las tradiciones europeas (existencialismo, psicoanálisis, fenomenología, neomarxismo) para teorizar sobre el currículum y construir nuevos significados, pretenden constituir un campo propio de teoría, más allá del tratamiento administrativista que había tenido como regulación de la educación.

Por un lado, el currículum se interpreta según es experimentado individualmente (los significados ocultos y personales del currículum), y -por otro, en paralelo- se exploran las relaciones entre éste y los niveles económicos, políticos y culturales.

La “reconceptualización” de currículum significa el esfuerzo por desarrollar unas formas alternativas, no técnicas, de pensar el currículum. Postulado fuerte de este movimiento (de sabor muy ilustrado) es que la práctica curricular solo podrá progresar cuando se conciba con nuevas teorías filosóficas. De este modo la reconceptualización curricular «es a la vez un intento de renovar la teoría del currículum y una crítica del sistema escolar. Como un movimiento crítico sitúa la teoría del currículum y de la escuela en el nexo de factores económicos, históricos, culturales y políticos” (Mazza,

1982:5). Se puede afirmar que, propiamente, la teoría del curriculum se constituye como tal en el movimiento de reconceptualización, en el intento de configurar un campo conceptualmente autónomo para pensar la educación, abandonando perspectivas tecnológicas o dependientes de otras supuestas ciencias básicas.

La llamada “teoría crítica (sociopolítica)” del currículum aparece -de una parte- como una rama del grupo reconceptualizador, que quiere ir más allá de una perspectiva humanista, basada en enfoques fenomenológicos, artísticos o literarios. Por otra, se inscribe en todo el proceso de revisión epistemológica de las ciencias sociales en el último tercio de nuestro siglo: desde su discontinuidad epistemológica con las ciencias naturales (caída del neopositivismo), surgimiento de enfoques interpretativos, y su superación por perspectivas críticas. La unión de reconceptualización del currículum con la recepción anglosajona de la “teoría crítica” de la escuela de Francfort (especialmente de Habermas), ha configurado -en esta fase inicial la perspectiva crítica de análisis curricular.

La distinción entre la perspectiva interpretativa y crítica tiene propiamente su origen histórico en una célebre polémica sobre “hermenéutica y crítica de las ideologías”, que tuvo lugar a fines de los 60 sobre si la tradición (precomprensión o pre-juicios) pesa condicionando necesariamente toda interpretación (Gadamer), o es preciso una crítica de las ideologías (Habermas), que supere críticamente las condicionantes situacionales, reduciendo la dependencia que la comprensión tiene del contexto. Frente a los condicionamientos del momento histórico en la comprensión de la situación, que dice Gadamer, Habermas defiende el poder de la reflexión crítica para poner de manifiesto los posibles intereses implícitos de la tradición y recusar, de ese modo, la propia tradición recibida.

Por los propios componentes dispares que le han ido configurando, la teoría crítica ha sufrido -en su desarrollo- distintas preocupaciones, enfoques e intereses. Podemos distinguir **tres grandes fases**, según los enfoques predominantes y núcleos de preocupación:

- a) **Primera fase (años 70):** reproducción. Marcada por el esquema mecanicista neomarxista de la teoría de la reproducción (económica, cultural o de hegemonía de estado) y por la “nueva sociología” del conocimiento, el currículum escolar es, a su pesar, un aparato de reproducción social, mediante una provisión y distribución desigual del conocimiento según las clases sociales. El cambio educativo, entonces, se subordina al cambio social, y los profesores son considerados como recursos instrumentales del sistema reproductor.
- b) **Segunda fase (años 80):** emancipación. Para superar el reduccionismo a determinaciones economicistas, numerosos teóricos del currículum sobre la propia transformación de la práctica escolar, confiriendo, por ejemplo, más peso a las contradicciones del tratamiento del género y etnia que a la propia reproducción de clases como tal. La teoría crítica se propone, entonces, emancipar a las personas tanto del dominio del pensamiento positivista como de las condiciones en que actúan, mediante procesos conjuntos de ilustración.
- c) **Tercera fase (años 90):** autocrítica y cruce de caminos. La etapa última estaría marcada por una cierta crisis dentro del movimiento sociocrítico y la huida de una parte hacia movimientos “**seductores**” como el postmodernismo o el feminismo. Nuevas influencias, como la entrada de análisis micropolíticos y genealógicos de las prácticas discursivas de las instituciones educativas modernas, que vienen a renovar los análisis neomarxistas.

## 1.4.- CONCEPCIONES ACERCA DE CURRÍCULO.

### 1.4.1. CONCEPCIONES DE CURRÍCULO.

La palabra “currículum”<sup>1</sup> es uno de los términos que se ha formado históricamente, se ha constituido socialmente y ha sufrido profundas transformaciones en respuesta a las circunstancias históricas, a las estructuras económicas, sociales y políticas, a las concepciones de la educación y los intereses y ideologías de los países en base al tipo hombre y de sociedad que se quiere lograr. Por esto se ofrece nuevas formas de plantear tanto la teoría como la práctica y requiere caminos más reflexivos en los cuales ambos se interrelacionan constructivamente.

Etimológicamente se entiende por currículum “una carrera o curso”, una “pista de carreras de carro” y “pista circular de atletismo”. Así el “Currículum Vitae” es la carrera de la vida.

- **Caswell y Campbell** (1935) definen el currículum como un conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela
- **Tyler** (1949) considera que “básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños, que la escuela debe aceptar responsabilidades.”
- **Bestor** (1958) entiende por currículum un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se trasmite, sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia.

- **Inlow** (1966) afirma que el currículum es “el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados”.
- **Johnson** (1967) precisa: ‘En vista a las deficiencias de la definición popular actual diremos aquí que currículum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículum prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción”.
- **Wheeler** (1967) indica: “Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela”.

Foshay (1969) define el currículum como “todas las experiencias que tiene un aprendiz bajo la guía de la escuela”.

- **Taba** (1974) concreta que ‘el currículum es en esencia un plan de aprendizaje”.
- Para **Stenhouse 1981**,<sup>2</sup> el currículum es un instrumento potente e inmediato de la transformación de la enseñanza, es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que queda abierto al escrutinio crítico y puede ser trasladado efectivamente a la práctica.

El desarrollo curricular supone relacionar tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores. El currículum se concibe como un análisis de la práctica docente, como un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas (1991).

- **Stenhouse** sostiene que el currículum mejora la enseñanza a través de la mejora del arte del profesor y no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje, es una ayuda al profesor y lo capacita para probar las ideas en la práctica. El profesor se convierte en un investigador de su propia práctica pedagógica. El profesor debería ser autónomo y libre, debe tener claro lo que quiere y ser guiado por el conocimiento. Estos elementos son articulados en la práctica para dar paso a la investigación-acción. La investigación es el potencial del educando, la preocupación del mismo, su colaboración y el perfeccionamiento de su potencial, mientras que la acción es la actividad realizada acorde con lo teórico para desarrollar el potencial del educando.

De esta manera se levanta el problema entre lo teórico y lo práctico: la metodología a utilizar y el percibir, comprender y describir lo que sucede en realidad en la escuela, en el aula y le proporciona un marco acerca de conceptos del conocimiento, y del proceso de aprendizaje dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas.

- **Gimeno** (1988) afirma que el “currículum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y a la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y práctica posible, dadas unas determinadas condiciones”. Y puntualiza aún más: “El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”.
- **Apple** asume una actitud crítica del currículum y sostiene, que la educación está profundamente comprometida con la política cultural. El



currículum nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. La decisión de definir como más justificado el conocimiento de algunos grupos, como conocimiento oficial, mientras que es difícil que el de otros salga a la luz, dice algo de extrema importancia acerca de quien tiene poder en la sociedad (1996).

- **Zabalza** (1987) refleja la concepción de currículum como “el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se considera importante trabajar en la escuela años tras año”.
- **Coll** (1987) concreta que “entendemos por currículum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”.
- **De Zubiría** (1994) considera que “Un currículum es la caracterización de los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método, los recursos didácticos y la evaluación. Cada uno de estos elementos resuelve una pregunta pedagógica diferente pero interrelacionada con los demás.

#### **1.4.1.1. Las definiciones del currículum para el siglo XXI.**

- **Puigdellivol**, (2000) entiende por currículum “Las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículum y se plasman, en último término,

en una determinada práctica pedagógica. El currículo incluye tanto el proyecto como su propuesta en práctica. Esta propuesta curricular diferencia las dos fases, reservando el término de diseño del currículo para el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción, y el de acción, y el de desarrollo del currículo para el proceso de puesta en práctica. Estas dos fases tienen una enorme relación entre sí, ya que la información obtenida de la aplicación del currículo debe servir para ir modificando el diseño, ajustándolo progresivamente a las condiciones reales. Sólo llevando a cabo este ciclo completo se respeta la naturaleza dinámica del currículo, evitando que se convierta en una serie de principios fosilizados incapaces de generar ningún tipo de innovación educativa.”

- **Lafrancesco** (2004) el currículum está constituido por
  - a) “Los principios antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos, que inspiran los propósitos y procesos de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos y se plasman en un Proyecto Educativo Institucional que responda a las necesidades de la comunidad entornal y b) Los medios de que se vale para - desde estos principios - lograr la formación integral de los educandos, entre ellos: la gestión estratégica y estructura organizacional escolar, los planes de estudio, los programas y contenidos de enseñanza, las estrategias didácticas y metodológicas para facilitar los procesos del aprendizaje, los espacios y tiempos para la animación escolar y el desarrollo de los procesos formativos de las dimensiones espiritual, cognitiva, socio-afectiva-psicobiológica y expresiva-comunicativa, los proyectos - uni, multi, trans, e

interdisciplinarios que favorecen el desarrollo individual y sociocultural, los criterios e indicadores evaluativos a todo proceso-proyecto-actividad - resultado, los agentes educativos que intervienen como estamentos de la comunidad escolar-educativa-ecclesial-local-regional, los contextos endógenos y exógenos situacionales, los recursos locativos-materiales- instrumentales y de apoyo docente y los procesos y métodos de rediseño a todo nivel, para hacer que los medios (desglosados en b), permitan lograr los principios (anotados en a) en el procesos de formación integral de los educandos y con ella facilitar el liderazgo transformador que permita dar respuesta al entorno sociocultural.”

- **Tincopa** (2000) presenta una concepción amplia de currículo y la desarrolla desde dos puntos de vista “Como un conjunto de instrumentos y estrategias de previsión de la educación formal y explícita que concreta las intenciones educacionales de un país, en términos de objetivos (competencias o capacidades) y de contenidos de aprendizaje, así como principios metodológicos y de evaluación, para orientar la práctica pedagógica y como un proceso vivencial, que se desarrolla en la realidad de los Centros Educativos y de la comunidad, y se refiere a las actividades que los profesores desarrollan en su práctica educativa cotidiana y a las experiencias de aprendizaje que viven y logran los alumnos, tomando en cuenta su realidad concreta, interactuando con su medio natural y social”.
- **Chiroque** (2004) El currículum “es un conjunto de experiencias previstas y deseables de aprendizaje y enseñanza, que se registran en un documento. Estas experiencias permiten que los estudiantes

desarrollan nuevos saberes y, de esta manera, transformen sus capacidades en habilidades, que les permita responder a las necesidades e intereses individuales y sociales.”

- **Grundy** (1998) “Currículum es entender el significado de las prácticas curriculares que desarrollan personas pertenecientes a una sociedad, para ello tenemos que conocer el contexto social de la escuela”, así podré entender y adaptar los “intereses humanos” fundamentales que influyen en la forma de construir y constituir el conocimiento.

### **Bibliografía:**

- MINEDU, (2010) Currículo y la formación docente: Ediciones MINEDU.
- Ordoñez, B(2001) Concepciones de currículo: Ediciones CICE PUC.

### **3. Interrogantes para profundizar:**

1. ¿En qué consiste las fases del currículo de los años,70,80.90?
2. ¿Por qué es importante estudiar al currículo en nuestra carrera profesional?
3. ¿Por qué es importante rescatar la experiencia como fundamento del currículo?
4. Con un ejemplo práctico explica lo que es currículo.
5. ¿Es posible desarrollar el aprendizaje autónomo, sin la orientación del currículo?  
¿Por qué?
6. En base a lo que has leído precisa ¿Cómo pondrías en práctica el currículo, experiencial durante tu práctica pedagógica?

#### **4. Evaluación:**

- Elaboran un organizador gráfico utilizando con los contenidos expuestos en clase sobre currículo .
- Leen y reflexionan: “Currículo: naturaleza conceptos” y después resuelven las preguntas propuestas, presentándolas en la sesión siguiente

#### **5. Anexos:**

### **GUÍA DEL CASO N° 01**

#### **1. CASO: “Mis experiencias”**

**En el Pedagógico de Tinta, Cuzco, el Director, por apertura del año dio la bienvenida a todos los estudiantes, recalando que todos tendrán valiosas experiencias durante su formación profesional en el aula con sus docentes, ingresan a clase los estudiantes luego:**

**La profesora Juanita, conduce el curso de comunicación, su trabajo era dictar y dictar la clase con los temas del sílabo, era muy respetuosa la hora de entrada y salida a sus clase, el profesor Pedro conduce el curso de matemática, orienta el aprendizaje con mucha calma y pide a los estudiantes que escuchen en silencio, nadie debe hablar ni menos hacer preguntas, quien rompe las reglas será separado del aula, mientras tanto el profesor, Carlos responsable de conducir el curso de didáctica de la ciencia y ambiente, lo primero que hace organizar a los estudiantes en equipos de trabajo mediante la técnica de las figuras, en seguida aplica la técnica , cuando las papas queman , para realizar los trabajos de aprendizaje, luego de dicha organización inician el trabajo los estudiantes, leen**

**,preguntan, analizan, haciendo uso de diferentes medios, elaboran, gráficos individuales y grupales .....(la hora se acabó), al final del tiempo , dice el profesor, amigos, estudiantes ha concluido la hora la siguiente clase continuamos, mientras tanto sigan desarrollando la guía de trabajo, hasta pronto, que Dios les bendiga.....,los estudiantes del III, ciclo de EBA. Comentan, donde está las experiencias que dice el Director, la mayoría del aula piden que la profesora Juanita, la mitad del aula dicen mejor es el profesor Pedro, unos cuantos reclaman al profesor Carlos, Ud. Como estudiante ¿Qué opina de ellos?**

**2. Reflexione sobre las siguientes interrogantes: “Mis experiencias” y luego de responda las siguientes interrogantes:**

- a) Haga una comparación del trabajo pedagógico que realiza el profesor, Pedro, Carlos y la profesora Juanita.
- b) ¿Qué valores y antivalores tenía el profesor Pedro, Carlos y la profesora Juanita. Ante su accionar pedagógico?
- c) ¿Qué opinión te merece, el caso presentado?
- d) ¿Con el trabajo de cuál de los profesores que intervienen en el caso estás de acuerdo y cuáles no? ¿Por qué?
- e) ¿Qué experiencias has adquirido durante la conducción del aprendizaje de cada docente? Escríbelo.
- f) ¿El trabajo de cuál de los docentes Contribuye a la concepción curricular actual de manera autónoma?
- g) En base a las vivencias pedagógicas, durante el aprendizaje de la primera semana, escribe, un concepto personal de lo que es currículo.

## SEGUNDA SESIÓN: Tipos de currículo

### 1. Datos generales

1.1. **Institución educativa:** Instituto de Educación Superior pedagógico público Chimbote..

1.2. **Escuela** : Jefatura de Educación Básica Alternativa.

1.3. **Ciclo** : III

1.4. **Professor.** : Lic. Lorenzo Miranda Blas.

1.5. **N° de horas** : 2

### 2. Secuencia didáctica:

Momentos	Proceso didáctico	Medios y materiales	Tiempo
<b>Inicio</b>	Los estudiantes dialogan sobre los temas principales de la sesión anterior.  Luego el docente pregunta ¿En qué se diferencia cada uno de los tipos de currículo? ¿Cuál es la razón de ser de cada uno de los tipos de currículo? ¿dónde radica la diferencia de cada uno de los tipos de currículo?	<b>Hoja impresa</b> <b>Pizarra</b>	<b>30 min</b>
<b>Proceso</b>	Los jóvenes reflexionan sobre el caso presentado sobre las clases de currículo.  En grupos, resuelven la guía de reflexión N°02, luego socializan y	<b>Video</b> <b>Guión del caso</b>	<b>45 min</b>

	comentan sus conclusiones.		
<b>Salida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elaboran un mapa conceptual sobre lo tratado en clase.</li> <li>•Para la próxima clase leen la guía de profundización (Fundamentación del orden moral en Carlos Cardona), elaborando un mapa mental con los contenidos principales.</li> </ul> <p>Responden las interrogantes de profundización</p>	<b>Papelotes</b>	<b>15 min</b>

### 3. Síntesis del tema:

CURRÍCULO							
FORMAL	REAL	NORMATIVO	DIVERSIFICADO	EN ACCIÓN	REALIZADO	OCULTO	NULO



#### **4. Tema de profundización:**

### **1.6 CURRÍCULO FORMAL, CURRÍCULO REAL Y OTROS TIPOS DE CURRÍCULO.**

La traslación del diseño a la acción, es decir, desde el currículum planificado al currículum en acción, no se produce linealmente. Existen por el contrario múltiples variables y determinantes que pueden bien favorecer, bien entorpecer o distorsionar la implementación o desarrollo de un nuevo currículum; es así que dentro de esta percepción el currículum presenta diversa caras o facetas, siendo éstas las siguientes: currículum formal, currículum real y el currículum oculto, las mismas que les permitirá abarcar todas aquellas actividades que surgen en el proceso educativo y que no sólo son para transmitir conocimientos, sino actitudes y habilidades a los estudiantes que les permitan desenvolverse adecuadamente en un mundo de cambios vertiginosos.

Entendemos por currículum formal “a la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica” (Casarini: 1999; pp. 7 y 8). Esta definición nos da las pautas para considerar al currículum formal como aquello que nos “da forma y contenido a un conjunto de conocimientos abstractos, habilidades y destrezas prácticas” (Ornelas: 1999; pp. 50).

Por su parte, el currículum real (o vivido) es “la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula” (Casarini: 1999; pp. 8). Como

profesores, siempre nos enfrentamos a la disyuntiva que presenta el desarrollo de objetivos bien planteados por una institución educativa con el fin de que los alumnos aprendan, y lo que debemos hacer en el aula para poder llevar a todos nuestros alumnos hacia un mismo fin. Es el estar frente a diversos puntos de vista, concepciones, maneras de ser y circunstancias personales de nuestros alumnos y que tenemos la gran misión de integrarlas, de buscar la sinergia entre ellos, tanto nosotros como profesores y la institución en su conjunto, para lograr la consigna principal de las que somos responsables, y que es la de “formar personas”.

En cuanto al currículum oculto, se establece que “está en contraposición a la noción de currículum formal, no surge de los planes de estudio ni de la normatividad imperante en el sistema, sino que es una derivación de ciertas prácticas institucionales que son tal vez más efectivas para la reproducción de conductas, actitudes” (Ornelas: 1999; pp.50). El currículum oculto lo entendemos como aquella disciplina institucional que exige un orden, una Línea a seguir en cuanto a comportamientos, actitudes. Su importancia radica, para nosotros, eh que a partir del ejemplo como profesores dentro de una institución, podemos generar con gran eficiencia lo que se espera en los alumnos. Requerimos retomar lo que expone Arciniegas (1992) citado por Casarini (1999: pp. 9) “el currículum oculto es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela”. La institución que contemple a todos los profesores y que éstos se incluyan dentro de un sistema educativo integral, tiene la gran asignación de fomentar acciones conjuntas para el desarrollo del currículum oculto, pues es una ideología en común la que se requiere para formar a los estudiantes que demandan nuestro ejemplo.

Currículum Formal, Real y Oculto se unen para poder enseñar un todo bien integrado, / como lo son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Pero ¿Por qué

decimos que nuestro sistema educativo no es el adecuado? ¿Qué pasa entre el currículum instituciones educativas en nuestro país?.

## **TIPOS DE CURRÍCULO**

### **1.5.1 .El currículum normativo u oficial**

Este currículum denominado también el normativo, manifiesto, prescrito o explícito que establece la estructuración de los estudios a realizar por los estudiantes en los diferentes niveles educativos y comprende los aspectos de planificación educativa, la organización escolar, el diseño y evaluación de programas.

El currículum explícito “está construido por todo aquello que la escuela ofrece mediante ciertos propósitos y planes manifiestos y públicos”. Se trata entonces de la oferta educativa cuidadosamente preparada y que se concretiza en un conjunto de objetivos educacionales, planes de estudio, programas, textos escolares, guías didácticas, etc.

En el currículo explícito u oficial aparecen claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula.

Este documento establece alcances, secuencias, programas, sílabos, guías curriculares, contenidos mínimos, objetivos, metodologías, bibliografías, etc., y es la base para el desarrollo de las actividades académicas, orienta a los docentes y a los administradores para la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo.

### **1.5.2 El currículum diversificado**

Dentro de una estructura socio-política descentralizada o federada se deja un margen de contenidos que pueden determinar las regiones, las instituciones educativas y comprende

tanto contenidos como metodologías relevantes para la región o la institución educativa. Este tipo de currículum es establecido en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los Proyectos Curriculares Institucionales (PCI) por las I.E. y los equipos docentes y ejecutado a través de los planes y programas de cada nivel y que no necesariamente constituyen una copia fiel del currículum oficial, sino contextualiza y diversifica el logro de los aprendizajes, los contenidos, su metodología a una realidad concreta: (región, institución educativa)

### **1.5.3 El currículum en acción.**

El currículum en acción o en proceso se manifiesta en la práctica en el aula, en la interacción con los diferentes agentes que intervienen en el proceso de enseñanza — aprendizaje y se concretiza en la planificación y ejecución de la programación de los docentes en el aula y fuera de ella. Es un currículum real o vivido, es la puesta en práctica del currículum formal y del currículum diversificado con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre el plan curricular y la realidad del aula.

### **1.5.4.El currículum realizado y evaluado**

Comprende lo que realmente es enseñado, enfatizado y aprendido por el estudiante, es el contenido efectivamente incluido y medido por el docente, de modo que son los resultados los que serán medidos por el docente respecto a determinada temática que estima necesaria que sea evaluada. A este nivel se puede analizar el impacto de los aprendizajes a través de recoger información para asignarle una nota o un puntaje.

Actualmente se dispone de EVALUACIONES EXTERNAS a nivel internacional y nacional como el estudio de PISA que evalúan el despliegue curricular y las EVALUACIONES INTERNAS diseñadas por un determinado nivel educativo, región, área, asignatura así como las evaluaciones realizadas por profesores respecto a determinada temática que estiman necesaria que sea evaluada.

### **1.5.5 El currículum oculto**

El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y las Instituciones Educativas. Estas adquisiciones, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional y no es reconocida oficialmente por docentes, administrativos y estudiantes, pero que tiene un impacto significativo; por lo general está determinado por los valores, actitudes y conductas asumidos.

Comprende todo lo que existe detrás y en paralelo al proceso pedagógico-, se contrapone a la noción del currículum formal, en razón a que no está contemplado en los planes de estudios ni en la normativa importante del sistema institucional; por el contrario, deriva de ciertas prácticas institucionales que sin embargo, pueden ser tal vez más efectivas para la reproducción de conductas y actitudes.

Su ejercicio y aplicación exige un patrón de conducta, un orden, una línea a seguir en cuanto a comportamiento. Su importancia radica en que a partir del ejemplo se puede generar una mayor eficacia de lo que se pretende alcanzar en el estudiante.

El currículum oculto es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, no explícitas, que la institución tiene la capacidad de brindar en la medida que el colectivo docente tenga una noción clara y, sobre todo, una ideología común en esta materia ya que trata de formar estudiantes en correspondencia con el ejemplo,

#### **1.5.6 El currículum nulo o ausente.**

Este currículum es entendido como contenidos disciplinares, valores y principios que no están incluidos en los otros currículos y no son consideradas en las instituciones educativas.

Muchos, en una consideración superficial, tienden a pensar que la propuesta curricular formal planificada parece constituir una buena y suficiente muestra del conjunto de los conocimientos y contenidos culturales disponibles en un momento histórico dado. Un análisis

más acucioso suele mostrar que hay disciplinas ausentes, o que en determinadas materias o asignaturas los contenidos son cuidadosamente seleccionados de un amplio espectro de conocimientos disponibles. Esto demuestra, que la selección de los contenidos y objetivos no es obra del azar, ni una actividad inconsciente o inocente, sino que está fuertemente influida y condicionada por las perspectivas y valores de quienes realizan este proceso de selección cultural (Magendzo 1992).

Para Eisner, el “currículum nulo” está formado por aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. En consecuencia, el currículum nulo se refiere esencialmente a dos aspectos: (a) todos aquellos procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y (b) materias, contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito.

En cuanto a los procesos intelectuales omitidos, según este autor, tienen su raíz en la mala comprensión o la desnaturalización del concepto de cognición. Este ha sido interpretado en su sentido restringido, solo como pensamiento circunscrito a lo verbal y a lo lógico. Pero existen otros modos de pensamiento que no son verbales (palabras, símbolos) no lógicos y que usan forma de concepción y de expresión que exceden el pensamiento discursivo, tales como la pintura, la escultura, las metáforas, a vía de ejemplos, y que son también formas tan válidas de pensamiento como las lógicas y verbales. Debido a esta errónea concepción del proceso de cognición, la escuela ha valorado solo como pensamiento válido, lo lógico y lo verbal, enfatizando por tanto éstos procesos en desmedro del pensamiento poético, intuitivo o metafórico. Acorde con los actuales conocimientos de la fisiología cerebral -cuyas investigaciones localizan el control del lenguaje, del pensamiento lógico - racional en el hemisferio izquierdo del cerebro y el control de lo intuitivo y de la imaginación en el hemisferio derecho, la escuela privilegiaría el desarrollo de los procesos mentales localizados, en el hemisferio izquierdo y omitiría el desarrollo de los localizados en el

hemisferio derecho. Es decir, falta un currículum para el hemisferio derecho y los procesos mentales que tienen que ver con la intuición, imaginación y la creatividad que no serían desarrollados por la escuela.

En cuanto al segundo aspecto, referido a las materias de estudio ausentes en el currículum, Eisner 1979 indica que por mera casualidad, en la mayoría de los currículos escolares no se encuentran presentes explícitamente contenidos tan importantes y valiosos para la formación de los estudiantes como por ejemplo el cine, la danza, la antropología, el periodismo, la sociología, la ecología, la informática, la comunicación, etc.

Así pues, todas ellas y otras más que en la mayoría de los casos no son consideradas, formarán parte del “currículum nulo”. Insiste este autor en la idea de que las omisiones de determinados contenidos, durante el proceso de selección de las materias de estudio que integrarán la propuesta curricular formal, no son obra de la casualidad de selección, sino que por el contrario, es producto de decisiones tomadas consciente y responsablemente. No conviene olvidar, que el proceso de selección se realiza en función de ciertos valores y principios que comprometen posturas y visiones del hombre, del mundo, de la sociedad y de la educación y que éstas se reflejan tanto en los contenidos que efectivamente se seleccionan para integrar planes de estudio como en aquellos contenidos que sistemáticamente son dejados de lado.

El análisis del currículum nulo, en especial referido a América Latina, nos conduce a preguntarnos por el rol que el currículum ha jugado en los esquemas de dominación y en la falta de pertinencia cultural sobre la cual se ha estructurado el currículum manifiesto.

La adquisición de los códigos dominantes se planteó como la alternativa para superar las diferencias culturales existentes, en las sociedades de los países latinoamericanos. En esta perspectiva se rotuló a la cultura de los grupos medios y altos como la cultura hegemónica, en torno a la cual se producirá el proceso de integración. Las subculturas - entre las cuales

podemos ubicar la cultura de la marginalidad, la cultura indígena, la cultura campesina, etc., con sus manifestaciones de supervivencia, de cotidianeidad, las formas de resolver los problemas de la contingencia, las normas, reglas y valores implícitos de la convivencia y en el trabajo- fueron considerados como elementos perturbadores, y refractarios al proceso de integración: por ende, no podían ni debían ser considerados o estimados como susceptibles de ser seleccionados para el currículum académico. Por el contrario, la supresión y destrucción de las subculturas fue considerado un proceso necesario para asegurar la integración como totalidad compleja que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres y cualquier otro hábito o capacidad adquirida por el hombre en cuanto perteneciente a la sociedad”.

Subyacente a esta definición evolucionista de la cultura, se postula, ideológicamente, la superioridad de la “civilización occidental” sobre todas las demás. El currículum no es sino la interpretación escolarizada de esa cultura, tendiente a ejercer una acción “transformadora” en las generaciones nuevas en nombre de un progreso hacia la cumbre, representada por las metrópolis occidentales.

### **Bibliografía:**

- MINEDU, (2010) Currículo y la formación docente: Ediciones MINEDU.
- Ordoñez, B(2001) Concepciones de currículum: Ediciones CICE PUC.



## **5. Interrogantes para profundizar:**

- a. ¿En qué consiste el currículo real?
- b. ¿Por qué se dice que el currículo es experiencia?
- c. ¿Qué es currículo formal y qué es currículo diversificado? Establezca su semejanza y diferencia.
- d. ¿Cómo cree Ud. Que se refleja los tipos de currículo durante el aprendizaje?
- e. ¿En qué consiste el currículo normativo?

## **6. Evaluación:**

- Elaboran un mapa conceptual sobre lo tratado en clase.
- Leen la guía de profundización (Currículo formal , real y otros tipos de currículo), elaborando un mapa semántico con los contenidos principales.

## **7. Anexos:**

## GUÍA N°01

### Caso N° 2 : “Hablando con el Director”

Un padre de familia, del caserío de Llamellín, Ancash, con el afán de ayudar a su hijo, se presenta ante el Director, saluda de manera cordial, dice, muy molesto, señor Director, mi hijo está en cuarto año de secundaria, pero dice que debe un curso del tercer año de secundaria eso es mi preocupación, ¿Por qué no aprendió? No, sabe nada, comenta , entonces él no está en cuarto año de secundaria, o cómo es eso, mire señor padre de familia, Dice el Director con mucha cortesía, los profesores trabajan desarrollando las clases lo que el plan curricular ordena, ellos incluso utilizan los recursos de nuestra comunidad, los ejercicios lo realizan en la misma aula, lugar, campo de nuestro lugar, los contenidos son adecuados al grado, los profesores lo hacen desarrollar los ejercicios en plena clase, e incluso, ponen ejemplos de sus propias experiencias, vivencias adquiridos de otros lugares o aulas, algo sucedió, con el muchacho. Dice el Director, lo solucionaremos con el mismo muchacho, que venga, lo explicaré y seguirá estudiando de manera normal, .....mmm, ya dijo el padre de familia y se retiró, que nunca más regresó. ¿Qué pasó con el padre de familia?

**1. Reflexione sobre las siguientes interrogantes: “Hablando con el Director ” y luego de responda las siguientes interrogantes:**

a) ¿Cuál es la reacción del Director ante la ira del padre de familia?

- b) La respuesta del Director ¿a qué currículo o currículos hace referencia? ¿Considera Ud. importante ese diálogo del Director con el padre de familia? ¿Por qué?
- c) Si Ud. Fuera Director de la I.E. de Llamellín ¿Qué tipo de currículo rescataría ese dialogo, utilice el caso y ejemplifique.?
- d) Como futuro docente , Con cual de los currículos está de acuerdo y con cuáles no. ¿Por qué? Explique.

## TERCERA SESIÓN: Paradigma Tradicional

### 1. Datos generales

**1.1. Institución educativa:** Instituto de Educación Superior Pedagógico Público  
Chimbote

**1.2. Escuela** : EBA.

**1.3. Ciclo** : III

**1.4. Profesor** : Lorenzo Miranda Blas

**1.5. N° de horas** : 2

### 2. Secuencia didáctica

<b>Momentos</b>	<b>Proceso didáctico</b>	<b>Medios y materiales</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se inicia la sesión con un diálogo sobre la enseñanza antigua de nuestros padres.</li><li>• Los jóvenes observan y reflexionan sobre el caso: “Te gusta San Martincito” y describen a cada uno de los personajes.</li><li>• Resuelven la guía de reflexión N° 01 del caso y comentan sus conclusiones.</li></ul>	Caso impreso	30 min

<b>Proceso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen y analizan un documento sobre el paradigma tradicional.</li> <li>• Resuelven a las interrogantes de profundización.</li> <li>• Conversan con sus padres sobre su educación y lo socializan con sus compañeros, y lo relacionan con el mensaje del contenido tratado.</li> </ul>	<p>Diapositivas</p> <p>Fotocopias</p>	45 min
<b>Salida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboran un organizador del conocimiento sobre el paradigma tradicional.</li> </ul>	Papel bond	15 min

### 3. Síntesis del tema:

<b>Trasmite conocimiento</b>	<b>Poca creatividad</b>	<b>Receptor De conocimiento</b>
<b>Estudiantes pasivos</b>	<b>PARADIGMA TRADICIONAL</b>	<b>Alumnos homogéneas</b>
<b>Dictado de clases</b>	<b>Trato vertical</b>	<b>Disciplina severa</b>

#### **4. Tema de profundización:**

##### **2.2. El paradigma tradicional**

En la llamada era industrial y hasta fines del siglo XIX todo el sistema educativo estaba concentrado en formar individuos disciplinados, receptores de conocimientos validados, ya establecidos científicamente. Se requería ciudadanos con pocas iniciativas, listos para engrosar las filas de los trabajadores de fábrica, trabajos asalariados y estuvo enmarcado en sistema escolares homogéneos para todos. El paradigma tradicional se sustenta en una serie de principios que abarcan todos los elementos del currículum.

Referente a los propósitos del currículum, la escuela tiene la función de transmitir los saberes específicos y las valoraciones aceptadas socialmente. Supone que los saberes son elaborados fuera de la institución educativa que llegan a ella mediante la lección que dicta el docente. El estudiante es identificado con el receptor, que gracias a la imitación y repetición logra producir los saberes que le fueron transmitidos. El niño, la escuela y el aprendizaje son concebidos de una manera muy peculiar. Niño en proceso de hacerse adulto, aprendizaje, repetición de conocimientos dados y la escuela la transmisora de conocimientos específicos.

Los contenidos curriculares están constituidos por las normas y las informaciones socialmente aceptadas. Se quiere dotar a los estudiantes de los saberes enciclopédicos acumulados por siglos. El estudiante recibe muchas informaciones particulares y desligadas entre sí como son: hechos, nombres, definiciones y operaciones específicas. Lo particular se impone sobre lo general.

El aprendizaje tiene un carácter acumulativo, sucesivo y continuo, por ello el conocimiento debe secuenciarse instrucciones y lógicamente. En el plano de la

secuencia aparecen entonces dos formas dominantes de concatenar y organizar los contenidos: la secuencia instrucciones y la secuencia cronológica, lo que significa que sólo se debe enseñar un contenido cuando la información previa ya haya sido aprendida y se imparte teniendo en cuenta el orden de aparición de los fenómenos en la realidad.

La exposición oral y visual del maestro, hecha de una manera reiterada y severa, garantiza el aprendizaje y para lograrlo el maestro debe “repetir y hace repetir, corregir y hace corregir, en tanto el alumno debe limitarse a imitar, atender y corregir” La disciplina severa crea el ambiente para lograr el cometido.

Las ayudas educativas deben ser lo más parecidas a lo real para facilitar la percepción, de manera que su presentación reiterada conduzca a la formación de imágenes mentales que garanticen el aprendizaje. Los niños reciben y recuerdan los aprendizajes gracias a su percepción, su memoria y su reiteración, sin contar con algún material auxiliar.

La finalidad de la evaluación será de determinar hasta qué punto han quedado impresos los conocimientos adquiridos. En el paradigma tradicional se concibe al alumno como una tabla rasa sobre la cual se imprimen desde el exterior imágenes o conocimientos. Paulo Freire lo equipara con la educación bancaria, en la cual el maestro es el depositario y el alumno recibe la información. Así la evaluación tiene la función de determinar la presencia o ausencia de contenidos transmitidos.

Concluyendo podemos decir que el paradigma tradicional del currículo no es un método como se cree a menudo. Es una manera de comprender el hombre y el aprendizaje como el proceso de impresiones desde el exterior que se incrustan en los alumnos. Es una forma de entender los propósitos, los contenidos, la secuencia, la metodología y la evaluación. La escuela tradicional apagó las preguntas y las

motivaciones propias de la niñez, generando desinterés e incomprensión de la ciencia y al asignarle al alumno un rol pasivo la escuela dejó de lado el ejercicio de sus capacidades psíquicas superiores.

### **¿Qué opinas?**

¿El paradigma pedagógico tradicional ha sido superado o todavía está vigente en la educación actual? ¡Explica!

### **Bibliografía.**

- MINEDU, (2010) Currículo y la formación docente: Ediciones MINEDU.
- Ordoñez, B(2001) Concepciones de currículo: Ediciones CICE PUC.

### **5. Interrogantes para profundizar:**

- a. ¿Crees que la definición de paradigma tradicional propuesta es suficiente o puede mejorarse teniendo en cuenta los otros paradigmas?
- b. ¿Desde qué perspectivas se puede mejorar la concepción, y práctica del P. tradicional ?
- c. ¿Cuál sería el producto de un paradigma tradicional?
- d. ¿Desde tu punto de vista, como lo define Ud. Al paradigma tradicional?
- e. ¿Las características del paradigma tradicional, responde al mundo actual?
- f. ¿Cree Ud. Que una persona formada con el paradigma tradicional, estará presto a desaprender? Si o no, ¿Por qué?

### **6. Evaluación:**

- Elaboran un esquema semántico, sobre el paradigma tradicional .



## 7. Anexos:

### GUÍA DE REFLEXIÓN N°03

#### Caso N° 3 : “El profesor estricto de mi niñez”

El ingeniero Luis, cuenta a sus hijos, las experiencias de su niñez, aun cuando estudiaba, transición y primer grado de primaria, en la escuela pre vocacional, de su tierra, Huánuco, antes de ingresar a la escuela, jugaba, hacía sus travesuras, corría , saltaba, trabucaba las cosas, lo mismo lo hacía a la hora de salida, por lo que cuando ingresaba a la escuela, salón de clase, los profesores prohibían jugar, correr etc. No hacer bulla, teníamos que sentarnos, pararnos como una estatua, en el salón era peor, en clase nos sentábamos y no podíamos, movernos, menos alzar la mano para pedir la palabra si hacíamos eso el profesor nos castigaba. Hoy en día veo que tienen libertad, conversan, juegan con sus profesores, hasta se hacen bromas, pero en mis tiempos.....mm. Como será con Uds.

#### Describe qué pueden significar estas frases:

- “En mis tiempos ...mm” (Ingeniero)
- “Cómo será con Uds.” (Ingeniero)

#### Reflexione y responda las siguientes interrogantes sobre el caso presentado:

##### a) “El profesor estricto de mi niñez:

- ¿Por qué los profesores de transición y primer grado del ingeniero, actuaron así?
- ¿El niño de transición y primer grado, debe actuar de esa manera para su formación integral”?, Escriba o comente su parecer.
- ¿Será importante para el niño de esa edad , la actividad lúdica? ¿Por qué?

- ¿Qué te parece el contenido del caso presentado?
- ¿Compara la educación del ingeniero con la educación de sus hijos? Escríbelo.
- ¿Qué opinión te merece el mensaje del caso presentado, del ingeniero y sus hijos?

Escríbelo por favor.

**b) En la actualidad:**

- ¿Por qué crees que lo formaron así al ingeniero?
- ¿Qué características tenía el profesor del ingeniero,?
- ¿Elabora un cuadro comparativo resaltando las características del estudio del ingeniero, con las tuyas? Escríbelo.

**c) Aplicación a la vida real:**

- a. ¿Si Ud. Fuera profesor, cómo sería tu proceder pedagógico?
- b. ¿ Pondría Ud. En práctica el P. tradicional hoy en día? ¿Qué podría rescatar de ello?

## CUARTA SESIÓN: Paradigma Constructivista.

### 1. Datos generales

1.1. **Institución educativa:** Instituto de Educ. Superior Pedagógico Público Chimbote

1.2. **Escuela** : E.B.A.

1.3. **Ciclo** : VI

1.4. **Profesor** : Lic. Lorenzo Miranda Blas

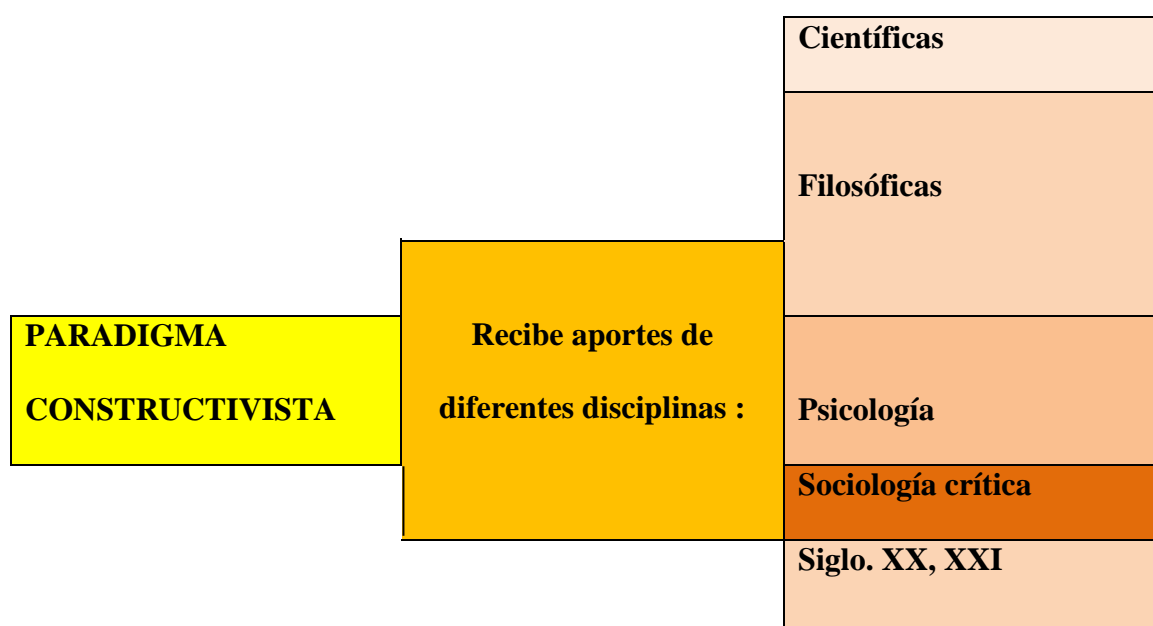
1.5. **Hora** : 2

### 2. Secuencia didáctica

Momentos	Proceso didáctico	Medios y materiales	Tiempo
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen y reflexionan el caso de la guía de reflexión N°01: “Soy un genio”, describiendo a cada uno de los personajes.</li> <li>• Responde a las interrogantes planteadas en la guía de reflexión N° 01</li> </ul>	<p>Fotocopia</p> <p>Guía de Reflexión</p>	30 min
<b>Proceso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen y analizan: “Los paradigmas constructivistas”.</li> <li>• Responde las interrogantes para profundizar.</li> <li>• Se proyectan las diapositivas con</li> </ul>	<p>Diapositivas</p> <p>Fotocopias</p>	45 min

	<p>los contenidos del tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizan preguntas para que lo desarrollen en grupos.</li> </ul>		
<b>Salida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes elaboran una listado de acciones que pueden realizar al momento de poner en práctica el paradigma constructivista en su quehacer docente.</li> </ul>	Hoja impresa	15 min

### 3. Síntesis del tema:



### 4. Tema de profundización:

- Leer y analizar el texto: MINEDU, (2010) Currículo y la formación docente: Ediciones MINEDU primer fascículo.pág.35- 57

## **5. Interrogantes para profundizar:**

- a. ¿En qué consiste el paradigma constructivista y cual será su relación con la educación actual.?
- b. ¿Cuándo cree Ud. Que un profesor hace uso del paradigma constructivista? Explique. ¿por qué?
- c. ¿Por qué decimos paradigma constructivista los maestros?
- d. ¿Explique cómo sería tu paradigma constructivista en tu práctica pedagógica?'
- e. ¿En base a la lectura del caso y la teoría del paradigma constructivista, escriba un concepto personal y ejemplifique.?

## **6. Evaluación:**

- Se evaluará las propuestas de acuerdo a la escala valorativa elaborada.

## **7. Anexos:**

## Guía de reflexión N°04

### 1. Lee y reflexiona el siguiente caso.

### 2. CASO N° 4, “SOY UN GENIO”

La maestra, de educación primaria, recién egresada, de la universidad ULADECH. Promoción 2013, es adjudicada a una plaza en el área rural de Jimbe, Santa, muy preocupada organiza su aula con los documentos administrativos y técnico pedagógico, acorde a las normas, el mobiliario para el trabajo en equipo, sus sectores lo hizo con sus estudiantes y padres de familia, los niños lo organizó, mediante grupos y puso sus nombres, la clase lo desarrollaba cantando, bailando, usando los recursos de la comunidad, ella era una alumna más, lo cierto es que los padres de familia vieron el cambio en sus hijos, cantaban, bailaban, jugaban, saludaban, leían, sumaban, restaban etc. Y participaban en la educación de sus hijos según las orientaciones de la maestra, decían los padres, nunca hemos tenido una maestra así y por su puesto nuus, maestra no lo dejamos ir.. nuestros hijos saben, el mío dice yo soy un genio, se todo, ja. Ja. ja.

### 3. Responde a las siguientes interrogantes:

- a. ¿Cómo lo entiendes el contenido del caso. Soy un genio?
- b. ¿Los padres de familia son felices por el buen rendimiento escolar de sus hijos? ¿por qué? Coméntalo.
- c. ¿Qué paradigma puso en práctica la maestra ante sus niños?¿Por qué?
- d. ¿Imitarías su proceder pedagógico de la maestra para con tus niños? ¿Por qué?
- e. ¿Por qué se caracteriza el paradigma constructivista?

## QUINTA SESIÓN: Los sujetos del currículo. (roles , Funciones y perfiles)

### 2. Datos generales

2.1 Institución educativa: Instituto de Educ. Superior Pedagógico Público Chimbote

2.2 Escuela : E.B.A.

2.3 Ciclo : VI

2.4 Profesor : Lic. Lorenzo Miranda Blas

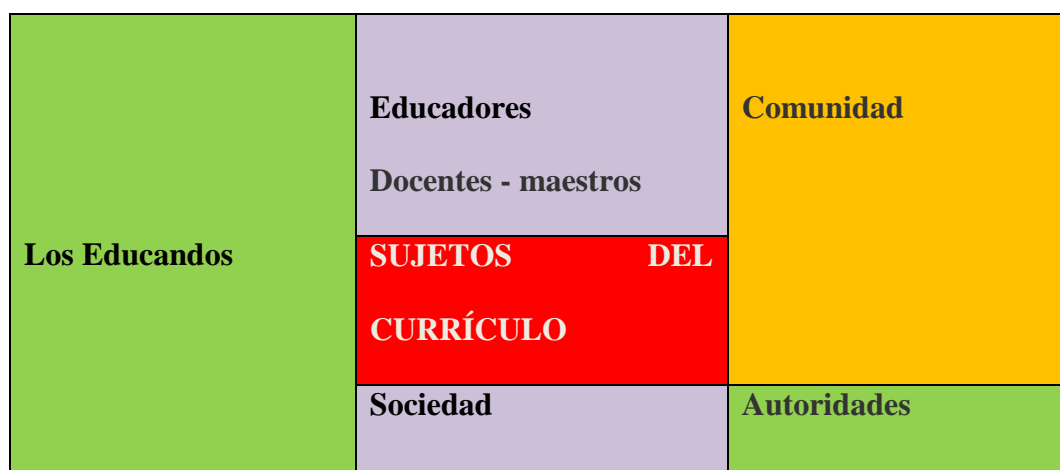
2.5 Hora : 2

### 3. Secuencia didáctica

Momentos	Proceso didáctico	Medios y materiales	Tiempo
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen y reflexionan el caso de la guía de reflexión N°01: “Los profes nuevos”, describiendo a cada uno de los personajes.</li> <li>• Responde a las interrogantes planteadas en la guía de reflexión N° 01</li> </ul>	<p>Fotocopia</p> <p>Guía de Reflexión</p>	30 min
<b>Proceso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen y analizan: “Los sujetos del currículo”.</li> <li>• Responde las interrogantes para profundizar.</li> </ul>	Diapositivas	45 min

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema.</li> <li>• Se realizan preguntas para que lo desarrollen en grupos.</li> </ul>	Fotocopias	
<b>Salida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes elaboran una listado de acciones que pueden realizar al momento de poner en práctica o hacer uso de los sujetos del currículo en su quehacer docente.</li> </ul>	Hoja impresa	15 min

#### 4. Síntesis del tema:





## 5. Tema de profundización:

Los Educandos. Es el sujeto social que mediante las experiencias de aprendizaje se propone lograr los objetivos del Sistema Educativo de una determinada sociedad. Viene a ser la razón de la existencia de un sistema educativo de cualquier país por eso las experiencias de aprendizaje por ejecutar deben estar ligados al trabajo productivo para relacionar en su práctica diaria con su formación técnico-científica, política, moral, artística entre otros. En consecuencia, el Maestro debe propender el autoaprendizaje y su interaprendizaje durante su permanencia en la Escuela.

**Los Educadores.** Es el sujeto social cuya acción está orientada a promover experiencias de aprendizaje a fin de lograr el perfil educacional y los objetivos educacionales dentro de una totalidad social. No sólo debe conocer sino estar dotado de una concepción científica de su mundo circundante. La calidad de la educación también dependen de sus recursos intelectuales de primera calidad como potenciales educadores invertidos en la educación.

**La Sociedad.** Es la totalidad social o el edificio social en donde se vive y ésta es la que busca en su población la formación de uno de los valores: colectivos o individualista mediante el currículo. Lorenzo Luzuriaga distingue Comunidad: cuando las relaciones humanas se conciben como vida real y orgánica (la familia, la vecindad...); y Sociedad: cuando se hace una formación ideal y mecánica (sociedad comercial) ya aclarado por las corrientes sociológicas contemporáneos (estructural Funcionalismo como postulación de una totalidad social ideal y el Marxismo como edificio social producto de la constatación).

- Leer y analizar el texto: MINEDU, (2010) Currículo y la formación docente: Ediciones MINEDU primer fascículo.pág.35- 57

## **6. Interrogantes para profundizar:**

- f. ¿Cuáles son los sujetos del currículo y que funciones cumplen en la educación actual.?
- g. ¿Cuándo cree Ud. Que existe la interacción pedagógica entre los sujetos del currículo? Explique. ¿por qué? o ¿Cómo?
- h. ¿Por qué decimos que los sujetos del currículo son elementos indisolubles en el campo educativo o en el proceder pedagógico?
- i. ¿Explique a través de un ejemplo las funciones que cumplen los sujetos de la educación durante el proceso enseñanza aprendizaje.?
- j. ¿Cómo sería para Ud. El actuar de los sujetos del currículo dentro del método de casos en tu práctica pedagógica?
- k. ¿En base a la lectura de la teoría sobre los sujetos del currículo, escriba un concepto personal de cada uno de ellos y ejemplifique.?

## **7. Evaluación:**

- Se evaluará las propuestas de acuerdo a la escala valorativa elaborada.

## **8. Anexos:**

## Guía de reflexión N°05

### 4. Lee y reflexiona el siguiente caso.

### 5. CASO N° 5, “LOS PROFES NUEVOS”

Un lunes como hoy de primavera, era una semana de intenso trabajo y expectativa por la llegada de los nuevos profesores, preocupados como serán los teachers, decían los estudiantes, amigo cuales son los profesores, allá están, ahí vienen, todos corren a sus asientos, asustados, ingresa el profesor, Rubén, Mariluz Sifuentes, a nuestra aula, dice jóvenes buenos días, que pasa, los demás estudiantes ¿dónde están? En nómina son 23 estudiantes y sólo hay 7 estudiantes, por ser minoría no habrá clases, dedíquense a hacer otras tareas, hasta luego, muchachos dice el estudiante Pedro, mejor nos vamos a casa todos y no hay clases , si mejor hoy no habrá clases, se retiran 5 estudiantes, quedando 2 en el aula, de pronto ingresa el profesor José Luis, de igual manera saluda a los dos estudiantes, dice el profesor y los demás alumnos, se fueron contestan los estudiantes, ¿Qué? así de fácil se retiran los estudiantes, sus padres no les dice nada, las autoridades no hacen nada, total como es eso, en fin dice, el profesor José Luis, vean Uds. Muchachos, Se van o se quedan, pero yo no hago clases con pocos alumnos, y nos vemos, los jóvenes se quedan en el aula, de pronto es cambio de hora ingresa, el profesor Alberto Manrique, dice, buenos días mis queridos y apreciados estudiantes, me complace estar con Uds. Y compartir clases de mis cursos, un estudiante le dice Profe. Va hacer clases si, yo hago clases hasta con un estudiante, Uds. Son dos mucho mejor, veamos cuantas familias conforman nuestra comunidad, lean esta encuesta mis queridos estudiantes y resuelvan, así mismo lo entregan a sus padres también que resuelvan esta encuesta, por lo que pienso conocer a sus padres y trabajar coordinadamente con todos y comunidad en general, jóvenes investigan **de**

manera autónoma los temas de la encuesta y nos vemos la siguiente clase, hasta pronto muchachos.

**6. Responde a las siguientes interrogantes:**

- f. ¿Cómo lo entiendes el contenido del caso. Los profes nuevos?
- g. ¿Los padres de familia se sentirán bien por lo que el profesor les hace participar por el buen rendimiento escolar de sus hijos? ¿por qué? Coméntalo.
- h. ¿Qué sujetos del currículo consideró en la interacción con los estudiantes el profesor Alberto? ¿escríbelo? coméntalo.
- i. ¿Imitarías su proceder pedagógico del profesor Alberto con tus estudiantes? ¿Por qué?
- j. ¿Por qué se caracteriza los sujetos del currículo durante los episodios pedagógicos?
- k. En el episodio, caso habrá indicios de lograr un aprendizaje autónomo? ¿Cómo? explícalo

## SEXTA SESIÓN: Los elementos del currículo.

### 9. Datos generales

- a. **Institución educativa:** Instituto de educación Superior pedagógico público Chimbote
- b. **Escuela** : E.B.A.
- c. **Ciclo** : VI
- d. **Profesor** : Lic. Lorenzo Miranda Blas
- e. **Hora** : 2

### 10. Secuencia didáctica

Momentos	Proceso didáctico	Medios y materiales	Tiempo
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen y reflexionan el caso de la guía de reflexión N°01: “Para tu trabajo somos importantes”, describiendo a cada uno de los personajes.</li> <li>• Responde a las interrogantes planteadas en la guía de reflexión N° 01</li> </ul>	<p>Fotocopia</p> <p>Guía de Reflexión</p>	30 min
<b>Proceso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen y analizan: “Los elementos del currículo”.</li> <li>• Responde las interrogantes para profundizar.</li> </ul>	<p>Diapositivas</p> <p>Fotocopias</p>	45 min

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se proyectan las diapositivas con los contenidos del tema.</li> <li>• Se realizan preguntas para que lo desarrollen en grupos.</li> </ul>		
<b>Salida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes elaboran una listado de acciones que pueden realizar al momento de emplear los elementos del currículo en su quehacer docente.</li> </ul>	Hoja impresa	15 min

### 11. Síntesis del tema:

<i>II. Competencias</i> <i>Capacidades</i>	<b>I. Los fines, metas y objetivos como grandes propósitos a ser alcanzados</b> <b>1.1 La conferencia Mundial de Jomtien (1990),</b> <b>1.2 El informe de Delors a la UNESCO (1996)</b>	<b>1.3 El Foro Mundial sobre Educación en DAKAR (2000),</b> <b>1.4 Las declaraciones del Milenio y los objetivos</b> <b>Declaración Conjunta: IV reunión de Ministros de Educación de APEC</b>
<i>Objetivos</i> <i>Contenidos</i>	<b>ELEMENTOS DEL CURRÍCULO</b>	<b>1.4 La Ley General de Educación, Ley No. 28044 (2003)</b>
<b>Métodos</b> <b>Medios y materiales</b>	<b>Infraestructura</b> <b>Tiempo</b>	<i>Costos</i>

## **12. Tema de profundización:**

- Leer y analizar el texto: MINEDU, (2010) Currículo y la formación docente: Ediciones MINEDU primer fascículo.pág.47-67

## **13. Interrogantes para profundizar:**

- l. ¿Cuáles son los elementos del currículo y qué relación guarda con los episodios del estudiante en la educación actual.?
- m. ¿Cuándo cree Ud. Que un profesor hace uso de los elementos curriculares, hacia un aprendizaje autónomo? Explique. ¿por qué? o ¿Cómo?
- n. ¿Cómo cree Ud. Que interviene los elementos del currículo en el estudio de casos ?
- o. ¿Explique cuáles sería los criterios técnicos de los elementos curriculares que tendría Ud. en cuenta durante los estudios de casos. en tu práctica pedagógica?
- p. ¿En base a la lectura de los elementos del currículo, escriba un concepto personal y ejemplifique.?

## **14. Evaluación:**

- Se evaluará las propuestas de acuerdo a la escala valorativa elaborada.

## **15. Anexos:**

### **Guía de reflexión N°06**

#### **7. Lee y reflexiona el siguiente caso.**

#### **8. CASO N ° 6, “ PARA TU TRABAJO SOMOS IMPORTANTES”,**

Cierto día dos profesores distinguidos, caminaban preocupados por formar a sus estudiantes de manera activa en coherencia a su edad cronológica

Comentaban, ¿Qué hacer? Para ello, entonces el profesor, Joselito, dijo, yo no manejo casi las rutas de aprendizaje, estoy desactualizado, pero tengo mi amigo que conoce toda esas programaciones, lo voy a decir que me preste y trabajo con esas programaciones y listo se acabó el problema, allá Uds. Que se hacen problemas, yo no, ¿Por qué pues?, mientras tanto la profesora, Joaquina, expresa, les gusta acabarse la vida, que elementos de currículo ni los ocho cuartos, me voy a la librería, ahí venden unidades, sesiones de aprendizaje todo listo, lo único que voy hacer transcribir, y adecuarlo a la realidad de mis estudiantes y debo centrarme en los contenidos, indicadores de logro, y sus actividades y los materiales educativos tendré que comprarlo en las librerías y para que me entiendan tendré que explicarlo bien y listo colorín colorado la fiesta se ha acabado. Ud. Colega, como va a trabajar, entonces el profesor, Cangrejito dijo, tengo que manejar buenas estrategias, activas, quiero que mis alumnos sean autónomos, participativos y mucha más mis amigos, colega, yo lo primero tengo que hacer, ser cuidadoso en la programación, conducción y evaluación de los aprendizajes así mismo tendré que ser un miembro más de la comunidad, en la programación tendré que considerar todo los elementos curriculares, y ser cuidadoso



en la evaluación cualitativa, seré respetuoso a los lineamientos de política del Ministerio de Educación, entonces así formaré bien a mis estudiantes del cuarto grado de educación media, para poder vivir con libertad y felicidad, así intentaré trabajar en bien de mi patria, Colegas dice el profesor Cangrejito, que les parece la otra semana nos reunimos, para comparar nuestras, programaciones y compartir algunas experiencias, claro dijeron lo demás profesores, bien colegas nos vemos hasta pronto.....

**9. Responde a las siguientes interrogantes:**

- l. ¿Cómo lo entiendes el contenido del caso. “Para tu trabajo somos importantes”,?
- m. ¿Los profesores se preocupan por la verdadera formación integral del estudiante? Si ó no, ¿por qué? Coméntalo.
- n. ¿Cuál de los profesores contribuye a la formación autónoma del estudiante? ¿Por qué?
- o. ¿Imitarías su proceder pedagógico del profesor Cangrejito? ¿Por qué? Explícalo.
- p. ¿Por qué se caracteriza el trabajo de la profesora Joaquina?